

MEMOIRE

Présenté à la faculté des Lettres et des Sciences Sociales
Département des Langues Etrangères
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de SETIF

En vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : Didactique

Réalisé par SAAD LAOUD SIHEM

THEME

***LE TEXTE ARGUMENTATIF COMME SUPPORT
D'ENRICHISSEMENT A L'ECRIT.***

*Cas des apprenants de la première année
secondaire*

- Lycée de Ain-Touta Centre (wilaya de Batna) -

Sous la direction de :

Dr. METATHA MOHAMED EL-KAMEL

Présenté devant le jury composé de :

- | | |
|--|-------------------------|
| - Président : Pr. DAKHIA ABDELWAHAB | - Université de Biskra. |
| - Rapporteur : Dr. METATHA MOHAMED EL KAMEL | - Université de Batna. |
| - Examineur : Pr. MANAA GAOUAOU | - Université de Batna. |

MEMOIRE

Présenté à la faculté des Lettres et des Sciences Sociales
Département des Langues Etrangères
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne de SETIF

En vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

Option : Didactique

Réalisé par SAAD LAOUD SIHEM

THEME

***LE TEXTE ARGUMENTATIF COMME SUPPORT
D'ENRICHISSEMENT A L'ECRIT.***

*Cas des apprenants de la première année
secondaire*

- Lycée de Ain-Touta Centre (wilaya de Batna) -

Sous la direction de :

Dr. METATHA MOHAMED EL-KAMEL

Présenté devant le jury composé de :

- | | |
|--|-------------------------|
| - Président : Pr. DAKHIA ABDELWAHAB | - Université de Biskra. |
| - Rapporteur : Dr. METATHA MOHAMED EL KAMEL | - Université de Batna. |
| - Examineur : Pr. MANAA GAOUAOU | - Université de Batna. |

Remerciements

Je remercie le Dr. METATHA M.K., mon directeur de recherche, pour ses précieux conseils avisés et ses critiques constructives.

Je remercie les membres du Jury qui ont accepté d'examiner mon travail.

Je remercie tous mes enseignants de la post-graduation à savoir :

Mesdames : RUI B. et BERCHOUD M.

Messieurs : MOLLON S., FEVE G., AMARDJIA M., DAKHIA A., BENZEROUAL T.

Sans oublier Mr. BOUDJADJA H.

Je remercie tous mes collègues de l'école doctorale avec lesquels ces deux années sont passées dans une ambiance très amicale et chaleureuse.

Je remercie mes amies : NADJIBA, SOUHILA et ZAHOUA pour leurs encouragements et leurs soutiens moraux.

Je remercie Mr. GUELLIL A. qui m'a secourue, sans hésitation, ni limite avec son précieux savoir informatique.

Je remercie mon directeur et mes collègues de travail qui m'ont soutenue, par leurs paroles bienveillantes, dans tous mes efforts afin d'accomplir ce travail.

Je remercie mes élèves de la 1^{ère} A.S. (classe Lettres) du lycée de Aïn Touta centre (wilaya de Batna).

Je remercie tous ceux et celles qui m'ont aidé de près ou de loin dans la réalisation de ce modeste travail.

Dédicaces

A ma mère à qui je dois l'amour de la langue de Molière car à force de sa persévérance, j'ai fini par apprécier cette langue et même l'enseigner.

A mon père à qui je dois la simplicité et la rigueur dans ma vie sociale et professionnelle.

A vous deux :

Qui m'avez enseignée la sagesse et le respect envers autrui.

Qui m'avez toujours encouragée à aller plus loin dans ma vie et dans mes études.

Merci d'être toujours disponibles malgré vos problèmes de santé et vos emplois du temps professionnels bien chargés.

Je vous témoigne mon profond respect et ma reconnaissance.

Sans oublier mes deux adorables sœurs : LAMIA et IMENE qui m'ont aidée parfois dans mes recherches. Je vous souhaite une vie pleine de réussite.

SOMMAIRE

Introduction générale	02
Partie théorique	07
Chapitre I : Le concept d'interlangue : présentation générale.....	09
Chapitre II : L'argumentation dans tous ses états.....	36
Chapitre III : L'écrit et la production de texte.....	61
Partie pratique	81
Chapitre IV : Activités et tâches.....	83
Chapitre V : Bilan et commentaire.....	109
Chapitre VI : L'analyse globale de l'interlangue.....	138
Conclusion générale	163
Bibliographie.....	167
Glossaire.....	176
Tables des matières.....	181
Annexes	188

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

Introduction générale :

L'écrit occupe une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est le véhicule principal de l'observation et de la réflexion sur la manière d'apprendre.

Dans l'enseignement du français langue étrangère au secondaire, les activités relatives à l'écrit sont préconisées au niveau des programmes. Suivant les directives pédagogiques, le contenu des programmes a toujours ciblé l'installation progressive d'une compétence de production écrite.

Pour certains élèves le travail d'écriture se fait facilement. Or pour d'autres, il présente des difficultés. Le nombre élevé des élèves, dans nos classes, ne nous permet pas de prendre en compte les variations, individuelles, d'apprentissage du FLE. Il est donc important de ne pas ignorer ces facteurs afin de trouver le ou les moyen (s) pour améliorer l'écrit des apprenants.

En effet, les mécanismes d'apprentissage d'une langue étrangère constituent l'acquisition d'un système de règles générales qui permettent de produire progressivement des énoncés.

Ce qui nous a marqué et inspiré pour faire notre modeste recherche, c'est que nous avons constaté que pour enrichir leurs écrits, lors de l'acquisition du FLE, les élèves se construisent leur propre système de représentation de cette langue étrangère impliquant, souvent, le transfert de leurs acquis en langue maternelle. Ces acquis antérieurs influencent cet apprentissage : ils le facilitent ou le gênent.

Cette représentation mentale que se forge l'apprenant de la langue cible est en constante évolution et se complexifie au fur et à mesure que l'apprenant rencontre de nouvelles situations, de nouveaux énoncés... Cette représentation mentale est connue sous le nom de « *l'interlangue* ».

L'interlangue est considérée comme une langue à part entière. Selon P. Corder (1971): « *Si les phrases d'un apprenant sont déviantes, mal formées, incorrectes ou erronées, c'est seulement dans le sens ou elles ne peuvent être complètement décrites ni par les règles de la grammaire de sa langue maternelle ni par celles de la langue cible. En revanche, elles sont vraisemblablement bien formées par rapport à la grammaire de son propre idiolecte transitoire à ce moment là* »¹

Cette interlangue ne peut s'élaborer sans l'apparition d'erreurs qui font partie intégrante du processus d'apprentissage.

Alors qu'il s'agit d'un phénomène positif montrant que l'apprenant est en train d'acquérir la langue étrangère, l'erreur a été considérée à tort comme étant l'indice de difficulté d'acquisition.

Aujourd'hui, dans nos classes, nous encourageons les apprenants à produire des énoncés et à s'exprimer en FLE. Certes, cela engendre l'apparition de nombreuses erreurs ; toutefois elles sont utiles à l'apprenant autant qu'à l'enseignant dans la mesure où elles témoignent d'un dysfonctionnement de règles internes que se sont constituées ces apprenants. Ces erreurs permettent de diagnostiquer le niveau de l'interlangue des apprenants. D'un autre côté, leur exploitation permet à l'enseignant de fixer le point de départ d'un enseignement adapté aux difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants.

Nous avons, donc, opté pour le choix d'un type de texte qui a suscité de nombreuses recherches et que les élèves ont déjà rencontré en 4^{ème} année moyenne : il s'agit du texte argumentatif.

¹ CORDER, P. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langages*, N°57, 1980, p.17-28. Traduction de « Idiosyncrasic Dialects and Erreur Analysis », in *IRAL*, N°9, 1971, p.147-160.

En effet, l'étude de l'argumentation ne saurait être séparée de celle des moyens linguistiques qui en permettent sa mise en œuvre. Ces moyens jouent un rôle essentiel dans la cohérence et la dynamique du texte argumentatif. Nous devons attirer l'attention des élèves sur ces moyens en les initiant à reconnaître, à manipuler un texte argumentatif, à la valorisation du lexique et à l'usage des éléments qui constituent ce type de texte (les articulateurs, les modalisateurs,...)

Pour cerner l'intérêt de notre modeste recherche nous nous sommes penchée sur plusieurs questions notamment celles qui tournent autour de l'écrit des élèves en classe de FLE. Nous avons cherché à savoir :

- Quelles sont les difficultés qu'affrontent les élèves quand ils sont face à l'écrit d'un texte argumentatif ?
- Quelles sont les activités écrites qui sollicitent l'amélioration de l'interlangue des apprenants ? Ces activités les aident-elles vraiment à surmonter ces difficultés ?
- Comment expliquer les erreurs commises par les apprenants ?
- Quelle en est l'état de leur interlangue par rapport à la langue cible ?
- Comment une exploitation pertinente de l'interlangue peut-elle jouer un rôle important dans la construction des savoirs en FLE ?

Comme notre choix s'est porté sur l'interlangue des apprenants, notre problématique de recherche pourrait se concevoir ainsi : **Quel est l'impact de la langue maternelle sur l'interlangue des apprenants au sein de leurs productions écrites ? Cas des apprenants de la première année secondaire, classe Lettre, du lycée de Ain Touta Centre (wilaya de Batna). Année scolaire 2009 / 2010.**

Nos objectifs à atteindre sont les suivants :

- Saisir la complexité de la syntaxe et du lexique dans les écrits des apprenants, en examinant un corpus de leur interlangue.

- Evaluer la performance des apprenants au niveau de leur interlangue, pour pouvoir enregistrer leurs progrès ou leurs régressions et déceler des niveaux probables de fossilisation.
- Aider les apprenants à construire des phrases cohérentes en FLE, en construisant une argumentation correcte.

Nous émettons comme hypothèses qu'au terme des activités et des tâches que nous proposerons dans le cadre de notre expérimentation :

- Les apprenants prendraient compte des erreurs qu'ils font et les corrigeraient.
- Les apprenants parviendraient à acquérir une compétence à l'écrit ce qui ferait progresser leurs interlangues.

Afin de réaliser ce modeste travail, nous avons opté pour la méthode expérimentale.

Notre corpus sera constitué de productions écrites, du pré-test et du post-test, des apprenants de notre groupe-classe.

L'expérimentation sera réalisée en trois étapes, s'étalant sur neuf séances :

- Un pré-test pour connaître et évaluer le niveau initial de l'interlangue des apprenants.
- Des activités concernant le texte argumentatif pour déceler et identifier les lacunes des apprenants.
- Un post-test pour vérifier l'impact des activités proposées et évaluer de nouveau l'interlangue des apprenants.

Nous procéderons, à la fin de l'expérimentation, à une analyse des résultats obtenus.

Pour effectuer cette étude, nous avons partagé notre travail en deux grandes parties : la partie théorique et la partie pratique.

➤ La partie théorique englobera trois chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous présenterons le concept de l'interlangue.

- Dans le deuxième chapitre, nous aborderons l'argumentation dans tous ses états.
- Dans le troisième chapitre, nous évoquerons l'écrit et la production écrite.

➤ La partie pratique se composera de trois chapitres :

- Dans le premier chapitre, nous présenterons les activités et les tâches auxquelles nous avons soumis les apprenants.
- Dans le deuxième chapitre, nous essayerons de présenter un bilan commenté pour chaque activité.
- Dans le troisième chapitre, nous tenterons d'analyser globalement l'interlangue des apprenants à travers le pré-test et le post-test.

Enfin notre travail s'achèvera par une conclusion générale qui résumera les résultats obtenus et suggérera divers processus de remédiation.

PARTIE

THEORIQUE

CHAPITRE I

Le concept d'interlangue

Présentation générale

Introduction :

Tenter d'identifier le niveau de l'apprenant renvoie à la prise en compte de ses connaissances tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. Ces connaissances sont des indices de l'interlangue, c'est-à-dire du système intériorisé de règles que s'est forgé l'apprenant à un moment donné à propos de la langue étrangère.

Face à une difficulté de communication, l'apprenant fait appel à cette interlangue qui est considérée comme étant l'une des stratégies compensatoires qui va l'aider dans son apprentissage de la langue étrangère. Or l'utilisation de ces stratégies entraîne souvent des erreurs de production.

Nous avons choisi de commencer ce chapitre par la présentation du concept de l'interlangue. Puis nous nous intéresserons aux différentes stratégies d'apprentissage et de communication. Ensuite, nous parlerons de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue étrangère tout en tentant de distinguer entre les deux termes d'apprentissage et d'acquisition.

Nous aborderons, aussi une notion importante et incontournable dans l'apprentissage d'une langue étrangère : la notion d'erreur qui nous permettrait de comprendre le développement de l'interlangue des apprenants. Pour mieux cerner cette notion, nous tenterons de distinguer entre les erreurs et les fautes commises par les apprenants. Puis nous citerons les différents types d'erreurs selon plusieurs chercheurs tels que : Richards, Els, Burt et Kipasky. Aussi, nous donnerons les sources de ces erreurs.

Pour mieux comprendre les problèmes affrontés par les apprenants lors de l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons estimé nécessaire de comparer les deux systèmes linguistiques arabe et français.

Cette étude nous aiderait à analyser et à cerner l'interlangue de nos apprenants dans la partie pratique de notre travail.

I / 1. Survol historique :

En didactique des langues étrangères, l'analyse de l'erreur a connu d'importantes étapes qui ont fait qu'elle change de statut et va nous renseigner sur le processus d'apprentissage lui-même après qu'elle a été considérée comme le signe d'un mauvais apprentissage.

Dans son article, Le Jean Huguette ¹ décrit clairement ces différentes étapes évolutives de l'erreur :

- Les behavioristes estimaient qu'une bonne méthode devait conduire à un apprentissage sans erreurs. Ils attribuaient ces erreurs à une mauvaise conception de la méthode ou à l'inattention ou à la fatigue de l'apprenant. Ils forgèrent la notion d'« *interférence* » de la langue source sur la langue cible.
- Dans les années 60, Corder a voulu rompre avec la tradition behavioriste. Il rejette le caractère aléatoire de l'erreur, révélatrice de la présence d'un système composé d'éléments de la langue cible et d'éléments de la langue source.
- A partir de 1972, en poursuivant les travaux de Corder, Selinker démontrait que les processus mis en œuvre par les apprenants d'une deuxième langue étaient différents de ceux mis en œuvre par les apprenants d'une première langue. Ainsi, il affirmait l'existence d'un système séparé qui est « l'interlangue ».

Les travaux de L. Selinker ² et de P. Corder ³, ont permis au concept d'interlangue de se forger et de prendre de la consistance jusqu'à être accepté comme une étape incontournable. « *Cette interlangue offre un éclairage*

¹ LE JEAN, Huguette. « Réflexions sur des erreurs dans la structuration des formes verbales. Analyse et remédiation ». Année universitaire 2002-2003. 35p. URL :

http://127.0.0.1:4664/cache?event_id=814&schema_id=8&q=Le+Jean+Huguette+R%C3%A9flexions+sur+des+erreurs+dans+la+structuration+des+formes+verbales.+Analyse+et+rem%C3%A9diation&s=e39a33YzA

² SELINKER, L. "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 1972, p.209-231.

³ CORDER, P. "Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs", *Langages*, N°57, 1980, p.17-28. Traduction de "Idiosyncrasic Dialects and Erreur Analysis", in *IRAL*, N°9, 1971, p.147-160.

heuristique sur la nature des erreurs que commettent les apprenants », comme le précise Abdou Elimam ⁴.

Selon Marion Pescheux ⁵, le mot « interlangue » est absent en 1976 du dictionnaire de didactique des langues. Or, on trouve à l'article « Grammaire » un sens qui correspond à la notion d'interlangue : « *système intériorisé par le locuteur /auditeur d'une langue lui permettant de produire et de comprendre des phrases de cette langue* ».

Du point de vue didactique, Cuq et Gruca ⁶ relaient la notion d'interlangue à la notion de grammaire. Cette dernière est pour eux une activité double :

- Le résultat d'une activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
- Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

Le terme de grammaire est aussi utilisé par Boyer et al ⁷, Costellotti et Carlo ⁸. Pour eux, la grammaire d'apprentissage de l'apprenant est synonyme à la grammaire intériorisée (connaissance affective des apprenants, à un stade donné de leur apprentissage).

L'interlangue est déterminée par les pratiques de classe, par la langue maternelle et aussi par les autres langues que l'apprenant connaît. Les

⁴ ELIMAM, Abdou. *L'exception linguistique en didactique*. Editions Dar El Gharb, 2006. manuel confectionné à partir des Conférences en Sciences du langage et en Didactique des langues (ENSET-Oran-2003-2006). P 173.

⁵ PESCHEUX, Marion. *Analyse de pratique enseignante en FLE/S : Memento pour une ergonomie didactique en FLE*. Harmattan, 2007. P 254.

⁶ CUQ et GRUCA. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaire de Grenoble : PUG, 2003. (Coll. FLE). P452.

⁷ BOYER et al. *Nouvelles introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International, 1990. P 55.

⁸ COSTELLOTTI & CARLO. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International, 1995. Collection : DLE. P 51.

représentations que l'apprenant se fait sur la grammaire jouent un rôle dans la constitution de cette interlangue.

On peut trouver plusieurs appellations de l'interlangue :

- Compétence transitoire⁹.
- Système approximatif¹⁰.
- Dialecte idiosyncrasique¹¹.
- Interlangue¹².
- Système intermédiaire¹³.
- Système approché¹⁴.
- Langue de l'apprenant¹⁵.

I / 2. Définition du concept d'interlangue :

Pour parler de la notion d'interlangue, nous partirons de deux définitions complémentaires suivantes :

- Selon Klaus Vogel¹⁶ : « *La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment*

⁹ CORDER, P. "The significance of learners' errors", IRAL V, Heidelberg, 1967. Traduction: "Que signifient les erreurs des apprenants?", in *Langages*, N° 57, Mars 1980, Paris: Larousse.

¹⁰ NEMSER, W. "Approximative Systems of Foreign Language Learners", in *IRAL*, N° 9, 1971. pp. 115

¹¹ CORDER, P. "Idiosyncratic dialects and error analysis" IRAL IX, Heidelberg, 1971. Traduction: "Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs", in *Langages*, N° 57, Mars 1980. Paris: Larousse.

¹² SELINKER, L. op. cit, 1972

¹³ PORQUIER, R. *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*. Thèse de doctorat en linguistique (3^e cycle). Université Paris-VIII.

¹⁴ NOYOU, C. « Étudier l'acquisition d'une langue non maternelle en milieu naturel », in *Langages*, N° 57, 1980. P 73-86.

¹⁵ VOGEL, Klaus. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Presses Universitaires du Mirail : 1995.

¹⁶ Ibid., p 20. Cité par BROU-DIALLO, Clémentine. « Interlangue ou interference et enseignement du français langue étrangère », in *Revue électronique internationale de Science du langage : Sudlangues*. N° 7. p.12-25. URL : www.sudlangues.sn/sites/www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf

de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage. »

- Quant à P. Corder ¹⁷ : « *Si les phrases d'un apprenant sont déviantes, mal formées, incorrectes ou erronées, c'est seulement dans le sens ou elles ne peuvent être complètement décrites ni par les règles de la grammaire de sa langue maternelle ni par celles de la langue cible. en revanche, elles sont vraisemblablement bien formées par rapport à la grammaire de son propre idiolecte transitoire à ce moment là. »*

En partant de ces deux définitions de la notion d'interlangue, nous pouvons noter que l'interlangue est une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant. Elle ne peut être identifiée ni avec la langue maternelle de l'apprenant, ni avec la langue cible, puisqu'elle possède non seulement des traits appartenant à chacun de ces deux systèmes mais aussi un ensemble de caractéristiques n'appartenant ni à l'un ni à l'autre, et qui sont spécifiques de l'interlangue telle qu'elle est constituée à un moment donné par l'apprenant pour résoudre ses difficultés d'apprentissage.

L'interlangue n'est donc pas la langue d'une communauté linguistique. Chaque apprenant d'une langue étrangère peut ainsi développer sa propre interlangue. Par conséquent, les cas d'interlangue sont nombreux en classe de français langue étrangère.

D'un autre côté, J.P. Robert ¹⁸ définit l'interlangue comme étant « *un microsystème construit par l'apprenant à partir de ses connaissances en langue cible et en langue source* ».

¹⁷ CORDER, P. op. cit, 1971.

¹⁸ ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys, 2008. (Coll. L'essentiel français). Prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues. 224 pages

I / 2. 1. Dialecte idiosyncrasique :

C'est un terme avancé par Corder¹⁹ : « *Il s'agit de système de langue dont les règles sont propres à celui qui parle ce dialecte* ».

Les dialectes idiosyncrasiques des apprenants ne peuvent être décrits ni à travers le système de règles de la langue source (L1), ni à travers le système de règles de la langue cible. Ainsi, Corder n'exclut pas le rôle possible des interférences dans le développement d'un système transitoire qui peut être considéré comme composé de trois sous systèmes :

- une partie du système de la langue source (L1) ;
- une partie du système de la langue cible ;
- un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes.

Ce dialecte est considéré comme le produit d'une grammaire interne qui est la grammaire intériorisée.

I / 2. 2. Grammaire intériorisée :

Selon Besse et Porquier²⁰, la grammaire intériorisée est « *un phénomène proprement humain encore assez mal connu, d'ordre biogénétique et psychosocial* ».

Cette grammaire intériorisée s'acquière au sein de la communauté de naissance du locuteur ; « *elle n'est acquise qu'au cours de multiples interactions communicatives avec des sujets qui la possèdent déjà, et elle appartiendrait le plus souvent à la langue maternelle de ces sujets.* »²¹

La grammaire intériorisée relève à la fois de « *l'inné* » et de « *l'acquis* » :

¹⁹ CORDER, P. op. cit, 1971. Cité par FEVE, Guy. *Le français scolaire en Algérie: pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*. Office des Publications Universitaires – Alger, 1985. 361 pages.

²⁰ BESSE & PORQUIER. *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier / Didier, 1991. Cité par PESCHEUX, Marion. Op. cit. p 151.

²¹ PESCHEUX, Marion. Op. cit. p 151.

- **Elle relève de l'inné** : c'est-à-dire que tout enfant est apte à acquérir n'importe quelle langue s'il vit au milieu de ceux qui la parle. Ce qui conduit à faire l'hypothèse qu'il existe en chaque être humain, une « *programmation génétique* »²², qui lui permet d'acquérir n'importe quelle langue connue.
- **Elle relève de l'acquis** : c'est-à-dire que cette « *programmation génétique* » ne se développe qu'au sein d'une communauté langagière donnée selon des règles qui lui sont propres.

Une grammaire intériorisée peut être individuelle ou collective, comme le souligne Pescheux reprenant les propos de Besse et Porquier : « *une grammaire intériorisée est à la fois individualisée et collective. Individualisée, en ce qu'elle est à la base des idiolectes, c'est-à-dire de l'ensemble des variantes (phonétiques et lexicales surtout, mais aussi morphosyntaxiques) propres à un sujet ; collective en ce qu'elle présente des caractéristiques communes à l'ensemble des sujets qui en font usage.* ».²³

I / 3. Les caractéristiques de l'interlangue :

Nous essayerons de mentionner les traits spécifiques de l'interlangue, qui la différencie de la langue maternelle et de la langue cible et qui renvoient à son caractère évolutif :

I / 3. 1. La perméabilité : Selon Adjemian²⁴, l'interlangue peut être pénétrée soit par des structures provenant de la langue maternelle : on parle alors d'« *interférence* » ou de « *transfert* » ; soit par des structures erronées de la langue cible : on parle alors de « *surgénéralisation* ».

²² Ibrid, p 151.

²³ BESSE & PORQUIER. Op. cit. P 151

²⁴ ADJEMIAN, C. « Compétences et interlangue », in *Grammaire transformationnelle : Théorie et méthodologie*. Univ. Paris VIII- Vincennes, 1982.

I / 3. 2. La simplification / La complexification : Pour compenser le manque de connaissances concernant certains aspects de la langue cible, l'apprenant utilise fréquemment des techniques visant à la réduction de la complexité du système de celle-ci. Alors, il va mettre en œuvre une stratégie de « *régression provisoire* »²⁵ lui permettant d'élaborer des données non familières. Toutefois, ne pouvant simplifier quelque chose que l'apprenant ne connaît pas encore, donc cette simplification ne peut s'appliquer qu'à la langue maternelle. A ce stade, l'apprenant commence à élaborer son interlangue à partir des systèmes simples qu'il possède. Selon Corder²⁶, le degré de cette « *régression provisoire* » dépend d'une part, de la distance que l'apprenant percevait entre sa langue maternelle et la langue cible, et d'une autre part, du stade de son développement linguistique, intellectuel et social.

I / 3. 3. Instabilité : Lors de son apprentissage de la langue cible, l'apprenant formule des hypothèses sur le fonctionnement de celle-ci. Des hypothèses qu'il teste (aussi bien à l'écrit qu'à l'oral) pour les valider définitivement ou au contraire les éliminer à fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage. D'où la nécessité, pour lui, de reconstruire sans cesse son système afin de lui retrouver une certaine stabilité.

I / 3. 4. Systématisation : La langue de l'apprenant évolue à partir de règles repérables. Les erreurs n'en sont pas arbitraires, elles informent sur un système interne mis en place.

I / 3. 5. Dynamisme : Elle change constamment mais de manière progressive.

²⁵ LE JEAN, Huguette. Op.cit., p11.

²⁶ CORDER, P. op, cit, 1971.

I / 3. 6. Fossilisation : Ces phénomènes de fossilisation pourraient persister et entraîner la stabilisation de structures erronées. Pour Huguette Le Jean « *Les fossilisations sont des phénomènes linguistiques qui ne correspondent ni à la norme de la langue-cible, ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, se révèlent extrêmement rebelles envers les efforts entrepris pour les éliminer.* »²⁷

I / 4. Stratégie d'apprentissage / stratégie de communication :

La notion de « *stratégie* », dans l'apprentissage et dans l'usage d'une langue , est utilisée pour caractériser ce que fait un apprenant pour apprendre et ce qu'il fait pour utiliser ce qu'il a déjà appris, ou les deux.

En 1972, Selinker ²⁸ distingue deux groupes de stratégies :

I / 4. 1. Les stratégies d'apprentissage : Elles essaient de saisir les caractéristiques individuelles de l'apprenant, dans une dimension cognitive de son fonctionnement.

Ces stratégies se décomposent en :

- **Les stratégies cognitives**, mises en œuvre pour mémoriser et manipuler les structures de la langue.
- **Les stratégies affectives**, pour établir ou conserver un "état" affectif propice à l'apprentissage.
- **Les stratégies sociales**, pour collaborer avec d'autres apprenants ou rechercher des occasions de communiquer en langue.
- **Les stratégies métacognitives**, pour gérer et superviser l'usage des stratégies

²⁷ LE JEAN, Huguette. Op.cit. P 12.

²⁸ SELINKER ,L. op, cit, 1972

I / 4. 2. Les stratégies de communication : Elles désignent les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer avec un natif de la langue cible.

Avec les stratégies d'apprentissage, l'intérêt s'est focalisé sur l'acquisition langagière, alors que la recherche sur les stratégies de communication a plus souvent fait référence à la pratique langagière.

Dans les stratégies d'usage, Cohen²⁹ distingue quatre types :

- **Les stratégies de rappel:** « *les stratégies pour retrouver l'information sur la L2 stockée en mémoire* ».
- **Les stratégies de révision :** « *les stratégies pour réviser les structures de la L2* ».
- **Les stratégies d'évitement:** « *les stratégies d'évitement pour aider l'apprenant à ne pas avoir l'air stupide ou mal préparé* ».
- **Les stratégies de communication:** « *les stratégies pour communiquer dans la L2 en dépit du manque de connaissances* ».

Les deux derniers types recouvrent les stratégies de communication déjà évoquées.

I / 5. L'apprentissage / l'acquisition d'une langue étrangère :

En effet, la maîtrise d'une langue se fonde sur des représentations nouvelles et passe nécessairement par des opérations abstraites de classification, de généralisation et de mise en correspondance. C'est pourquoi, comme le précisent Marie-Claude Tréville et Lise Duquette³⁰, « *la compréhension est considérée comme le tout premier stade de l'apprentissage parce qu'elle développe une*

²⁹ COHEN, A. D. " The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet?". *International Review of Applied Linguistics*, vol. 41, n° 4. 2003. pp. 279-292. Cité par JEANNOT, Laurence & CHANIER, Thierry. « Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone ». URL : <http://alsic.revues.org/index879.html>

³⁰ TRÉVILLE, Marie-Claude. & DUQUETTE, Lise. « Enseigner le vocabulaire en classe de langue ». Hachette, 1996. Cité dans : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/0/04b0032.pdf>

aptitude à produire. C'est donc lorsque le stade de la production est atteint que l'on peut parler d'apprentissage, c'est à dire d'acquisition de connaissances ».

Sur ce sujet, Krashen ³¹ distingue entre les termes « *apprentissage* » et « *acquisition* » : « *l'apprentissage se définit comme étant le processus conscient qui conduit à la connaissance des règles d'une langue alors que l'acquisition se définit comme étant le processus inconscient qui amène à son utilisation spontanée.* »

Pour ce qui concerne le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, Anderson ³² considère que l'aptitude à apprendre se développe en trois étapes successives :

- il y a tout d'abord l'étape cognitive où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique.
- Ensuite, apparaît l'étape associative où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances pour effectuer des tâches complexes. Selon O'Malley et Chamot³³, cette phase correspond à l'interlangue.
- Enfin, la dernière étape pour apprendre une langue est l'autonomie. L'apprenant est alors en mesure d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes qui la gouvernent. A ce stade, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit et permet de traiter efficacement de nouvelles informations.

³¹ KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon. 1981. Cité par HERRY-BENIT, Nadine. *Evaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des français*. URL : www.publibook.com/boutique2006/detailu-4938-PB.html

³² ANDERSON, J.R. "Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Solutions", in *Psychological Review* 94-2, 1987. pages 192-210. Cité par JEANNOT, Laurence & CHANIER, Thierry. OP.cit.

³³ O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. Cité par JEANNOT, Laurence & CHANIER, Thierry. OP.cit.

Pour résumer, nous pouvons dire que « *l'apprentissage est l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances dans le but de pouvoir les réutiliser de manière fonctionnelle* »³⁴.

Cependant comme le rappelle Anne Claude Berthoud ³⁵ : « *l'individu naît avec des dispositions à comprendre et à produire une langue. Son aptitude au langage est un trait génétique mais sa réalisation passe par un apprentissage. Par conséquent, l'acquisition d'une langue ne peut pas relever d'un dispositif inné. De plus, puisque apprendre une langue est un processus cognitif et créatif qui permet à l'apprenant d'élaborer des hypothèses qu'il vérifie par la suite en situation de communication, il est normal qu'un apprentissage comporte des risques d'erreurs* ».

I / 6. Analyse de l'interlangue des apprenants:

Dans le cadre des recherches en didactique des langues (et notamment langues secondes), de nombreux chercheurs ont travaillé sur le concept d'interlangue : la langue de l'apprenant. Cette langue de l'apprenant est une source infinie de pistes de travail pour l'enseignant. L'analyse des productions écrites et orales de l'élève permet à l'enseignant de comprendre les erreurs et le guide dans ses choix. Concrètement, il s'agit de mettre côte à côte la L1, l'interlangue de l'élève et le français normé.

Empruntons l'exemple cité par Peutot F.³⁶ : Un arabophone et un turcophone qui n'utilisent que le pronom « il » dans leurs productions orales et écrites ne s'explique pas de la même manière :

³⁴ Cité dans : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/0/04b0032.pdf>

³⁵ BERTHOUD, Anne- Claude. « Les erreurs des élèves : qu'en faire ? », in *Les langues modernes*. N°5, 1987. Pages 11-23. Cité dans :

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2004/b/0/04b0032.pdf>

³⁶ PEUTOT, F. « Le Français Langue de Scolarisation en milieu scolaire en France Orientations pédagogiques », in *Français langue seconde*. URL : <http://pagesperso-orange.fr/fabrice.peutot/FLS6.rtf>

- Pour l'élève arabophone, la proximité vocalique « **i / é / è** » en arabe ne lui permet pas de discriminer ni de prononcer distinctement les 3 phonèmes, aussi son erreur sera le signe d'une confusion de sons, et par conséquent, révèle le besoin de mettre en place un travail de correction phonétique.
- Pour l'élève turcophone, les sons « **i / é** » font partie de son crible phonologique, l'erreur provient de l'absence de genre grammatical (féminin/masculin) en turc : un travail conséquent sur la notion de genre devra être mis en place.

L'erreur et sa prise en charge positive facilite l'apprentissage de la langue étrangère et l'amélioration de l'interlangue des apprenants.

I / 7. L'erreur dans l'apprentissage :

Pour les apprenants, commettre des erreurs est un drame. Ils sont souvent réticents à prendre la parole en groupe car ils redoutent l'erreur et, surtout, que leurs camarades se moquent d'eux. Un des rôles de l'enseignant est de démystifier l'erreur, de la banaliser afin qu'elle ne soit plus pour eux un frein à la production orale ou écrite. Elle doit simplement être perçue comme la preuve d'un processus actif d'acquisition. C'est un moyen efficace pour l'apprenant d'infirmier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible.

A ce sujet, Anne Claude Berthoud ³⁷ rappelle le nouveau statut de l'erreur : c'est « ***un passage obligé, repère incontournable, évidences de tout profil génétique*** ».

Pour l'enseignant, l'erreur est très souvent la preuve de l'existence d'un système de « ***compétences transitoires*** »³⁸. Elle permet à l'enseignant de déterminer où en est l'apprenant, de connaître les stratégies et processus cognitifs qui sont à l'origine de son système de compétences transitoires.

³⁷ BERTHOUD, Anne- Claude. Op.cit. Cité par VERRIER, Luc. « L'erreur dans l'apprentissage du lexique ». Mémoire professionnel. Année universitaire : 1999-2000. P 8. URL : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0018/00B0018.pdf>

³⁸ Ibid. P 8.

L'erreur, par son caractère récurrent, est révélatrice d'une interlangue en évolution chez l'apprenant. Par conséquent, l'enseignant se doit de prêter à cette manifestation de l'activité cognitive de l'apprenant une attention toute particulière afin d'améliorer l'apprentissage.

I / 7. 1. La dichotomie faute / erreur

De nombreux didacticiens s'accordent à reconnaître que « *les fautes* » et « *les erreurs* » sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les apprenants. Ils ne sont pas dus exclusivement à l'interférence des langues. En fait, l'apprenant construit sa relation avec la langue selon des stratégies qui lui sont propres.

Corder³⁹ distingue entre « *les fautes* » qui sont assimilables à des lapsus, des anomalies par rapport à l'interlangue et « *les erreurs* » qui sont systématiques et qui permettent de reconstruire la compétence transitoire des apprenants.

Dans le domaine de la didactique des langues, Rehmajian Rouhallah et Abdoltadjedini Kamyar⁴⁰ soulignent que la nature de ces deux termes diffère. Pour eux, « *les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus que l'élève peut lui-même corriger* ». Connaissant et maîtrisant la structure, mais à cause de différents facteurs comme la fatigue, l'inattention, le stress, la timidité, le manque de confiance,... l'apprenant n'arrive pas à utiliser la forme juste. Toutefois, lorsqu'il se trouve dans une situation confortable, l'apprenant devient capable de relever ses fautes et les corriger. (Par exemple : l'oubli des marques de pluriel.)

³⁹ CORDER, P. « The signification of learners' errors » IRAL V, Heidelberg, 1967. Traduction: " Que signifient les erreurs des apprenants?", in *Langages*. N° 57, Mars 1980. Paris : Larousse. Cité par : FEVE, Guy. Op.cit.P 42.

⁴⁰ RAHMATIAN, Rouhallah & ABDOLTADJEDINI, Kamyar. « L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères », in *Plume* , numéro 2, Automne-hiver 2005, publiée en été 2007, pp. 105-123 . URL : www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/110120050206.pdf

En revanche, « *les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement* ». Dans ce cas, l'apprenant ne peut ni relever son erreur ni la corriger. (Par exemple : accorder le pluriel de « *cheval* » lorsque l'apprenant ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier).

Besse et Porquier ⁴¹ renvoient la dichotomie faute / erreur à la théorie chomskyenne entre compétence / performance : « *Il convient de distinguer l'erreur de faute. L'erreur relève de la compétence, et donc, c'est une déformation systématique ; la faute relève de la performance, et l'élève peut en prendre immédiatement conscience (...)* ».

Ces erreurs peuvent être considérées comme des composantes d'un dialecte idiosyncrasique, d'une langue provisoire et personnelle, propre à l'apprenant.

I / 7. 2. L'analyse des erreurs :

L'analyse des erreurs est, selon Corder⁴², considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants. En se concentrant sur les difficultés les plus évidentes, l'analyse des erreurs ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues.

Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné.

L'analyse des erreurs ne peut pas remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires que les analyses contrastives ne mettent pas en lumière.

⁴¹ BESSE & PORQUIER. Op. cit. Cité par : RAHMATIAN, Rouhallah & ABDOLTADJEDINI, Kamyar. Op. cit. P 110.

⁴² CORDER, P. 1967. Op. cit.

Pour résumer, l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en étudiant l'interlangue, qui se situe entre la langue source et la langue cible, et en la comparant à la langue cible. Les résultats de l'analyse des erreurs peuvent expliquer les types d'erreurs.

I / 7. 3. Les types d'erreurs :

Les types d'erreurs sont classés selon leurs causes principales avec des critères différents. Par exemple :

I / 7. 3. 1. Pour Jack C. Richards⁴³ : L'erreur se divise en trois types :

I / 7. 3. 1. 1. Erreur interlinguale : C'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. Nous trouvons ce type d'erreur dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible. Par exemple, au niveau syntaxique, l'apprenant peut créer un énoncé comme « *Elle voit les.* » au lieu de « *Elle les voit.* ».

I / 7. 3. 1. 2. Erreur intralinguale : Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant. Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet parfois des erreurs en mélangeant les règles grammaticales.

⁴³ RICHARDS, J.C. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, ed. by Jack C. Richards, London : Longman, 1980, p. 173-174. Cité dans :

http://www.thapra.lib.su.ac.th/objects/thesis/fulltext/snamcn/Theera_Roungtheera/Chapter1.pdf

I / 7. 3. 1. 3. Erreur d'application abusive d'une règle : Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée dans la classe ou avec la méthode de la langue utilisée. C'est le cas de certains participes passés du français : l'apprenant en crée souvent comme « *ouvri* » ou « *offri* » au lieu de « *ouvert* » ou « *offert* ». Ces erreurs sont faites parce que l'apprenant apprend la règle de la formation du participe passé de verbe régulier se terminant en « *ir* » et l'applique à tous les verbes qui se terminent en « *ir* ». Ce type d'erreur disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de langue de l'apprenant.

I / 7. 3. 2. Pour Theo van Els⁴⁴

Il s'est inspiré de la théorie chomskyenne et développe les hypothèses de Jack C. Richards. Pour lui, il y a en principe deux types d'erreurs :

I / 7. 3. 2. 1. Les erreurs de compétence : Qui correspondent au terme « *erreur* » : « *Ce sont des erreurs récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires* »⁴⁵.

Dans cette catégorie, nous pouvons classer les erreurs systématiques liées à l'interlangue de l'apprenant. Ces erreurs sont pertinentes que si elles obéissent à des règles et sont la preuve d'un effort de structuration.

Ces erreurs de compétence se divisent en deux sous-catégories : erreur interlinguale et erreur intralinguale.

I / 7. 3. 2. 2. Les erreurs de performance : Qui s'associent au terme « *faute* ». « *Ce sont des erreurs occasionnelles, assimilables à des fautes, que*

⁴⁴ ELS, Theo Van et al., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, translated by R. R. Van Grissouw, London : Edward Arnold, 1987, p. 53. Cité dans:

http://www.thapra.lib.su.ac.th/objects/thesis/fulltext/snamcn/Theera_Roungtheera/Chapter1.pdf

⁴⁵ ROBERT, Jean-Pierre. Op .cit. P.82.

l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère »⁴⁶.

Nous pouvons répertorier ces erreurs ponctuelles de l'ordre du lapsus ou du raté: ce que Jean Pierre Robert appelle « *fautes bêtes* » qui relèvent du domaine aléatoire. Lorsqu'un élève fait une faute, il est capable de s'auto-corriger et ne peut réellement pas expliquer la raison de son énoncé erroné.

I / 7. 3. 3. Pour M. K. Burt et C. Kipasky⁴⁷ : Les erreurs se classent en deux groupes :

I / 7. 3. 3. 1. L'erreur globale : est une erreur qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l'énoncé. L'interlocuteur n'arrive pas à comprendre le message du locuteur.

I / 7. 3. 3. 2. L'erreur locale : est une erreur particulière qui ne cause pas de problème pour l'interprétation entière de l'énoncé. L'interlocuteur peut deviner et comprendre le message malgré une ou plusieurs erreurs dans l'énoncé.

I / 7. 3. 4. Pour VERRIER LUC⁴⁸ : En dépit du caractère protéiforme de l'erreur, il distingue deux grandes stratégies :

I / 7. 3. 4. 1. Stratégies empruntées à la langue maternelle :

Michèle Pendanx⁴⁹ souligne qu'en fait ce n'est pas moins de quatre langues maternelles qui sont mises en jeu en classe de langue :

⁴⁶ Ibid. P. 82.

⁴⁷ M. K. BURT and C. KIPASKY, *The Gooficon : A Repair Manual for English*. Rowley Massachusetts : Newbury House, 1972, p. 16. Cité dans:

http://www.thapra.lib.su.ac.th/objects/thesis/fulltext/snmcn/Theera_Roungtheera/Chapter1.pdf

⁴⁸ VERRIER, Luc. Op. cit. p 13.

⁴⁹ PENDANX, Michèle. *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette Education F.L.E. P 148. Cité par VERRIER, Luc. Op.cit. P 21.

- la langue maîtrisée spontanément par les apprenants dans leur environnement naturel ou « *langue vernaculaire* ».
- la langue et les descriptions proposées dans les manuels scolaires ou « *norme standard scolaire* ».
- « *le parler vernaculaire de l'enseignant de la langue étrangère* » (s'il n'est pas natif de la langue qu'il enseigne.)
- La présentation métalinguistique que se fait l'enseignant de la langue étrangère de la langue maternelle.

Dés lors, nous mesurons mieux la complexité des relations qu'ont les apprenants avec la langue. Les apprenants utilisent, souvent, des stratégies de communication empruntées à la langue maternelle afin de pallier le manque qu'ils ont.

I / 7. 3. 4. 1. 1. L'alternance d'une langue à l'autre :

Ce phénomène correspond à l'insertion dans une phrase en langue étrangère d'un mot ou expression propre à une autre langue (généralement la langue maternelle).

I / 7. 3. 4. 1. 2. Le pérégrinisme :

Consiste à utiliser des mots de la langue maternelle en leur appliquant les règles de morphologie et de phonologie de la langue étrangère.

I / 7. 3. 4. 1. 3. Vision du monde différente :

La deuxième langue (L2) apprise véhicule une vision du monde différente de celle de la première langue (L1).

I / 7. 3. 4. 1. 4. L'interférence :

Il s'agit d'une erreur en langue étrangère dont l'origine vient d'une sorte de calque de la langue maternelle.

I / 7. 3. 4. 1. 5. Le calque :

Très fréquent chez les apprenants. Il constitue pour les élèves un moyen de secours quand l'inspiration manque.

La langue maternelle n'est pas le seul obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, elle en favorise l'acquisition.

Depuis quelques années, les recherches en psycholinguistique reconnaissent que la langue maternelle a un rôle décisif dans le processus de construction de la langue étrangère.

I / 7. 3. 4. 2. Stratégies empruntées à la langue cible :

Les apprenants élaborent des stratégies qu'ils empruntent aux modes de fonctionnement de la langue étrangère.

I / 7. 3. 4. 2. 1. Contiguïté sémantique :

Elle consiste à utiliser le mot générique au lieu du mot spécifique.

I / 7. 3. 4. 2. 2. Le recours à la description :

Il s'agit de transmettre le message grâce à la description physique de l'objet.

I / 7. 3. 4. 2. 3. Surgénéralisation :

Le phénomène de dérivation peut entraîner chez les apprenants des surgénéralisations à l'origine de barbarisme. Ce sont des erreurs qu'il est difficile d'expliquer aux apprenants car elles ne reposent sur aucun système objectif de la langue.

I / 7. 3. 4. 2. 4. Erreur méthodologique :

C'est les erreurs découlant d'une mauvaise utilisation du dictionnaire.

I / 7. 3. 4. 2. 5. Erreur graphie / phonie :

C'est le cas des apprenants qui ont tendance à orthographier le mot comme ils l'entendent.

I / 7. 4. Sources des erreurs

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, après avoir identifié les erreurs des apprenants, nous devons rechercher les sources de ces erreurs, afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible.

Selon les chercheurs, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales :

I / 7. 4. 1. Interférence de la langue maternelle

Les individus ont tendance à transférer les formes et les sens, et la distribution des formes et des sens de leur langue native et leur culture à la langue et la culture étrangères. A la suite de cette constatation, nous pouvons distinguer deux problèmes provenant de l'interférence de la langue maternelle.

I / 7. 4. 1. 1. Transfert de la langue

Le transfert peut faciliter ou au contraire créer des difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère. Le transfert est dit « *positif* » lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible, plus vite et plus facilement. En revanche, lorsque le transfert cause des difficultés, il devient « *négatif* » mais on parle alors plutôt d'« *interférence* ». Le transfert dit négatif, ou interférence, peut causer des erreurs à tous les niveaux de langue.

I / 7. 4. 1. 2. Traduction mot à mot

Nous faisons une distinction entre l'interférence de la langue maternelle et la traduction parce que dans le premier cas, l'interférence de la langue maternelle

intervient de manière inconsciente tandis que dans la traduction mot à mot est une activité consciente et une stratégie volontaire de l'apprenant.

I / 7. 4. 2. Généralisation abusive des règles de la langue cible

C'est un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible, mais dont l'emploi reste inadéquat. La généralisation abusive est subdivisée en quatre types :

I / 7. 4. 2. 1. Confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles :

L'apprenant peut appliquer incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée, c'est-à-dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible.

I / 7. 4. 2. 2. Réduction de la redondance

C'est le cas où l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il pense inutiles ou superflus.

I / 7. 4. 2. 3. Non-respect des restrictions de règles

Le non-respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. Comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche.

I / 7. 4. 2. 4. Simplification des règles

Comme l'apprenant a une expérience limitée, il ne connaît pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible. C'est pourquoi, lorsqu'il veut communiquer et doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en l'appliquant là où elle ne convient pas. C'est, par exemple le cas du genre des noms en français.

I / 7. 4. 3. Stratégies de communication

Certains apprenants produisent des énoncés non grammaticaux en pensant que leurs énoncés forment un sens et que l'interlocuteur peut arriver à comprendre sans peine ce qu'ils disent. Si l'objectif de communication est atteint, les apprenants ignorent leurs erreurs parce que leur production est suffisante pour la communication. Par conséquent, ils ne s'intéressent pas à enrichir leurs connaissances.

I / 7. 4. 4. Surélaboration

La surélaboration intervient lorsque l'apprenant essaie de trop bien faire, au point que l'énoncé est incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte donnés.

I / 7. 4. 5. Transfert d'apprentissage

Il arrive parfois que l'étudiant apprenne de son professeur une fausse prononciation ou de fausses structures par cœur. Ce problème peut provenir de trois causes. Premièrement, l'enseignant n'est pas bien formé et il n'a peut-être pas assez de connaissance et de compétence sur la langue cible aux niveaux phonétique, morphosyntaxique, etc. Deuxièmement, le style d'enseignement peut aussi causer des problèmes. Dernièrement, dans le cas où l'enseignant enseigne des éléments ou des structures qui se ressemblent en même temps, les apprenants peuvent les confondre.

I / 8. Les systèmes linguistiques français et arabe :

Pour mieux comprendre les problèmes qui interviennent dans le dispositif d'apprentissage du français langue seconde, Fatime Chnane-Davin ⁵⁰ procède à une comparaison entre les deux systèmes linguistiques, arabe et français.

⁵⁰ CHNANE-DAVIN, Fatima. *la communication orale des primo-arrivants : des interférences de la langue maternelle au transfert des acquis de langue seconde* . Mémoire pour l'obtention de la Maitrise A en Science de l'Education. Année universitaire 1999-2000. P 20. URL : www.ac-nancy-metz.fr/CEFISEM/primo/docs_primo/articles/m.pdf

I / 8. 1. Le système d'écriture :

Le français et l'arabe n'ont ni le même alphabet, ni la même façon d'écrire. Contrairement au français, l'arabe s'écrit de droite à gauche. De plus, l'écriture arabe ne comporte pas de majuscules ni de minuscules.

I / 8. 2. Le système linguistique :

En arabe, la langue écrite est la transcription de la langue orale : nous écrivons ce que nous prononçons et inversement. Par contre, « *ce qui caractérise la langue française, c'est la non adéquation grapho-phonétique* »⁵¹ d'où la difficulté de l'élèves à maîtriser son orthographe.

I / 8. 2. 1. Niveau phonétique :

Les élèves arabophones éprouvent donc une difficulté certaine pour articuler certains phonèmes du français parce qu'ils n'existent pas dans leur système phonologique maternel.

I / 8. 2. 2. Niveau morphologique :

D'un cote, la conjugaison française pose beaucoup de problèmes à l'arabophone. Car, en arabe, il ne connaît que trois temps verbaux : le présent, le passé et l'impératif.

Pour l'arabe classique, il existe, entre le singulier et le pluriel, le « *duel* », qui n'existe pas en français.

D'un autre cote, en arabe, on fait bien la différence entre le masculin et le féminin.

I / 8. 2. 3. Niveau syntaxique :

L'ordre des mots dans une phrase peut être le même en français et en arabe : en général, sujet + verbe + complément.

⁵¹ Ibid. P 20.

Or, une phrase nominale en arabe est une phrase qui commence par un nom. Alors qu'en français c'est une phrase qui ne contient pas de verbe.

En français, le sujet précède, presque toujours, le verbe. Celui-ci s'accorde en genre et en nombre avec son sujet.

En arabe, le sujet peut être placé :

- Avant le verbe et entraîne l'accord du verbe avec le sujet en genre et en nombre. (phrase nominale).

Par exemple : « *Les enfants jouent* » → « *الأطفال يلعبون* » (el-atfalou yalabouna)

- Après le verbe, qui ne s'accorde qu'en genre. (phrase verbale).

Par exemple : « *Joue les enfants* » → « *يلعب الأطفال* » (yalabou el-atfalou)

Conclusion :

En somme, nous dirons que les erreurs, riches de sens, nous renseignent en permanence sur l'évolution de l'interlangue de l'apprenant. Ces erreurs sont profitables et formatrices aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

D'une autre part, la notion d'interlangue oblige à considérer les productions de l'apprenant non pas exclusivement en relation à la langue cible, mais comme le résumé d'un processus d'intériorisation, au cours duquel il élabore ses propres règles et construit progressivement sa compétence. Ainsi les écarts repérés dans les productions d'apprenants par rapport au fonctionnement dans la langue cible sont à considérer comme des indices de l'activité de l'apprenant.

La question que nous pouvons alors nous poser est s'il est possible pour l'apprenant d'explicitier les règles qu'il se forge dans l'apprentissage de la langue étrangère.

CHAPITRE II

L'argumentation dans tous ses états

Introduction :

Le discours argumentatif occupe une place stratégique dans tous les programmes de français; cela provient sans doute de son importance et de son rôle majeur et privilégié dans la formation idéologique, intellectuelle et sociale de l'individu. En effet, à tout moment et en de multiples occasions, nous pratiquons l'art difficile mais passionnant de convaincre un interlocuteur, qu'il soit un camarade, un ami, un parent, un maître, un client, un supérieur hiérarchique ou simplement un lecteur. Afin d'atteindre des objectifs souvent fort différents, il convient d'adapter les arguments au destinataire et à la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons.

Ainsi, durant son parcours scolaire, l'élève prend d'abord conscience des divers types de destinataire et apprend ensuite à élaborer des stratégies argumentatives adaptées à celui-ci et propres à le convaincre, notamment par la pratique d'exercices variés et progressifs, comme l'affirme Mohamed Miled ¹ Dans son ouvrage, *La didactique de la production écrite en Français langue seconde* « *l'une des exigences de l'école est de développer la capacité à argumenter. On apprend à l'étudiant l'art ou les procédés du discours pour le préparer aux exercices universitaires de la dissertation et du commentaire de texte ; dans une perspective de socialisation de l'écrit, on l'initie aussi à sa vie de citoyen appelé à défendre son point de vue en le fondant sur un ensemble d'arguments.* »

¹ MILED, Mohamed. *Didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier-Erudition, Mons, 1998. URL : <http://clg-cluard-garges.nerim.net/pdf/guideprofs06.pdf>

II / 1. La notion d'argumentation

II / 1. 1. Survol historique:

La théorie de l'argumentation se situe à la croisée de plusieurs directions de pensée. Elle est étroitement liée à l'histoire de la rhétorique, de la philosophie et du discours.

Dés le Ve siècle avant J-C, l'argumentation fut enseignée par les Sophistes à fin de remporter l'adhésion des auditoires les plus divers. L'art de la persuasion, qui exigeait la maîtrise du raisonnement et du style, avait constitué le sujet de plusieurs traités de l'époque: les dialogues de Platon renferment l'ensemble le plus ancien et le plus riche des raisonnements naturels dans la littérature philosophique. Plusieurs auteurs (tel que Gorgias) pratiquent les « *discours doubles* »² dans lesquels ils traitent le pour et le contre à propos d'une question. La conception systématique de l'argumentation fut élaborée par le philosophe Aristote qui formalisa la dialectique par le recours à la déduction et à l'induction.

L'essor de l'argumentation est dû surtout à Cicéron qui rattache l'argumentation au probable et au persuasif et met en valeur l'aspect sociologique des arguments. L'intérêt pour la logique s'accroît au début du XIIe siècle grâce aux écrits de Pierre Ebelard. Pendant la deuxième moitié de XVe et le premier tiers du XVIe siècle se manifestent « *les grands rhétoriques* » : les expérimentateurs du langage poétique tels que Jean Lemaire, Guillaume Grétin et autres.

La cristallisation d'une certaine forme argumentative, d'un certain type de texte appartient au XVIIe siècle. Au début du XVIIIe siècle, la Science Nouvelle offre l'esquisse des fondements modernes de la philosophie de l'histoire. Plantin³, au XIXe siècle, montre que l'argumentation a d'abord été pensée comme composante des systèmes logiques, rhétoriques et dialectiques.

² MICHEL, Alain. « Rhétorique et philosophie dans le monde romain: les problèmes de l'argumentation », In *l'argumentation*, Margada, 1991.

³ PLANTIN, Christian. *L'argumentation : histoires, théories et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005. Collection Que sais-je ? p4

*** Rhétorique « l'art de bien parler »:**

Il définit la rhétorique de manière bien spécifique; selon lui, elle est une rhétorique référentielle qui inclut une théorie des indices et qui pose le problème des objets et des faits. D'un autre côté, elle est probatoire c'est-à-dire qu'elle vise des preuves.

*** Dialectique « l'art de bien dialoguer »:**

D'ordre philosophique, elle est une technique de la discussion entre deux Personnes, procédant par question / réponses.

*** Logique « l'art de penser correctement »:**

Mettre en jeu les trois opérations de l'esprit: l'appréhension (saisir un concept et le délimiter), le jugement (affirmer ou nier) et le raisonnement (progresser du connu à l'inconnu).

Ce n'est qu'au XXe siècle que l'argumentation resurgit grâce à l'étude du langage.

II / 1. 2. Définition:

L'objectif du discours argumentatif consiste à propos d'un thème (un sujet) de soutenir une thèse (un point de vue, une opinion) qui réponde à une problématique. Il faut convaincre un adversaire, soit pour modifier son opinion ou son jugement, soit pour l'inciter à agir. Plantin⁴ définit l'argumentation ainsi: « *L'argumentation constitue la partie centrale du discours tel qu'il a été prononcé. Elle développe les arguments en faveur de la position du locuteur, et réfute les arguments en sens contraire. (...) Elle est définie dans le cadre d'une théorie des trois opérations mentales: l'appréhension, le jugement et le raisonnement. L'argumentation correspond à la troisième de ces "opérations*

⁴ PLANTIN, Christian. « Situation des études d'argumentation: de délégitimations en réinventions. », in *L'argumentation aujourd'hui: position théoriques en confrontation*. Paris, 2004. Pages 159-181.

de l'esprit'' qui constituent le discours ».

- Argumenter, c'est donc définir la stratégie la plus efficace, la plus habile pour:
- faire connaître sa position, sa thèse,
 - la faire admettre à un lecteur ou à un auditoire,
 - ébranler des contradicteurs, faire douter un adversaire, faire basculer les indécis,
 - contredire une thèse opposée, critiquer une position contraire ou éloignée,
 - démontrer avec rigueur, ordre et progression,
 - se mettre en valeur,
 - servir un parti, une cause,...
 - marquer les esprits par des effets de logique, de présentation, de mise en perspective, des procédés oratoires...

Toutes ces finalités isolées ou combinées donnent naissance à une variété de formes et de tonalités qui rendent chaque tentative d'argumentation très originale et parfois difficile à discerner.

II / 1. 3. L'approche par les trois verbes

Si argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, cette tentative vise aussi dans le même temps à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader.

Argumenter, c'est donc justifier une opinion que l'on veut faire adopter, partager en tout ou partie. Nous cherchons alors à convaincre par l'usage de la raison et à persuader en faisant appel aux sentiments et à l'affectivité.

II / 1. 3. 1. Convaincre

Pour convaincre, celui qui argumente fait appel à la raison, aux facultés d'analyse et de raisonnement, à l'esprit critique du destinataire pour obtenir son

accord après mûre réflexion. Il formule une thèse. Il s'aide d'arguments c'est-à-dire des éléments de preuve destinés à l'étayer ou à la réfuter.

Ces arguments sont présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un raisonnement (inductif, déductif,...) sous forme de plan et d'une progression argumentative où ils sont souvent reliés entre eux par des connecteurs logiques.

II / 1. 3. 2. Délibérer

Délibérer, c'est examiner les différents aspects d'une question, en débattre, y réfléchir afin de prendre une décision, de choisir une solution. C'est donc se confronter à ses propres objections ou à celles d'autrui, avant de construire sa propre opinion. Cette nécessaire étape de la réflexion personnelle permet de considérer l'avis d'autrui et de peser la vérité de différentes positions avant de décider.

L'essai, le dialogue ou l'apologue sont des genres littéraires particulièrement adaptés à l'expression d'une délibération.

II / 1. 3. 3. Persuader

Quand le discours argumentatif fait appel aux sentiments ou aux émotions du destinataire, il cherche à persuader. Il s'agit pour l'émetteur de jouer sur des valeurs et des repères culturels communs.

En effet une argumentation met en jeu, de manière explicite ou implicite, un système de pensée. Le locuteur, s'il veut toucher son destinataire, doit s'efforcer de comprendre le système de valeurs de ceux auxquels il s'adresse, comme le précise Grize ⁵ « *l'argumentation ne persuade pas par elle-même mais conduit le destinataire à se persuader lui-même* ».

⁵ GRIZE, Jean-Blaise. « Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter. », in *L'argumentation aujourd'hui: position théoriques en confrontation*. Paris, 2004. Pages 35- 44.

Ainsi la défense d'une thèse s'appuiera sur des principes universels ou du moins en principe partagés par la majorité : la vérité, le droit au bonheur, l'équité, la sincérité..., ou sur les valeurs admises par un groupe social déterminé : l'honneur, le courage, la probité, le travail, le patriotisme...

Pour persuader son lecteur ou son auditoire, le locuteur va jouer sur les émotions fortes de l'indignation ou de l'enthousiasme. Il peut exciter la pitié pour les victimes, l'indignation devant l'inacceptable, la révolte contre l'injustice.

II / 1. 4. Les différentes conceptions théoriques de l'argumentation :

La diversité perçue des problématiques de l'argumentation est fondamentalement due à des différences entre les recherches théoriques dans ce domaine. En s'appuyant sur l'analyse proposée par Plantin⁶ dans ses « **essais sur l'argumentation** », trois auteurs peuvent être retenus pour constituer des systèmes de repères par rapports auxquels nous pourrions situer les travaux sur l'argumentation.

II / 1. 4. 1. L'argumentation pour Perelman:

L'argumentation est moins caractérisée par la prise en charge de son objet que par celle de son auditoire. Elle est moins finalisée par l'établissement de la validité d'un énoncé que par la capacité à obtenir l'adhésion de cet auditoire.

II / 1. 4. 2. L'argumentation pour Toutmin:

La validité d'un énoncé est liée à celle de la structure du discours qui la défend et qui la fait dépendre de celle des prémisses au sein d'une communauté dès lors que cette dernière s'accorderait sur les règles.

⁶ PLANTIN, Christian. *Essais sur l'argumentation : Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris: KIME, 1990. P 352.

II / 1. 4. 3. L'argumentation pour Ducrot:

L'argumentation est au cœur de l'activité de parole. La structure de la suite des arguments joue un rôle déterminant: la force d'un argument ne viendra que dans sa place dans l'énoncé. L'analyse des connecteurs prend une importance particulière car ce sont eux qui mettent les informations contenues dans un texte au service de son intention argumentative.

II / 1. 5. Argumentation et démonstration:

Nous distinguons autrefois les argumentations et les démonstrations, dans un cadre positiviste. Cette distinction mérite d'être nuancée car elle fait abstraction de la dimension interactive des échanges verbaux. S'il y a bien une différence entre l'argumentation et la démonstration, nous ne pouvons nier toutefois que toute démonstration dépend d'une argumentation pour être considérée et légitime dans un champ disciplinaire scientifique.

Selon Chaïm Perelman ⁷, l'argumentation est la lumière de présenter et de disposer des arguments à l'appui d'une thèse ou contre celle-ci, en vue d'obtenir l'adhésion par consentement d'un auditoire. Elle se démarque de la démonstration qui repose sur des faits, lesquels emportent l'adhésion par contrainte d'un auditoire. Le seul souci de la démonstration, c'est celui de sa rigueur, par contre, en prenant compte de la nature même de l'auditoire, l'argumentation est bien plus complexe.

⁷ PERELMAN, Chaim. Rhétorique et argumentation. Paris : Librairie Philosophique, 1977. Cité par TUTESCU, Mariana. L'argumentation : introduction à l'étude du discours. Université din Bucuresti, 2003. URL : www.unibuc.ro/eBooks/lls/MarianaTutescu-argumentation

Selon Grize ⁸ , « *Démontrer est le déroulement d'un calcul qui est conduit sous les yeux du spectateur, tandis qu'argumenter se présente comme une activité de discours entre les acteurs, à laquelle le spectateur participe.* »

D'après Olivier Reboul ⁹ , les cinq traits essentiels qui distinguent l'argumentation de la démonstration sont:

- 1- L'argumentation s'adresse à un auditoire.
- 2- Elle s'exprime en langue naturelle.
- 3- Ses prémisses ne sont que vraisemblables.
- 4- Sa progression est sans nécessité logique.
- 5- Ses conclusions ne sont pas contraignantes.

II / 2. Autour de l'argument:

II / 2. 1. L'argument / non argument / contre argument:

Pivots de l'argumentation, les arguments sont des trajets que l'apprenant doit obligatoirement emprunter pour atteindre une conclusion déterminée.

Selon H. Portine ¹⁰ « *la production d'un argument est régie par le discours; c'est pourquoi la découverte des arguments se fait par des procédures sémantico-interprétatives et pragmatico-actionnelles de construction et de déconstruction du discours. Ce sont la cohérence du discours, les règles de sa grammaticalité qui nous permettent de déceler les arguments* ».

⁸ GRIZE, Jean-Blaise. Op.cit. P.36.

⁹ REBOUL, Olivier. *Introduction à la rhétorique*. Presses Universitaires de France, 1991. Collection Premier Cycle. P100.

¹⁰ PORTINE, H. *L'argumentation écrite : expression et communication*. Hachette-Larousse, 1983. Cité par TUTESCU, Mariana. OP. cit.

Dans une démarche de persuasion, il ne suffit pas de communiquer sa prise de position et ses jugements de valeur; il faut aussi appuyer sa thèse sur des arguments qui présentent des preuves convaincantes. La partie adverse, de son côté, fait appel à des contre-arguments pour appuyer sa contre-thèse.

Pour distinguer entre l'argument, le non argument et le contre-argument « *il faut reconstruire un discours sous-jacent et discuter en termes de cohérence discursive-textuelle* »¹¹

Exemple (cet exemple a été emprunté à M. Tutescu) ¹² :

La thèse → ne fumez pas.

1- le tabac provoque des cancers du poumon.

2- le tabac fait jaunir les dents.

3- le tabac permet d'endurer les misères de la vie.

4- le tabac met de l'ambiance dans les soirées.

5- le tabac est une plante originaire d'Amérique, introduite en France par Jean Nicot.

Explication:

* les propositions 1 et 2 sont des arguments pour.

* les propositions 3 et 4 sont des arguments contre c'est-à-dire contre-argument.

* la proposition 5 n'a rien à voir avec la thèse c'est un non-argument.

II / 2. 2. Argument et preuve:

Prenant toujours le même exemple. Nous pouvons tenir la phrase « *Ne fumez pas* » pour un argument sans la tenir cependant pour un argument décisif. Elle peut accréditer une conclusion sans l'imposer.

¹¹ CHAROLLES, M. « Données empiriques et modalisation en grammaire de texte », in *Travaux de centre de Recherches Sémiologiques*, 1979. Pages 19-42. Cité par TUTESCU, Mariana. OP. cit.

¹² TUTESCU, Mariana. OP. cit.

Cette distinction permet d'envisager un ordre parmi les arguments, en parlant d'arguments plus forts, décisifs ou preuves et d'arguments plus faibles ou arguments.

II / 2. 3. Argument et inférence:

Les arguments sont à distinguer des inférences. Celles-ci représentent l'application d'une règle; une raison n'est pas une inférence. La justesse d'une inférence, la correction d'un raisonnement se fonde sur la forme et non sur le contenu.

L'argumentation par contre, tient du contenu sémantique, plutôt sémantico-logique. Il peut être fort ou faible alors que l'inférence est correcte ou incorrecte.

II / 2. 4. Les types d'arguments

Une thèse peut être soutenue d'arguments de nature diverse. Nous pouvons distinguer deux catégories :

II / 2. 4. 1. Ceux qui sont fondés sur l'expérience : Ils tirent alors leur validité du réel et persuadent le récepteur par les éléments référentiels qu'il peut connaître et confirmer. C'est le cas de:

II / 2. 4. 1. 1. L'argument d'autorité, qui s'appuie sur une citation, ou sur une opinion dont on souligne la valeur communément admise.

II / 2. 4. 1. 2. L'exemple argumentatif, qui donne à l'exemple une portée générale.

II / 2. 4. 2. Ceux qui sont fondés sur la logique : Ils tirent leur validité de leur aspect rationnel et convainquent le lecteur par l'adhésion intellectuelle. C'est le cas de:

II / 2. 4. 2. 1. L'argument par déduction: Tire une conséquence logique d'une cause générale.

II / 2. 4. 2. 2. L'argumentation par induction: Effectue la démarche inverse, remontant de la manifestation concrète au principe général.

II / 2. 4. 2. 3. L'argumentation par analogie: Pour établir un phénomène, le rapproche d'un autre qui lui est apparenté.

II / 2. 5. Les fondements des arguments:

Les fondements des arguments		
L'argument fondé sur des faits	L'argument fondé sur des valeurs	L'argument fondé sur des principes logiques
Énoncé qui présente un ou plusieurs faits vérifiables ou admis comme vrais Difficilement contestable Vise à montrer qu'il existe dans la réalité des faits confirmant ce qui est énoncé dans la thèse. Ces faits constituent des preuves.	Énoncé qui contient une règle, une obligation ou un idéal moral duquel la personne qui argumente se réclame pour justifier le bien-fondé de sa thèse. Plus facilement réfutable. Vise à mettre en évidence les raisons pour lesquelles la thèse est recevable; il fait partie d'une démarche justificative	Énoncé qui fait appel à la logique du destinataire, c'est-à-dire qui repose sur la loi de la non-contradiction, sur la logique mathématique ou sur toute autre relation logique comme la cause, la concession, la conséquence, la comparaison, l'opposition ou la restriction. Difficilement réfutable si la relation logique est recevable. Vise à mettre en évidence les raisons pour lesquelles on devrait adhérer à la thèse défendue

II / 3. Les stratégies argumentatives:

Une stratégie argumentative est un ensemble d'actes de langage basé sur une logique discursive et sous-tendu par une force et un but argumentatif.

La stratégie argumentative est le lieu privilégié du fonctionnement des trois fonctions du discours: la schématisation, la justification et la cohérence: l'énonciateur agence son discours qui schématise le monde, justifie son propos par l'enchaînement des constituants de ce discours et confère à sa production langagière les qualités de cohérence.

II / 3. 1. L'explication argumentative:

C'est une stratégie qui consiste à expliquer une situation problématique ou à justifier une thèse en s'appuyant principalement sur des procédés qui permettent de comprendre, par des liens de causalité, des comparaisons, des précisions, etc., une situation problématique. C'est la stratégie d'argumentation utilisée dans les textes qui contiennent beaucoup d'énoncés qui suscitent des *pourquoi* dans l'esprit du lecteur, et une recherche de *parce que* pour y répondre. Les questions et les réponses sont généralement présentées de façon implicite ou sous-entendue.

Les multiples réponses que contient un texte à explication argumentative sont généralement des réponses partielles à une seule question générale, posée au début du texte.

II / 3. 2. La démonstration:

Il s'agit d'une stratégie argumentative qui consiste à justifier le bien-fondé d'une thèse ou d'une assertion par un raisonnement basé sur des arguments logiques qui sont liés à des jugements de réalité vraisemblables ou à des valeurs acceptables.

II / 3. 2. 1. Le raisonnement démonstratif

Après avoir présenté sa prise de position et ses jugements de valeur, le plaideur expose clairement les raisons ayant mené à sa prise de position. Par un raisonnement démonstratif, il établit des liens entre sa prise de position, ses jugements de valeur et les éléments controversés de la situation ou de l'action qui fait l'objet de la séquence argumentative.

II / 3. 3. La réfutation:

Il s'agit d'une stratégie argumentative qui consiste à contester une contre-thèse en rejetant, par de nouveaux arguments, une ou plusieurs de ses assertions, ou un ou plusieurs de ses arguments (ses contre-arguments). Le plaideur peut choisir de réfuter globalement la contre-thèse à l'aide de la démonstration. Il peut aussi opter de réfuter point par point la contre thèse, en contestant chacun de ses arguments. La réfutation peut donc être globale ou se faire point par point.

Le tableau ci-dessous apporte des précisions sur les façons dont nous pouvons utiliser ces stratégies.

Stratégies argumentatives	Définition
Démonstration	Accumuler une série d'arguments qui appuient une seule prise de position exprimée par la thèse, soit l'acceptation ou le rejet d'une assertion générale sur un sujet controversé. Même si le plaideur ne tient pas explicitement compte de la partie adverse dans le choix des arguments, il doit choisir les arguments les plus difficilement réfutables.
Démonstration avec la technique de concession à la partie adverse	Reconnaître le bien-fondé de quelques arguments de la partie adverse (les contre-arguments) sans toutefois accepter la contre-thèse, c'est-à-dire la thèse de la partie adverse. La concession permet d'apporter des rectifications, des nuances aux arguments de la partie adverse. Il arrive fréquemment que les concessions ne soient qu'apparentes : elle ne sont présentées que pour mieux soutenir la thèse du plaideur.

Démonstration avec réfutation de quelques arguments de la partie adverse	Rejeter quelques assertions ou arguments de la partie adverse par des arguments qui les invalident. Dans le processus de réfutation, le plaideur expose clairement l'assertion et les arguments de la contre-thèse qu'il désire contester avant d'apporter d'autres assertions ou arguments qui les réfutent. Parfois, la réfutation d'arguments de la partie adverse vient soutenir la thèse d'un autre plaideur, thèse que l'on a faite sienne. Il reste toutefois que la stratégie argumentative dominante demeure la démonstration.
Démonstration et réfutation	Concéder ou réfuter quelques assertions et arguments de la partie adverse en donnant la priorité à la stratégie argumentative de démonstration.
Réfutation globale de la contre-thèse et démonstration de la thèse	Contester, par des arguments, l'assertion principale de la contre-thèse et démontrer le bien-fondé de la thèse par d'autres arguments. Le plaideur doit d'abord exposer clairement la contre-thèse ainsi que l'assertion générale qui lui sert de fondement.
Réfutation point par point des arguments de la partie adverse	Contester l'un après l'autre chacun des arguments de la contre-thèse. Dans chaque cas, avant de réfuter un argument par de nouveaux arguments, le plaideur doit exposer clairement cet argument.
Explication argumentative	Expliquer une situation problématique ou justifier une thèse en utilisant des procédés qui visent à faire comprendre. Le plaideur tente de répondre à des <i>pourquoi</i> implicites, suscités par le problème, pour mieux le faire comprendre.

II / 4. L'orientation et la visée argumentative:

La force ou l'orientation argumentative de l'énoncé est « *la classe de conclusions suggérées au destinataire: celle que l'énoncé présente comme une des visées de l'énonciation* »¹³

Ainsi, par exemple: « *Il est minuit* » → aura pour force argumentative:
« *Il est tard* »; « *Il faut aller se coucher* ».

¹³ ANSCOMBRE, J. Cl. & DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : édition Margada, 1983. 184 pages. Cité par TUTESCU, Mariana. OP. cit.

Cette force argumentative a des marques dans la structure même de l'énoncé: c'est que l'énoncé peut comporter divers constituants morphématiques et / ou lexicaux qui, en plus de leur contenu informatif, servent à lui donner une orientation argumentative, à entraîner le destinataire dans telle ou telle direction.

D'autre part, nous dirons avec J. Moeschler ¹⁴ que « *la visée argumentative d'un énoncé est la propriété qu'il a de faire admettre telle ou telle conclusion* ».

L'orientation argumentative d'un énoncé, c'est la direction générale qui permet - à partir des faits représentés par cet énoncé - la reconnaissance de sa visée argumentative, atteignant de cette manière telle ou telle conclusion.

II / 5. Les composants et les plans du texte argumentatif:

II / 5. 1. Les composantes du texte argumentatif:

D'après Yvan Perrier ¹⁵, les caractéristiques du texte argumentatif peuvent être examinées à partir d'un canevas où les principaux éléments que comporte ce type de texte y sont énumérés.

Le sujet doit être présenté en introduction et doit préciser la problématique à laquelle il appartient. Au début et tout au long du développement, il faut amener l'information qui permet d'aborder les différents aspects du sujet. Les idées directrices et les arguments doivent soit être évidents, soit reposer sur d'autres arguments ou une source quelconque.

¹⁴ MOESCHLER, J. *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : HATIER, août 1985. P45.

¹⁵ PERRIER, Yvan. « Le texte argumentatif », in *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Les éditions de la Chenelière inc, 2006. P 1. URL : http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/12_texte_argumentatif.pdf

La thèse ou l'idée principale fait l'objet d'une annonce dans le premier paragraphe: c'est la prise de position ou l'hypothèse. Elle est réaffirmée en conclusion comme couronnement d'une démonstration qui a eu lieu dans le développement. Le cœur du texte argumentatif est le développement où les idées directrices, qui s'appuient sur divers arguments, viennent soutenir la thèse, ensemble ou séparément.

En représentant le contenu complet d'un texte argumentatif, nous obtiendrons le canevas suivant proposé par Yvan Perrier ¹⁶.

Canevas du texte argumentatif

Introduction

Paragraphe 1: présentation du sujet, du problème et de la question abordée.

Développement

Paragraphe 2: affirmation et explication de l'idée principale sous forme de prise de position ou d'hypothèse.

Paragraphe 3: première idée directrice.

* argument 1.1

* argument 1.2

Paragraphe 4: deuxième idée directrice.

* argument 2.1

* argument 2.2

Paragraphe 5: troisième idée directrice.

* argument 3.1

* argument 3.2

Conclusion

Paragraphe 6: rappel de la problématique liée à l'idée principale et aux idées directrices (résumé).

II / 5. 1. 1. Les pièges à éviter:

Cependant, un texte argumentatif perd toute utilité s'il ne mène pas à une conclusion ou si son argumentation est faible. La première difficulté éprouvée lors de la production d'un texte argumentatif consiste à construire une argumentation logique. Néanmoins, il y a d'autres pièges à éviter :

¹⁶ Ibid.P 2.

II / 5. 1. 1. 1. Argumentation incomplète:

L'idée principale doit reposer sur une combinaison complète d'idées directrices, et chaque idée directrice doit elle-même être suffisamment argumentée. Autrement dit, il faut que les arguments soulevés soient assez solides pour soutenir les idées directrices et que celles-ci soient assez fortes pour soutenir à leur tour la conclusion logique, c'est-à-dire l'idée principale.

II / 5. 1. 1. 2. L'argumentation insatisfaisante:

Les arguments doivent être évidents ou appuyés sur une base solide; comme le montre Perrier ¹⁷ « *il faut que les arguments ne constituent pas seulement de bonnes raisons de croire que...mais des raisons suffisantes de croire que...* »

II / 5. 1. 1. 3. Ne pas discuter les objections les plus évidentes:

Il faut non seulement considérer la thèse mais aussi l'antithèse. En effet, les objections qui pourraient être soulevées pour attaquer les arguments, les idées directrices ou même l'idée principale, peuvent enlever toute force à l'argumentation.

II / 5. 1. 1. 4. Une structure de l'argumentation confuse:

Il ne suffit pas seulement que les arguments soient solides mais ils doivent être clairs aussi pour les lecteurs. Il faut éviter les sous-entendus ou la présentation de manière désordonnée.

II / 5. 1. 1. 5. La thèse est sans intérêt ou trop évidente:

L'idée principale doit porter sur un sujet intéressant et prêter à controverse d'une manière ou d'une autre.

¹⁷ Ibid. P 8.

II / 5. 1. 2. Les connecteurs argumentatifs:

Les connecteurs argumentatifs sont des particules pragmatiques, c'est-à-dire des mots qui relient énoncés et contextes, des mots dont la fonction est d'exprimer des valeurs pragmatiques à moindres frais.

Ce sont des mots qui assurent la cohérence discursivo-argumentative du texte, sa pertinence dans la communication langagière.

II / 5. 1. 3. Tableau des principaux mots de liaison:

Dans le tableau ci-dessous, seront présentés les mots de liaison rangés autour des relations principales qui peuvent s'instaurer entre les arguments:

Relation logique	Connecteurs (articulations) logiques / mots de liaison
Addition ou gradation	et, de plus, en outre, par ailleurs, surtout, puis, d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, non seulement ... mais encore, voire, de surcroît, d'ailleurs, avec, en plus de, outre, quant à, ou, outre que, sans compter que
Classer	puis, premièrement..., ensuite, d'une part ... d'autre part, non seulement ... mais encore, avant tout, d'abord
Restriction ou opposition	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que, tant + adverbe + adjectif + que, tout que, loin que, bien que, quoique, sans que, si ... que, quel que + verbe être + non
Cause	car, parce que, par, grâce à, en effet, en raison de, du fait que, dans la mesure où, à cause de, faute de, puisque, sous prétexte que, d'autant plus que, comme, étant donné que, vu que, non que

Indiquer une conséquence	ainsi, c'est pourquoi que, en conséquence, par suite, de là, dès lors, par conséquent, aussi, de manière à, de façon à, si bien que, de sorte que, tellement que, au point ... que, de manière que, de façon que, tant ... que, si ... que, à tel point que, trop pour que, que, assez pour que
Condition ou supposition ou hypothèse	si, peut-être, probablement, sans doute, éventuellement, à condition de, avec, en cas de, pour que, suivant que, selon (+ règle de "si"), à supposer que, à moins que, à condition que, en admettant que, pour peu que, au cas où, dans l'hypothèse où, quand bien même, quand même, pourvu que....
Comparaison ou équivalence ou parallèle	ou, de même, ainsi, également, à la façon de, à l'image de, contrairement à, conformément à, comme, de même que, ainsi que / aussi ... que, autant ... que, tel ... que, plus ... que, plutôt ... que, moins ... que.....
But	pour, dans le but de, afin de, pour que, afin que, de crainte que, de peur que.....
Indiquer une alternative	ou, autrement, sinon, soit ... soit, ou ... ou.....
Expliciter	c'est-à-dire, en effet, en d'autres termes.....
Illustrer	par exemple, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de.....
Conclure (utilisé surtout pour la conclusion d'une production écrite)	au total, tout compte fait, tout bien considéré, en somme, en conclusion, finalement, somme toute, en peu de mots, à tout prendre, en définitive, après tout, en dernière analyse, en dernier lieu, à la fin, au terme de l'analyse, au fond, pour conclure, en bref, en guise de conclusion.....

II / 5. 2. Les types de plan dans le texte argumentatif:

II / 5. 2. 1. Le plan dialectique:

Dans ce plan, nous sommes amenés à examiner un jugement, d'en montrer les limites voir de le réfuter. C'est le fameux plan « **thèse / antithèse / synthèse** ».

Il est facile à reconnaître grâce au libellé du sujet: les questions « **Pensez-vous que...** », « **Dans quelle mesure peut-on dire que...** », « **Partager-vous ce point de vue...** »

II / 5. 2. 2. Le plan thématique:

L'objectif n'est pas de discuter une thèse mais plutôt de l'étayer, c'est-à-dire de fournir un certain nombre d'arguments capables de valider le jugement ou de répondre à la question proposée. Il est reconnaissable grâce au libellé du sujet: « **qu'est ce qu'un roman?** », « **montrez, commentez ou justifier ceci...** »

II / 5. 2. 3. Le plan analytique:

Il se propose d'examiner une notion en envisageant les causes, les manifestations qui en découlent avant de proposer d'éventuelles solutions. C'est le plan « **causes / conséquences / solutions.** »

II / 5. 2. 4. Le plan comparatif:

Il établit un parallèle constant entre deux notions. Ce plan pourra les examiner successivement dans les deux premières parties avant d'élaborer une synthèse personnelle qui tentera d'établir leurs points majeurs de ressemblance ou de discordance et de proposer un dépassement.

II / 6. La complexité du texte argumentatif:

L'enseignement de l'argumentation est souvent présenté comme une tâche ardue. Selon Ntirampeba Pascal ¹⁸, le texte argumentatif met fondamentalement en jeu trois éléments:

¹⁸ NTIRAMPEBA, Pascal. « La progression en didactique du texte argumentatif écrit », in *Français de pédagogie*, N° 90. URL: <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-6-no2-art-ntirampeba.pdf>

II / 6. 1. Développement de la construction de l'objet du discours:

L'objet du discours est ce dont parle le texte. La construction de l'objet du discours (ou ce sur quoi porte le texte) consiste essentiellement à nommer, caractériser, définir, attribuer des propriétés, constituer des classes ou des catégories...En un mot à instituer la ou les réalité (s) sur laquelle ou lesquelles le discours va porter.

Plusieurs recherches ont insisté sur l'importance des thèmes et de leur contenu en classe de langue. Des facteurs comme l'âge des apprenants, le sexe, les connaissances antérieures...influencent sur le choix du sujet d'argumentation. Au-delà du choix des thèmes sur lesquels porte l'argumentation, il serait intéressant d'élaborer un contenu linguistique à y associer.

II / 6. 2. L'évolution de la maîtrise de l'étayage:

L'étayage renvoie à la mise en branle de l'organisation textuelle, à l'articulation entre les arguments ou groupes d'arguments et au cheminement explicatif nécessaire pour aboutir à la conclusion. Selon Thyron ¹⁹ « *étayer consiste à utiliser un segment de discours ou une proposition pour renforcer, accréditer le contenu mis de l'avant dans un autre segment* ». L'étayage procède par l'usage des connecteurs mais aussi par la reformulation, l'énumération, l'appel aux faits...

¹⁹ THYRION, F. *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve, Peeters, 1997. Cité par NTIRAMPEBA, Pascal. Op. cit. P162.

II / 6. 2. 1. Procédés d'étayage

Procédés pour étayer les arguments	Exemples
<p style="text-align: center;"><u>La citation</u></p> <p>Consiste à rapporter les paroles de quelqu'un de manière directe ou indirecte. La citation permet d'appuyer une preuve ou une raison invoquée dans un argument en recourant à un témoin ou à un expert.</p>	<p><i>Une étude portant sur les effets de la crise est parvenue à la conclusion que la peur et l'inquiétude associées à cette dernière augmentent davantage les risques de problèmes sociaux que la crise elle-même.</i></p>
<p style="text-align: center;"><u>L'accumulation</u></p> <p>Consiste à utiliser plusieurs éléments pour servir une même preuve ou une même raison.</p>	<p><i>C'est la famille qui ressent toutes les conséquences de ces bouleversements sociaux : accroissement marqué de la violence conjugale, augmentation importante du divorce, hausse significative du taux de suicide, progression alarmante de la dépendance à l'alcool et aux drogues et combien d'autres manifestations en inflation constante.</i></p>
<p style="text-align: center;"><u>La comparaison</u></p> <p>Consiste à rapprocher des éléments qui sont semblables ou différents. Elle permet de mieux faire comprendre un fait ou un énoncé général.</p>	<p><i>À l'opposé des générations précédentes qui ont connu la croissance économique, les jeunes savent qu'ils devront régler différents problèmes sociaux s'ils veulent connaître des jours meilleurs.</i></p>
<p style="text-align: center;"><u>La définition</u></p> <p>Permet de préciser ce que signifie un mot, une expression, un concept, un fait. Peut servir à produire un effet d'évidence.</p>	<p><i>Il est communément admis qu'un système est en crise lorsque les problèmes qu'il engendre deviennent impossibles à régler sans une remise en question de ses structures et de son fonctionnement.</i></p>
<p style="text-align: center;"><u>La description</u></p> <p>Consiste à présenter un élément pour en faire connaître les principales caractéristiques. Peut renforcer une preuve ou une raison.</p>	<p><i>Depuis un demi-siècle, la structure familiale a beaucoup changé. Contrairement à la famille d'autrefois, qui comportait un père, une mère et plusieurs enfants en relation étroite avec leurs oncles et tantes, cousins et cousines, la famille d'aujourd'hui se conforme à différents modèles.</i></p>
<p style="text-align: center;"><u>L'exemplification et l'anecdote</u></p> <p>Consiste à recourir à une personne, à un fait ou encore à une anecdote pour illustrer un propos. L'anecdote consiste à raconter un événement de la vie quotidienne. L'exemple de droite est une anecdote.</p>	<p><i>Les gens n'ont plus de compassion. On m'a raconté récemment qu'un sans-abri était mort gelé sur un trottoir où passaient bon nombre de personnes qui auraient pu lui venir en aide.</i></p>

Ce document a été conçu par Audrey Cloutier, enseignante en 4^e secondaire à l'école Les Compagnons-de-Cartier. URL : http://audreycloutier.files.wordpress.com/argumentation_documenttheorique1.doc

II / 6. 3. L'évolution de la maîtrise de l'interlocuteur et des modalités de jugement:

L'articulation entre les arguments suppose que l'apprenant est capable de les classer, d'établir des mises en relations...Bref, d'opérer une certaine structuration. L'explication procède par inférence, recourt à des opérations dont la maîtrise n'est pas toujours assurée; il faut développer des habiletés cognitives générales pour fournir avec les chances de succès l'explication indispensable au texte argumentatif.

Conclusion:

Malgré la place stratégique qu'occupe le texte argumentatif, l'abondance de travaux théoriques portant sur la didactique des discours écrits, d'une part, et celle du discours argumentatif, de l'autre, une réalité amère émerge : « **Nos élèves ont des difficultés à argumenter.** ». Certains collègues accusent les programmes officiels, d'autres, le niveau linguistique des élèves (même si les élèves ont des difficultés à argumenter en français comme en arabe).

Donc il ne faut pas s'étonner que la rédaction d'un texte argumentatif s'acquière lentement et difficilement nous dirons avec Thyriou ²⁰ que « *la textualisation est l'aboutissement d'un processus complexe, d'une activité mentale multiforme combinant (...) informations extérieurs (...) connaissances (...) procédures (...).elle suppose des compétences non seulement langagières mais également discursives, pragmatiques, encyclopédiques et déclaratives sur la tâche à réaliser et une aptitude métacognitive à coordonner, à planifier son action, à juger et à discriminer.* »

²⁰ Ibid. P 163.

CHAPITRE III

L'écrit et la production de texte

Introduction :

La production écrite est un acte qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Dans le contexte de la classe, nous nous intéressons davantage au produit final qu'à la méthode permettant d'obtenir ce dernier. L'apprentissage de la production écrite passe directement du niveau de la phrase (orthographe, grammaire, syntaxe) à l'imitation d'écrits professionnels, mais le manque de connaissances des processus d'écriture ne permet pas aux élèves d'analyser correctement les modèles.

Dans ce chapitre, nous commencerons par donner une définition à la notion d' « écrire ». Puis nous comparerons, brièvement, la production écrite avant et aujourd'hui. Nous parlerons, par la suite, des différentes étapes mises en œuvre pour produire un texte cohérent.

Aussi, nous nous intéresserons à quelques travaux théoriques sur les différents modèles de la production écrite tels que : Hayes & Flower, Bereiter & Scardamalia et autres.

Enfin, nous évoquerons la compétence rédactionnelle et les problèmes spécifiques de l'écriture en langue étrangère (L2).

III / 1. Qu'est-ce qu'écrire?

Comme le souligne Bereiter en 1980 ¹ : « *Ecrire c'est faire face à une tâche complexe. C'est un parcours de résolution de problèmes, d'étapes qui se concentrent sur le processus, le produit et le lecteur* ». Ecrire est un processus avec des allers-retours, des révisions, des ajouts et des suppressions, qui requiert du temps et de la concentration. Enfin écrire est une activité de plus en plus pratiquée, même si dans des formes nouvelles, voire non canoniques comme dans les sms.

Et ce sont ses caractéristiques de tâche complexe qui en font un outil très puissant du point de vue cognitif. Ecrire requiert une grande précision: on n'a pas la possibilité de se corriger tout de suite comme dans l'oral, donc il faut écrire de manière explicite, claire et différenciée selon le destinataire. Cela implique d'ailleurs une forme d'autocorrection / mise en route déjà au niveau mental, avant la toute première rédaction. Le temps à disposition, même quand il n'est pas très long, aide à diminuer le stress, en facilitant une attitude réflexive, autocritique. D'après Enrica Piccardo ² : « *L'écriture finit par avoir une fonction épistémique, le fait même de créer, modifier, adapter des plans joue un rôle dans la construction du savoir* ».

III / 2. La production écrite entre hier et aujourd'hui :

La production écrite a été souvent considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un modèle hiérarchique ; l'enseignement de la grammaire et d'orthographe venait toujours avant le reste, cela menait à une production très guidée voire strict.

¹ BEREITER, C. "Development in writing". In Gregg, L.W. & E.R. Steinberg (dir), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale N.J. 1980. Pages 73-93. Cité par PICCARDO, Enrica. « Le forum télématique : une occasion de repenser l'enseignement / apprentissage des langues ». URL : <http://www.babylonia-ti.ch/BABY105/piccardode.htm>

² PICCARDO, Enrica. Op. cit.

Dans son article publié en 1984, Michel Fayol ³ plaide l'intérêt d'une approche cognitive de la rédaction pour faire progresser à la fois le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive a contribué à redonner à l'écrit sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère notamment avec l'introduction de l'approche communicative.

Avec l'approche communicative la mentalité a changé. Enseigner l'écrit ne consiste plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique, Sophie Moirand ⁴ souligne que « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* ». Il s'agit surtout de faire écrire des textes dans des conditions plus authentiques, de comparer ces textes à des textes de référence, de se munir de grilles pour pouvoir les évaluer au mieux. Il faut se placer dans une perspective qui rétablit la dimension pragmatique de l'acte d'écrire.

III / 3. Comment produire un texte ?

Il ne suffit pas d'ajouter les mots les uns aux autres pour créer une phrase puisque une simple addition de phrases ne constitue pas un texte. La production de texte demande la mise en œuvre d'opérations multiples et interdépendantes. Pour simplifier, disons que pour produire son texte, l'apprenant suit les différentes étapes suivantes:

III / 3. 1. Prendre en compte la situation de communication :

III / 3. 1. 1. L'adaptation à l'usage

Tout texte est proposé à un destinataire, il en reçoit ou non l'approbation, il est lu complètement ou rejeté. Le rejet du texte peut n'entraîner aucunes conséquences graves pour l'apprenant ou il peut se répercuter négativement sur

³ FAYOL, Michel. « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », in *Repères*. N° 63. 1984.

⁴ MOIRAND, Sophie. *Situation d'écrit : compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE international, 1979. P 175.

lui. C'est le cas en milieu scolaire notamment où les textes d'élèves donnent lieu à une évaluation.

III / 3. 1. 2. Le rapport auteur-destinataire (énonciation)

L'énonciation est l'acte par lequel un énoncé est produit. Pour que cet acte ait lieu, il faut un émetteur (destinateur), un récepteur (destinataire), des circonstances (de temps et de lieu notamment) qui rendent possible le contact entre ces deux agents et, bien sûr, un langage commun.

III / 3. 1. 3. Les caractéristiques du support

L'apprenant doit savoir dès le début de quelle façon son texte sera transmis : par voie orale ou écrite. De même, il est essentiel que l'apprenant connaisse le format (le volume du texte écrit, la durée de l'exposé) parce qu'il détermine l'ampleur du sujet et le niveau de redondance. Il faut enfin savoir sous quelle forme apparaîtra le texte écrit (manuscrit, imprimé) pour l'organiser.

III / 3. 1. 4. L'intention du texte

Parfois les consignes indiquent explicitement l'objectif du texte : informer ou expliquer, convaincre ou imposer... Dans d'autres cas, à partir d'un même sujet, l'élève peut choisir l'orientation qu'il donne à son texte.

III / 3. 2. Déterminer le sujet du texte. (le référent)

L'auteur possède une représentation prélinguistique du sujet qu'il va traiter. C'est-à-dire un ensemble plus ou moins vaste de connaissances non encore verbalisées, qui se présentent à l'esprit de manière plutôt globale.

Plus cette représentation prélinguistique est riche, plus la production d'un texte organisé et cohérent sera aisée. Une part importante du temps doit donc être consacrée à nourrir, clarifier, préciser ces connaissances. Il ne suffit d'ailleurs pas de trouver les informations, encore faut-il les trier.

III / 3. 3. Organiser le texte :

III / 3. 3. 1. Le plan de développement

Deux manières très différentes d'organiser le texte :

- ✓ **le plan linéaire (traditionnel)** : situation initiale, développement, situation finale. Le lecteur suit un cheminement immuable imposé par l'auteur. La structure du texte peut se concevoir de façon continue lorsque les éléments sont organisés selon un enchaînement chronologique (les idées, les épisodes, sont disposés selon leur rapport au temps) ou un enchaînement logique (les idées, les épisodes, s'articulent les uns aux autres, l'un entraîne l'autre).
- ✓ **le plan de l'hypertexte** : c'est le lecteur qui organise lui-même sa circulation dans des cellules textuelles. Dans un hypertexte, chaque lecteur dispose à tout moment de la possibilité d'accéder, en fonction de ses besoins et de ses envies, à un endroit du texte qu'il choisit lui-même.

III / 3. 3. 2. L'organisation.

L'organisation du texte exige toujours des relations entre les phrases qui font passer le lecteur d'une idée à l'autre.

- ✓ **L'organisation des phrases** : Relier les compléments, mots, groupes ou propositions, au mot ou à la principale se fait assez naturellement par juxtaposition ou coordination.
- ✓ **L'organisation des paragraphes** : La constitution des paragraphes et leur organisation sont quant à elles plus problématiques. Les apprenants négligent souvent d'aérer leur texte pour que les paragraphes soient clairement délimités pourtant cette organisation est très importante dans la mesure où ils indiquent visuellement ce qu'il faut lire sans s'interrompre.

- ✓ **L'organisation du texte** : Les phrases sont reliées et articulées entre elles. De même, les paragraphes sont articulés et encadré d'une ou de plusieurs unités de signification (connecteurs) mettant le lecteur en relation avec le précédent et le suivant.

III / 3. 4. Assurer la cohérence

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut :

- ✓ qu'il comporte dans son développement des informations qui se répètent (**La répétition**). La redondance assure l'efficacité de la communication. Plus une idée est importante, plus souvent elle doit apparaître dans le cours du texte. Il faut s'assurer que si le lecteur est passé à côté d'une information, il la rencontre forcément à nouveau. Il faut aussi prévoir qu'il n'ait pas parfaitement compris un énoncé et donc le reformuler plusieurs fois. Plus le texte est long, mieux il supporte la répétition, le texte oral davantage que le texte écrit.
- ✓ qu'il comporte dans son développement des informations nouvelles (**La progression**). Il faut donc que le texte apporte sans cesse des éléments nouveaux. Pour assurer la variété de l'expression, il faut rechercher des substituts : hyperonymes, synonymes, périphrases ou modifier la construction pour exprimer l'idée de façon différente.
- ✓ qu'il n'y ait aucune contradiction entre les informations présentées (**La compatibilité**). La contradiction peut disqualifier le texte à plusieurs niveaux : incompatibilité entre plusieurs informations mais aussi variation injustifiée du mode d'énonciation. Pour éviter de telles erreurs, il est conseillé d'utiliser le brouillon et de relire son texte à la fin de la rédaction.
- ✓ que les informations puissent être reliées (**L'articulation**). L'articulation manifeste l'organisation du discours. Annoncer un plan, résumer un développement permettent au destinataire de percevoir plus aisément l'organisation de l'ensemble du discours.

Pour que la cohérence soit maintenue, il faut que le destinataire soit bien conscient que tel effet est déviant et qu'il en apprécie l'intention poétique ou ludique. Sinon les écarts de langue seront interprétés comme des fautes.

III / 3. 5. Exploiter les ressources du langage :

III / 3. 5. 1. Les aspects lexicaux :

Le style de la production écrite est soumis à plus d'exigence que celui de la conversation. Cependant, l'emphase des mots, la trop grande recherche dans le choix des termes sont de mauvais goût. Au contraire, l'expression la plus simple et la plus naturelle est souvent celle qui rend le mieux la pensée.

III / 3. 5. 2. Les aspects syntaxiques

Une idée, si vraie soit-elle, lorsqu'elle est exprimée de façon trop absolue et trop brutale risque de devenir fautive. Il faut éviter d'étaler le savoir d'une façon prétentieuse et appuyée. Par exemple ⁵ :

- Sans amour la vie n'a aucun sens.
- Sans amour qu'est-ce que vivre veut dire? (J. Brel)

Certains procédés ont pour effet d'augmenter la densité d'informations d'un énoncé. La condensation est l'inverse de la dilution où l'on trouve un niveau élevé de redondances, de reprises.

La communication se transmet mieux si sa condensation est adaptée à certains facteurs :

- nominalisations (une phrase entière est parfois transformée en groupe nominal)
- constructions détachées (groupe de l'adjectif)
- appositions (groupes nominaux)

⁵ Cité dans : <http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/produire/ptheorie/pprocedure.htm>

III / 3. 5. 3. La question du style :

Le style peut se définir comme la résultante plus ou moins adéquate de l'interaction de plusieurs facteurs, situationnels (les circonstances de la communication), d'une part linguistiques, d'autre part la phonétique, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique et la grammaire du texte. Le travail langagier les met en accord avec les circonstances.

III / 3. 6. Maîtriser l'orthographe :

Un des problèmes les plus fréquents dans l'évaluation des travaux écrits de français est certainement la présence d'erreurs orthographiques. La difficulté majeure est donc, dans la plupart des cas, de reconnaître l'erreur et non de la corriger. En effet, l'apprenant qui relit un texte qu'il a écrit, a tendance à ne décoder que les premières lettres d'un mot; il saute les derniers éléments, inutiles pour son esprit. De là, sans doute, le fait que la majorité des erreurs d'orthographe se situent à la fin des mots là où, malheureusement, se placent les morphèmes d'accord.

III / 4. Les modèles de production écrite :

De nombreux auteurs décrivent les différents processus en jeu lors de la réalisation d'un texte et ont élaboré des modèles plus ou moins complets pour rendre compte des liaisons et interactions qui interviennent dans cette activité. Nous allons décrire le modèle de : Hayes & Flower (1980), Bereiter et Scardamalia (1987), Garrett / Levelt (1989), Kellogg (1996):

III / 4. 1. Le modèle de Hayes & Flower

Établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux. Ce modèle a pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions.

Dans ce modèle, Hayes & Flower distinguent trois ensembles :

- L'environnement de la tâche qui comprend tout élément extérieur pouvant influencer la performance du rédacteur (texte déjà écrit, le destinataire, l'enjeu, le sujet, la cadre social, etc...)
- La mémoire à long terme qui comprend des connaissances initiales du rédacteur (c'est-à-dire celles sur le thème de rédaction) mais aussi des connaissances plus générales comme celles des schémas de textes).
- Les processus rédactionnels (La planification, la mise en texte, la révision et le contrôle) qui fonctionnent en série mais de manière récursive ; chaque processus peut interrompre l'activité d'un autre pour être mis en œuvre:
 - ✓ **La planification:** Ce processus permet l'extraction des informations en mémoire à long terme, leur organisation et la détermination des objectifs de la rédaction.
 - ✓ **La mise en texte:** Les fragments de messages préverbaux produits par la planification peuvent être représentés sous forme de propositions, d'images, d'abstractions ou de sensations. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques, des représentations orthographiques des mots.
 - ✓ **La révision:** Elle permet de vérifier la production; Elle peut intervenir après l'exécution mais aussi sur le travail mental en cours. Elle comprend toute activité de retour sur le texte:
 - Le processus de lecture permet de repérer les violations du langage, d'évaluer l'adéquation de ce qui est écrit avec les buts poursuivis.
 - L'édition permet de corriger les erreurs à partir de règles.

- ✓ **Le contrôle**: Ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents. Il gère le déroulement de l'activité en activant un processus ou en l'interrompant pour en activer un autre.

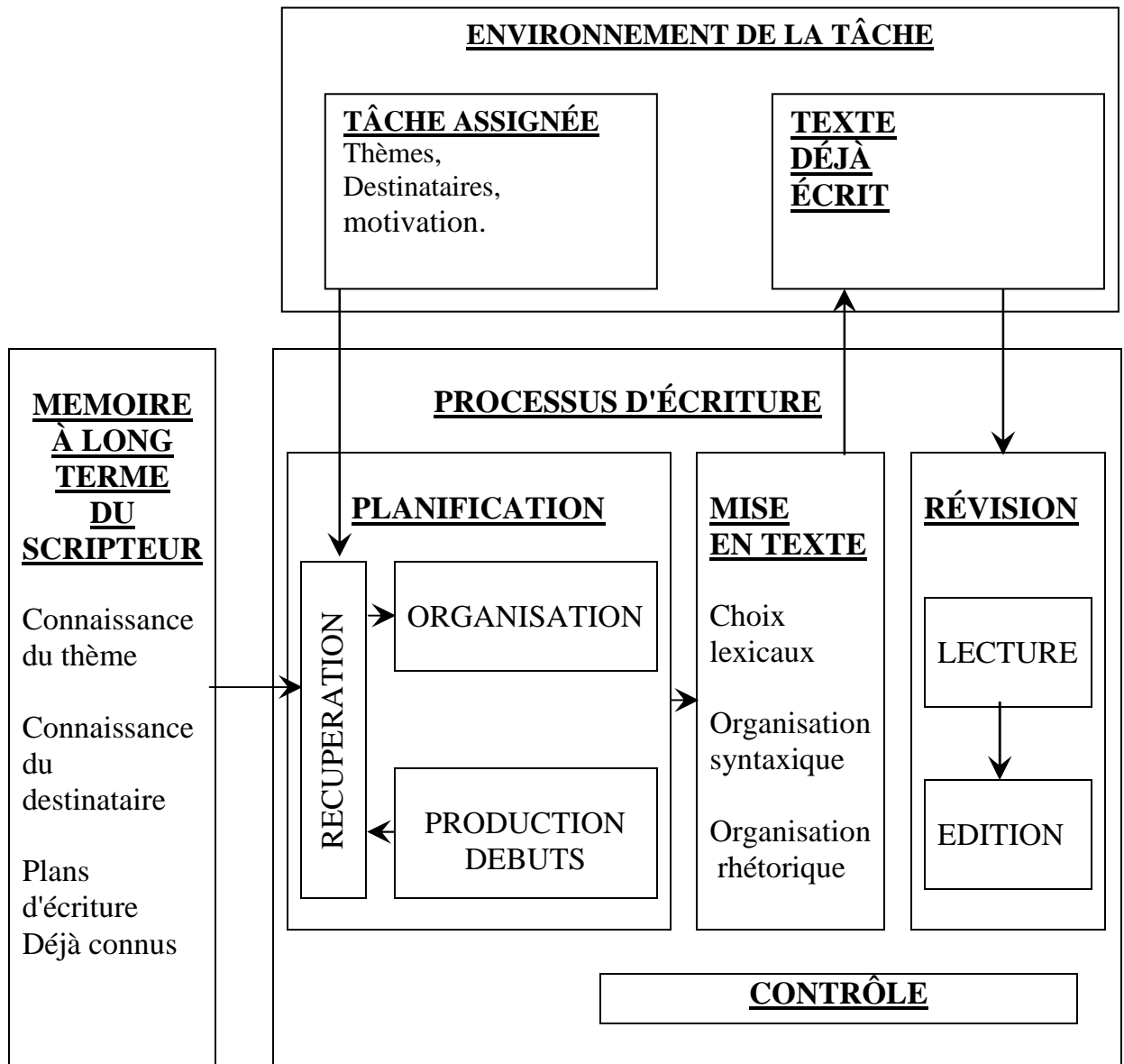


Figure 1.

Le modèle de Hayes & Flower

Ce modèle, selon C. Garcia-Debanc et M. Fayol ⁶, met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but..). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers.

Toutefois, ce modèle isole un composant « La révision » dont l'intérêt est majeur et son intervention est susceptible de prendre le pas sur tous les autres composants. Cette intervention constitue l'un des moyens privilégiés d'améliorer les produits.

Le modèle de Hayes & Flower a donné lieu à de nombreux prolongements. Il a, en particulier, amené d'autres chercheurs à se poser le problème des stratégies de production, qu'il n'abordait pas directement.

III / 4. 2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

L'accès à l'expertise rédactionnelle a été précisément décrit par Bereiter et Scardamalia (1987) à travers le passage d'un mode de planification local du contenu du texte (stratégie des connaissances rapportées) à un mode de planification globale, complexe et relevant d'une véritable activité de résolution de problèmes (stratégie des connaissances transformées).

La complexification des stratégies de planification serait en partie liée aux capacités de la mémoire de travail. Ainsi, c'est essentiellement sur le processus de planification que reposerait l'accès à l'expertise rédactionnelle.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) permet d'envisager à la fois :

⁶ GARCIA-DEBANC, C & FAYOL, M. « *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : Quelle collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ?* », in Repèrer. N° 26-27, 2002-2003. Pages 293- 315. URL : www.inrp.fr/publications/edition-electronique/INRP_RS026-027_20.pdf

- le développement de la composante de planification.
- l'accès à l'expertise rédactionnelle, cette dernière consistant à pouvoir rédiger des textes adaptés aux lecteurs, sur le plan des contenus et de leur mise en texte.

✓ **La stratégie des connaissances rapportées :**

Est une stratégie novice qui consiste globalement à composer un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées ou générées depuis la mémoire à long terme, sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique du texte. La stratégie des connaissances rapportées revient à utiliser les habiletés conversationnelles de l'oral pour les tâches écrites.

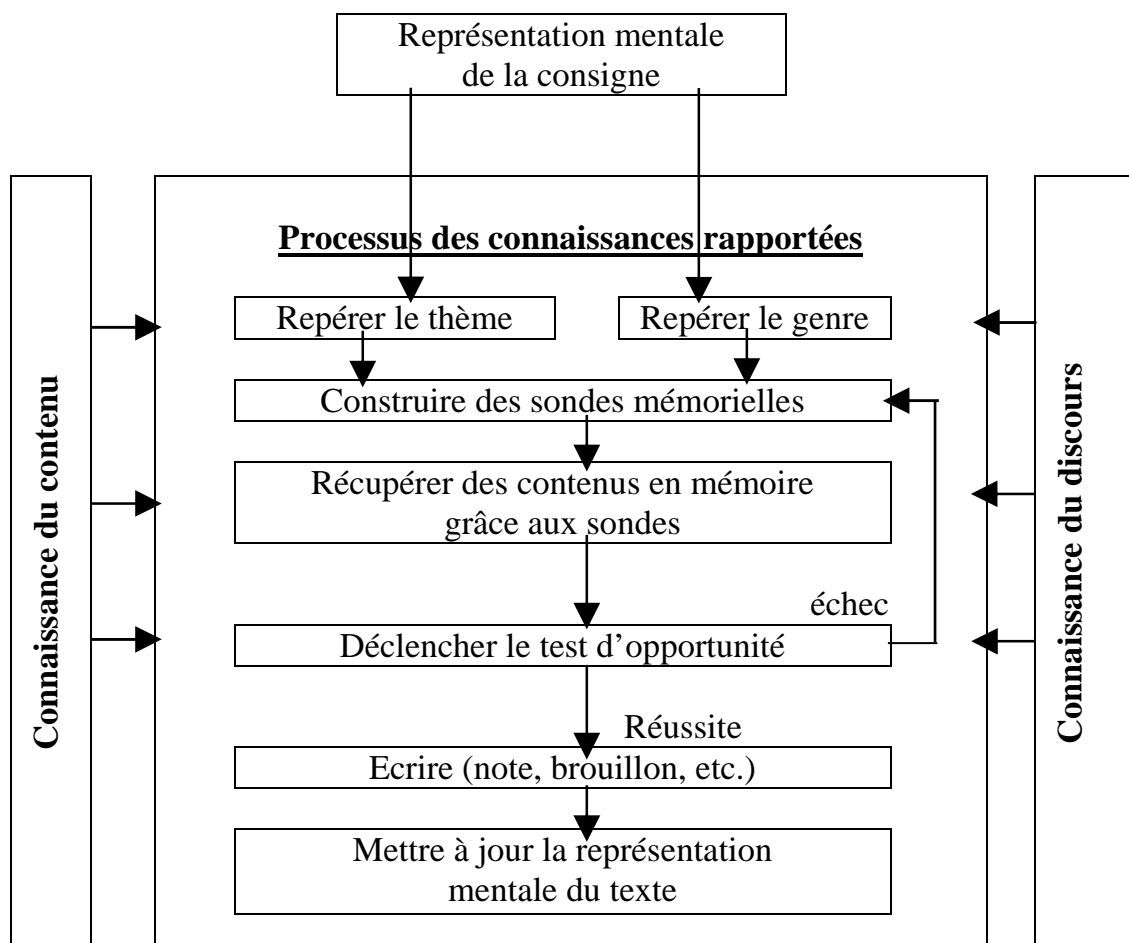


Figure 2 :

Le modèle de la stratégie des connaissances rapportées
D'après Bereiter et Scardamalia (1987)

✓ **La stratégie des connaissances transformées :**

Cette stratégie nécessite de procéder à des réajustements du contenu conceptuel du texte, en fonction à la fois des buts pragmatiques et rhétoriques du rédacteur et du texte en cours de rédaction. Le rédacteur doit alors retravailler le contenu conceptuel et la forme linguistique du texte, jusqu'à leur parfaite adéquation avec ses intentions et sa visée communicative. Cette stratégie, contrairement à la précédente, suppose de procéder à une planification importante du contenu du texte, en fonction de toutes ces dimensions.

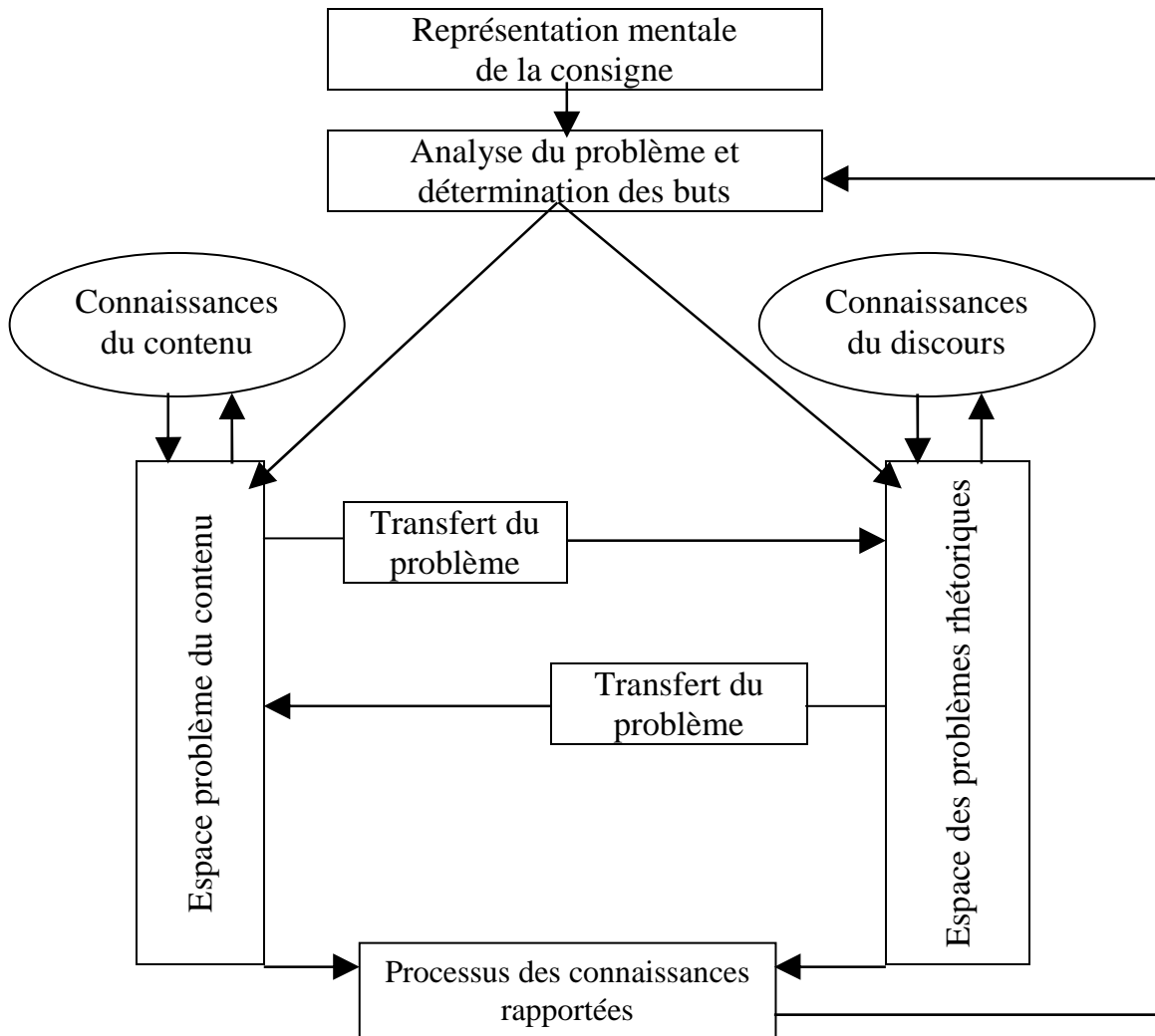


Figure 3 :

Stratégie des connaissances transformées
D'après Bereiter et Scardamalia (1987)

Les stratégies de connaissances rapportées et transformées ne sont pas considérées par leurs auteurs comme deux étapes dans le développement de l'expertise, mais plutôt comme deux extrêmes sur un continuum. Le développement de l'expertise rédactionnelle est envisagé comme un passage progressif dans les deux stratégies.

Dans ce modèle les capacités de maintien et de traitement de la mémoire de travail jouent un rôle fondamental en permettant à des processus isolés de s'articuler et d'assurer un traitement interactif afin d'appréhender l'ensemble des contraintes pesant sur la réalisation du texte.

III / 4. 3. Le modèle de Garrett / Levelt

Ce modèle, très influent, ne s'attache pas essentiellement à la production écrite. Élaboré initialement à partir de l'étude des erreurs de production orale par Garrett (1975, 1980), il a été repris et enrichi par Levelt (1989) et ses collaborateurs. Contrairement au modèle de Hayes & Flower, celui de Levelt s'inscrit dans une perspective strictement psycholinguistique. Il s'intéresse donc surtout à la production des mots et des phrases ainsi qu'aux rapports compréhension / production.

Ce modèle prend comme entrée les résultats émanant de l'élaboration conceptuelle du message (qui n'est pas étudiée en elle-même) pour donner à ce message une forme linguistique. La construction de cette forme s'effectue en deux temps :

- Le modèle construit d'abord une représentation fonctionnelle élaborant parallèlement une structure grammaticale abstraite (verbe/ sujet de...) et des éléments lexicaux eux aussi abstraits.
- Dans un deuxième temps, la structure syntaxique et les formes lexicales « de surface » sont récupérées pour être « envoyées » au composant Articulatoire.

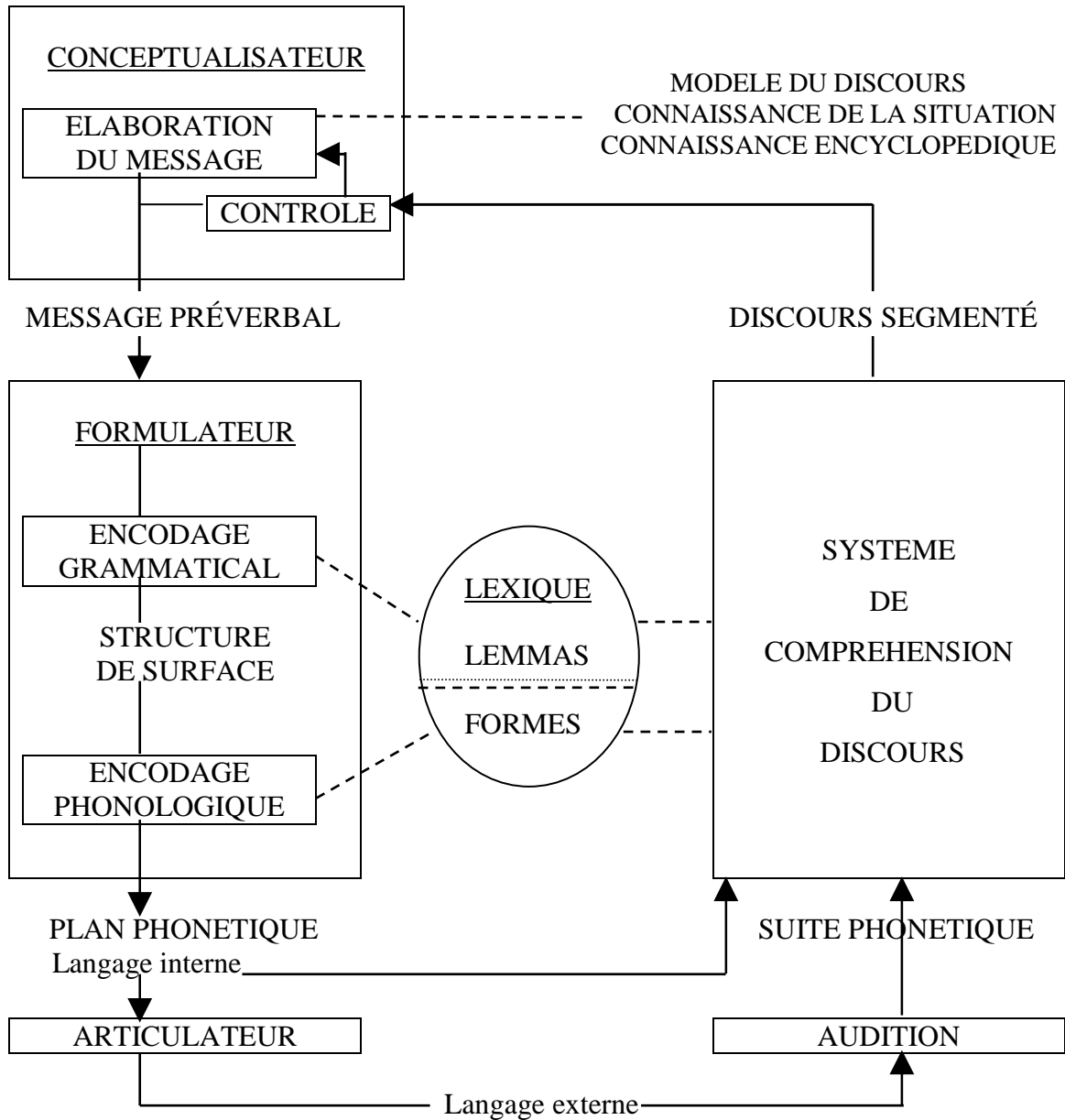


Figure 4 :
Le modèle de Garrett / Levelt

Ce modèle a donné lieu à de nombreux prolongements, essentiellement en ce qui concerne l'accès lexical.

III / 4. 4. Le modèle de Kellogg (1996)

Les travaux de Kellogg dans le domaine de la rédaction de textes s'avèrent très intéressants car il s'appuie sur le modèle de Baddeley et l'enrichit de composantes propres à l'expression (orale ou écrite).

Dans son modèle, il ajoute trois instances empruntées à Brown (Brown, McDonald, Brown et Carr, 1988): la formulation, l'exécution et le contrôle.

- **La Formulation** assure les traitements relatifs à la planification des idées et à leur traduction en langage
- **L'exécution** permet la transcription graphique du texte
- **Le Contrôle** permet l'évaluation du texte en cours de production ou déjà produit.

Chacune de ces composantes est constituée de deux processus rédactionnels, regroupant eux-mêmes plusieurs sous-processus.

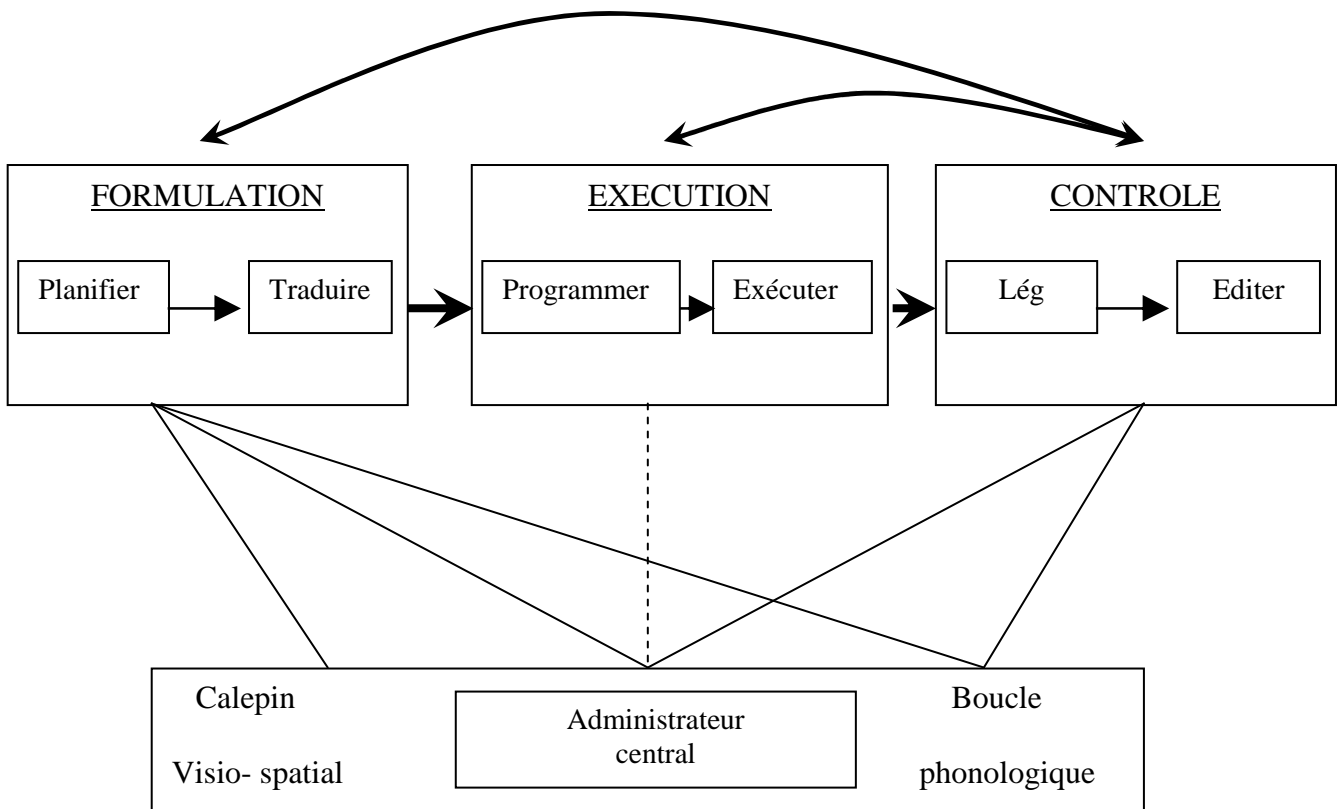


Figure 5 :
Le modèle de la mémoire de travail dans la rédaction.
D'après Kellogg (1996)

Le modèle de Kellogg apporte une aide précieuse à la compréhension des mécanismes de production écrite. Il permet de mieux saisir les rôles de la mémoire de travail dans l'élaboration d'un texte.

III / 5. La compétence rédactionnelle :

La production écrite d'un texte implique plusieurs types de connaissances qui participent à la mise en œuvre des différents processus rédactionnels : des connaissances métalinguistiques sur le public visée, des connaissances thématiques et rhétoriques, et enfin, des connaissances linguistiques.

Comme le précise Marie-Laure Barbier ⁷: « *ces connaissances sont réparties selon deux groupes distincts : les connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques constituant l'expertise générale en production écrite de textes et les connaissances linguistiques déterminant les performances des rédacteurs en langue cible* ».

Il est généralement admis que les rédacteurs s'appuient le plus souvent sur leurs compétences rédactionnelles préalablement acquises en langue maternelle pendant leur production en langue étrangère.

Par compétence rédactionnelle, nous entendons les diverses sous-compétences impliquées dans l'activité rédactionnelle, telles la compétence textuelle, la compétence discursive, la compétence de production. Le modèle de Hayes et Flower (1980) qui tient compte des diverses composantes du processus y fait référence implicitement.

Ainsi, comparativement à ce qui peut se passer en langue maternelle, la situation des rédacteurs en langue étrangère est spécifique. Ils peuvent, en effet, maintenir un certain nombre de leurs compétences rédactionnelles, tout en disposant seulement d'une base limitée de connaissances linguistiques, spécialement en ce qui concerne les connaissances lexicales et syntaxiques.

⁷ BARBIER, Marie-Laure. « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », in *Arob@se*, volume 1-2, Pages 6-21, 2003. URL : www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf

Les difficultés d'expression rencontrées lors de la mise en texte seront plus grandes, mais les sous-processus rédactionnels récurrents sont les mêmes: **la planification, la mise en texte et la révision**. De plus, les chercheurs ont même remarqué que : « *le manque de compétence dans l'écrit en L2 est plus le résultat d'un manque de compétence rédactionnelle que d'un manque de compétence linguistique* »⁸. Pour acquérir cette compétence rédactionnelle, il faut donc que les processus soient enseignés.

Si chacun des sous-processus rédactionnels mentionnés doit être travaillé séparément, une grande importance devrait être accordée à la révision ou au travail de relecture-écriture. Comme le disait Oriol-Boyer (1984-85)⁹ : « *c'est l'art de la rature qu'il faut enseigner* ». Les apprenants scripteurs doivent découvrir le plaisir de changer les mots, les syntagmes, les phrases et les paragraphes pour en arriver à produire un texte de plus en plus près du texte désiré, un texte qui traduit mieux leur intention de communication, un texte qui se rapproche probablement du niveau de texte qu'ils écriraient en langue maternelle. L'enseignant doit donc prendre le temps d'enseigner la révision.

III / 6. Problèmes spécifiques de l'écriture en L2:

Selon G. Vigner¹⁰ « *Dans toutes les situations d'enseignement que, se soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats.* ».

Autrement dit, écrire en langue étrangère (L2) ne pose pas les mêmes problèmes qu'en langue maternelle (L1) : si de nombreuses compétences, notamment au niveau référentiel, peuvent être transférées, l'apprenant en langue

⁸ BISAILLON, Jocelyne. « Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : proposition didactique », in *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21, N° 1, 1991, Pages 57-77. URL : www.id.erudit.org/iderudit/602724ar

⁹ ORIOL-BOYER. "Écrire en atelier", in *TEM, Texte en main*, vol. I, pp. 5-18. (1984-85). Cité par BISAILLON, Jocelyne. Op. cit. .P 61 ;

¹⁰ VIGNER, G. 2001. Cité par MANGENOT François. « Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2 », in *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Université de Franche-Comté, 1998. URL : http://w3.u-grenoble.fr/espace_pedagogique/focal.ftm

étrangère rencontre certaines difficultés spécifiques. Wolff (1991) ¹¹ classe ces difficultés en trois familles :

- D'abord, difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical.
- Difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1.
- Enfin, difficultés socio-culturel : chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas.

La conclusion de Wolff ¹² est que « *l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réappries* ».

Nous noterons donc qu'en L2 plus encore qu'en L1, les apprenants ont besoin de « *grain - textuel - à moudre* » ¹³. Encore plus qu'en L1, il convient de les inciter à une observation fine des « *marques de surface* » ¹⁴, de leur proposer des activités conduisant à une réflexion sur la manière dont ces marques s'agencent selon le type de texte considéré et de les amener, en production, à vérifier s'ils se sont bien approprié ces nouveaux outils sémiotiques.

¹¹ WOLFF. 1991.P 110. Cité par MANGENOT François. Op.cit.

¹² Ibid. P 110.

¹³ MANGENOT François. Op.cit.

¹⁴ Ibid. P 2.

Conclusion :

De la lecture à l'écriture, du sens à la forme, du simple au complexe... ces étapes amènent progressivement l'apprenant non pas à produire de l'écrit comme un automate, mais en réfléchissant à sa pratique, à écrire des textes différenciés par leur forme, leur sujet et leur objectif.

En écrivant, les élèves ne mettent pas seulement en jeu leur réflexion et ne développent pas seulement leurs compétences linguistiques mais ils construisent une représentation de soi, une pensée personnelle, un point de vue.

Ce que nous pouvons donc espérer d'un apprentissage de l'écriture c'est de décontextualiser l'écrit et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie sociale. Nous croyons que la motivation, suscitée par l'implication de l'élève dans une écriture extra-scolaire, pourrait permettre une grande ouverture pour développer ses habiletés rédactionnelles.

PARTIE

PRATIQUE

CHAPITRE IV

Activités et tâches

Introduction :

Nous allons, dans cette partie pratique, présenter l'expérimentation que nous avons menée au lycée de Ain Touta centre (où nous enseignons le français) avec les élèves de la 1ère AS.

Nous tenterons à la lumière des notions traitées, au préalable, dans la partie théorique de notre travail de sensibiliser les apprenants à la planification et à l'organisation de leur production scripturale.

Notre fonction nous a permis de constater les difficultés de nos élèves face à une tâche scolaire primordiale : la production écrite. Ainsi, nous exploiterons les productions de texte des élèves en prenant le texte argumentatif comme support pour arriver, peut être, à nos fins : essayer d'améliorer l'interlangue de ces apprenants.

Dans ce présent chapitre, avant d'entamer la présentation et l'analyse des productions de nos apprenants, nous avons estimé qu'il serait préférable, voire indispensable, de présenter quelques éléments qui peuvent avoir une plus ou moins grande influence sur leur écrits.

Nous allons d'abord rappeler, brièvement, les programmes officiels de la première année secondaire et de la quatrième année moyenne, ainsi que les directives destinées à l'enseignant. Nous évoquerons aussi les objectifs assignés aux activités d'enseignement / apprentissage pour les deux niveaux cités. Nous insisterons particulièrement sur tout ce qui a trait à la compétence scripturale.

Ensuite, nous exposerons le protocole d'expérimentation et sa mise en route.

IV / I. Le programme officiel :

Le programme officiel présente une synthèse de tous les documents mis à la disposition des enseignants pour mener à bien leur action pédagogique. Il vise à améliorer la communicabilité des programmes et à en rendre l'application plus efficace.

Les programmes officiels ¹ préconisent : « *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 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.

IV / I. 1. Programme officiel de la 4^{ème} AM ²:

Il semblerait que « **raconter** » est l'objectif de la 1^{ère} AM, « **décrire** » celui de la 2^{ème} AM, « **expliquer** » celui de la 3^{ème} AM, alors que « **argumenter** » est celui de la 4^{ème} AM.

Par ailleurs, la narration, la description et l'explication peuvent servir d'arguments dans un discours argumentatif.

IV / I. 1. 1. Le profil de sortie :

Nous évoquerons, ici, seulement les compétences visées à l'écrit.

¹ Ministère de l'éducation nationale. Programme de français 4^{ème} A.M. Alger, Janvier 2005. p 29.

² Ministère de l'éducation nationale. Ibid. P 29.

IV / I. 1. 1. 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 narratif, descriptif, explicatif.
- 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.

IV / I. 1. 1. 2. En écriture : L'élève sera capable de :

- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.
- Etayer un texte en confortant 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.

IV / I. 1. 2. Compétence à évaluer (écrit/production) :

Produire un texte cohérent pour argumenter à l'intention d'un destinataire précis. Cette compétence est maîtrisée si l'élève sait :

IV / I. 1. 2. 1. Respecter le sujet :

- Présenter le thème annoncé dans le sujet.
- Respecter la situation de communication.
- Respecter la visée.

- Répartir les temps en fonction du présent (temps de base).

IV / I. 1. 2. 2. Organiser le texte :

- Présenter l'opinion à défendre.
- Présenter des arguments pour appuyer cette opinion.
- Classer les arguments du plus faible au plus fort.
- Présenter des exemples en fonction de la consigne donnée dans le sujet.
- Respecter la mise en page.
- Assurer l'enchaînement logique du texte par des articulateurs.

IV / I. 1. 2. 3. Utiliser la langue :

- Utiliser les verbes et les marques d'opinion.
- Utiliser les adjectifs mélioratifs ou dépréciatifs.
- Employer l'expression de la cause et de la conséquence.
- Respecter la syntaxe.

IV / I. 1. 3. Objectifs d'apprentissage :

- Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.
- Lire en fonction d'une consigne.
- Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte).
- 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.
- Résumer un texte argumentatif.
- 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.
 - produire un texte argumentatif.
- Organiser une argumentation selon un plan.
- 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).

IV / I. 2. Programme officiel de la 1ère AS³ :

La finalité de l'enseignement du français au secondaire doit contribuer à :

- La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

³ Ministère de l'éducation nationale. Programme de français 1^{ère} A.S. Alger, Janvier 2005. P 4.

IV / I. 2. 1. Profil de sortie :

Produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l’année en respectant la situation de communication et l’enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

V / I. 2. 2. Compétences à installer (écrit / production) :

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d’une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d’étude).

capacités	objectifs
<p>Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l’écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d’une documentation. • Se faire une idée du lecteur de l’écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié.
<p>Organiser sa production.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d’organisation suggéré par une consigne ou le modèle d’organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l’établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d’écrit à produire.

<p>Utiliser la langue d'une façon appropriée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
<p>Réviser son écrit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. • Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - Mauvaise prise en compte du lecteur. - Mauvais traitement de l'information (contenu) - Cohésion non assurée. - Fautes de syntaxe, d'orthographe... - Non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

IV / I. 2. 3. Le texte argumentatif (la lettre ouverte) :

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : transformer une croyance estimée fautive ayant entraîné un état de fait • Présence du locuteur dans son texte • Rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personne(s) visée(s) par le discours. • Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicité • Prise en compte ou non de l'opinion adverse 	<ul style="list-style-type: none"> • Référence situationnelle • Cohésion et cohérence <ul style="list-style-type: none"> -L'ordre de présentations des arguments -L'enchaînement des arguments -Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement (voilà, c'est pourquoi...) • Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit • La mise en évidence des actes de parole • Les articulateurs introduisant une réfutation • La cause et la conséquence au niveau sémantique 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences entre : <ul style="list-style-type: none"> -Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) • Les subordinées concessives • Lexique appréciatif ou dépréciatif • Adverbes (peut-être certainement, sans doute...) • Les incises (à vrai dire, à mon avis...) • Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...) • Le conditionnel

Supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.

Exemples d'activités :

- Développement d'un argument par un exemple.
- Sélection des arguments les plus pertinents pour un lecteur (auditeur) donné à partir d'une liste d'arguments en faveur d'une thèse (travail d'équipe) et rédaction individuelle d'un texte.
- Recherche de contre arguments à des arguments avancés et rédaction d'un texte qui réfute une thèse.
- Rédaction d'une lettre personnelle développant une argumentation sur un sujet social (travail individuel) ; transformation de la lettre personnelle en lettre administrative.
- Transformation de la lettre administrative en lettre ouverte (travail d'équipe).

Savoir être :

- Manifester de l'intérêt pour les propositions émises par les autres élèves.
- S'affirmer en tant que sujet.
- Respecter les règles établies dans le groupe.
- Construire des relations basées sur la tolérance et le respect.

Nous avons essayé de montrer la place qu'occupe la production écrite d'un texte argumentatif dans les contenus de français en 4^{ème} AM et en 1^{ère} AS.

L'enseignement du français langue étrangère est très bien pris en charge dans les discours officiels. Ces derniers insistent sur l'installation d'une compétence de communication et la prise en charge des contenus des projets étudiés.

Les objectifs d'apprentissage ainsi que les profils (d'entrée et de sortie) sont bien définis dans les programmes officiels et sont censés être adaptés aux besoins des apprenants et aux attentes des enseignants. Néanmoins, ces

programmes sont trop ambitieux, trop chargés et ne s'adaptent pas vraiment au niveau de nos apprenants.

L'enseignant est le seul responsable de la mise en pratique des contenus mis à sa disposition et dans les choix des activités qui résolvent les situations problèmes auxquelles l'élève est confronté.

IV / II. Protocole d'expérimentation :

IV / II. 1. Le public :

Pour la réalisation de notre expérimentation, nous avons choisi un groupe de la 1^{ère} année secondaire, classe Lettres, du lycée de Ain Touta – centre, willaya de Batna. Ce choix répond à des besoins personnels et pratiques, vu que nous travaillons sur place.

Le groupe en question se compose de 16 apprenants arabophones (14 filles et 2 garçons) âgés de 15 à 17 ans et ayant tous l'arabe dialectal comme langue maternelle.

Nous avons choisi les apprenants de la classe Lettres où le français est une matière principale, vu le volume horaire : cinq heures par semaine. De plus, ces apprenants sont tous à leur huitième année d'apprentissage du français; ils sont censés avoir acquis une certaine compétence pour écrire un texte cohérent (introduction, développement, conclusion).

IV / II. 2. Recueil des observables :

Les données que nous avons pu recueillir proviennent de textes argumentatifs produits par nos élèves au cours d'une situation d'enseignement / apprentissage ordinaire. Nous avons recueilli les rédactions, qui feront l'objet de notre analyse, à l'issue de nos séances habituelles de cours.

Les élèves ne savaient pas que leurs productions allaient faire l'objet d'un travail de recherche. Nous avons préféré ne pas leur dire pour ne pas les influencer et avoir des rédactions les plus représentatives possibles.

Pour faire cette modeste recherche, nous avons eu besoin de 09 séances (13 heures) étalées sur 03 semaines.

A vrai dire, nous avons élaboré notre travail avec toute la classe, c'est-à-dire avec 35 apprenants. Toutefois nous avons remarqué que les élèves ont pratiquement fait les mêmes fautes (de grammaire, de structure...) c'est pour cela que nous n'avons choisi que 16 copies selon un classement qui pourrait nous fournir un aperçu sur le niveau du groupe-classe (06 bonnes copies, 06 copies moins bonnes, 04 copies de moindre qualité).

D'un autre côté, le choix du texte argumentatif ne s'est pas fait à la légère. D'une part, parce que le texte argumentatif a déjà été abordé en 4^{ème} année moyenne ; les apprenants savent reconnaître ce type de texte sans pour autant être en mesure d'en produire. D'une autre part, l'apprenant s'initiera à l'expression de ses idées, à persuader, à réfuter ou à défendre ses points de vue et surtout à accepter ceux des autres.

IV / II. 3. Méthode et matériel expérimental :

Comme nous ne pouvions pas mener nos investigations auprès des 35 apprenants, nous n'avons choisi que 16 élèves de manière aléatoire, le but est d'avoir un groupe assez hiérarchisé avec différents niveaux.

Nous allons, d'abord programmé de nombreuses séquences didactiques composées de plusieurs séances pour travailler le texte argumentatif. Ensuite, nous soumettrons nos sujets à un post-test qui va nous permettre d'évaluer l'influence des séquences didactiques sur la production écrite des élèves et surtout d'examiner systématiquement l'état évolutif de leur interlangue.

Nous établirons une grille à travers laquelle nous analyserons les productions du pré-test et du post-test avant d'interpréter les résultats obtenus.

IV / III . La mise en route de l'expérimentation :

Pour aboutir à nos fins, nous avons jugé utile de soumettre nos apprenants à différentes activités. Tout d'abord, un pré-test pour vérifier leurs compétences scripturales.

En constatant les différentes lacunes des élèves, nous avons proposé 07 activités qui éviteraient le cumul de lacunes éventuelles concernant le texte argumentatif. Nous nous sommes organisée de façon à proposer des exercices allant du plus simple au plus complexe pour faciliter la compréhension de ce type de texte.

Pour voir si les apprenants intègrent dans leur écrit les ressources acquises lors des multiples activités proposées, nous les avons soumis à un post-test.

En somme, nous avons comparé les deux tests pour pouvoir analyser leurs interlangues :

- En diagnostiquant l'influence de la langue maternelle sur leur écrit.
- En interprétant les erreurs commises.

Séance 01 : Pré-test : produire un texte argumentatif.⁴

Durée : 02 heures

Modalité de travail : Travail individuel

Objectifs :

- Evaluer les compétences que les apprenants ont acquises dans le cycle précédent, en ce qui concerne le texte argumentatif.
 - Evaluer l'interlangue des apprenants.
-

Déroulement :

En prenant en considération le programme officiel de la 4^{ème} année moyenne et sans faire de rappel sur les aspects et les spécificités du texte argumentatif, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte à partir de la consigne suivante : « **Tous les algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match Algérie / Egypte, prévu pour le 14 novembre 2009. D'après vous, est ce que l'équipe algérienne va se qualifier pour la coupe du monde ? Donnez quelques arguments qui illustrent votre réponse.** »

La consigne a été expliquée plusieurs fois en français et même en arabe (à la demande de quelques élèves) pour s'assurer de sa compréhension.

Globalement, nous avons remarqué que les apprenants ont trouvé le sujet abordable et accessible, vu qu'il est d'actualité et que tout le monde en parle.

Quelques élèves ont utilisé des dictionnaires arabe / français; aucun élève n'a utilisé de dictionnaire français / français.

Tous les apprenants ont d'abord travaillé sur le brouillon avant de recopier sur le propre.

⁴ Voir annexe N° 1 , Page 189.

Plusieurs élèves nous ont donné des mots et même des phrases en arabe, nous demandant de les traduire en français, par exemple :

- طرق التوائية (torouk iltiwaiya) → combines, moyens illégaux.
- ماهرون (mahiroun) → expérimentés.
- مقابلة تدريبية (mokabala tadribiya) → match d'entraînement.

Séance 02 : Exercice à trous⁵**Durée : 02 heures****Modalité de travail : Travail individuel****Objectifs :**

- Repérer l'architecture du texte argumentatif.
 - Consolider l'appropriation des caractéristiques du type du texte argumentatif.
-

Déroulement :

A travers un exercice à trous⁶, nous avons voulu tester les connaissances des élèves à propos des notions inhérentes à la production de textes argumentatifs.

Nous leur avons demandé de compléter un texte en remplissant les vides par les mots, les expressions et les exemples adéquats que nous avons mis à leur disposition.

Cet exercice va leur permettre de réviser ce qu'ils ont déjà étudié en 4^{ème} année moyenne. D'un autre côté, dans le cas où ils n'ont aucune connaissance préalable, l'exercice va leur permettre d'acquérir de nouvelles notions.

Chaque élève a travaillé seul puis nous avons fait la correction ensemble.

⁵ Voir annexe N° 2 , Page 201.

⁶ http://www.Alabourse.com/texte_argumentatif.htm

Séance 03 : Compréhension de l'écrit ⁷**Durée : 02 heures****Modalité de travail : Travail collectif****Texte support : Aimez-vous lire ? (livre scolaire p. 99)****Objectif :**

- Se familiariser avec le texte argumentatif.
-

Déroulement :

Notre travail a été partagé en trois grandes étapes :

I / Observation et compréhension :

- 1- Relevez le paratexte.
- 2- De combien de paragraphe se compose le texte ?
- 3- A quel type de phrase appartient le titre ? Que remarquez-vous ?

II / Lecture silencieuse :

Nous avons demandé aux élèves de lire le texte attentivement et d'essayer de trouver le thème général du texte.

III / Lecture analytique :

- 1- Trouvez le thème de chaque paragraphe.
- 2- Comparez le premier et le dernier paragraphe, que remarquez-vous ?
- 3- Quel est le paragraphe qui répond à la question posés dans le titre ?
- 4- Quel est le véritable thème du texte ?
- 5- Quelle est la thèse avancée ?
- 6- Quels sont les arguments avancés en faveur du la lecture ?
- 7- Quels sont les articulateurs qui introduisent ces arguments ?
- 8- Relevez les articulateurs logiques ?
- 9- Justifiez l'emploi de l'articulateur « donc » dans le dernier paragraphe.

⁷ Voir annexe N° 4 , Page 206.

10-Quelle est la visée du texte ?

IV / Synthèse :

Faites le plan du texte en faisant ressortir la thèse de l'auteur et les arguments qui la défendent.

Nous avons laissé un peu de temps de réflexion pour les élèves puis nous avons travaillé tous ensemble.

Séance 04 : Les caractéristiques du texte argumentatif.⁸**Durée :** 01 heure 30 minutes**Modalité de travail :** Travail individuel**Objectifs :**

- Distinguer le thème de la thèse.
 - Identifier les exemples.
 - Identifier les arguments.
 - Trouver des arguments adéquats pour une thèse proposée.
-

Déroulement:

Lors de cette activité, nous avons proposé à nos apprenants une série d'exercices pour qu'ils puissent distinguer entre les notions suivantes : thèse, argument, exemple.

Dans le premier et deuxième exercice, les élèves devaient relever la thèse, le/les argument(s) et le/les exemple(s) des trois textes proposés.

Dans le troisième exercice, les élèves devaient relier chaque argument proposé à l'exemple qui lui correspond.

Dans le quatrième exercice, les élèves devaient rédiger deux arguments pour chaque thèse proposée.

Les apprenants ont trouvé cette série d'exercices très facile et se sont vite mis au travail après une courte explication en arabe, à la demande des élèves, de certains mots qui leur posaient problème. Néanmoins, le troisième exercice partiellement exécuté a posé quelques difficultés car les élèves n'arrivaient pas à formuler leurs idées en français.

⁸ Voir annexe N° 5 , Page 209.

A la fin de la séance, nous avons procédé à la correction des exercices avec la participation des élèves.

Séance 05 : Les procédés argumentatifs.⁹**Durée :** 01 heure 30 minutes**Modalité de travail :** Travail individuel**Objectifs :**

- Identifier les indices d'opinion.
 - Repérer et utiliser les connecteurs logiques et chronologiques.
-

Déroulement:

Comme nous avons remarqué que les élèves avaient trouvé l'activité précédente motivante (ils l'ont même dit). Nous avons jugé de faire la même chose pour cette activité, c'est-à-dire que nous avons proposé différents exercices dont les objectifs étaient d'identifier les marques d'opinion et d'utiliser les articulateurs.

Dans le premier exercice, nous avons demandé aux élèves de relever les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans un texte proposé.

Dans le deuxième exercice, nous avons proposé un petit paragraphe dont nous avons retiré les articulateurs d'énumération en demandant aux élèves de les remettre en place.

Dans le troisième exercice, nous avons demandé à nos élèves de compléter un tableau récapitulatif sur la valeur et la visée de quelques articulateurs logiques.

Dans le quatrième, cinquième et sixième exercice nous avons proposé des phrases exprimant la cause, la conséquence et l'opposition. Les élèves devaient mettre l'articulateur logique adéquat à chacune d'elles.

A la fin de la séance, nous avons fait la correction des exercices avec la participation des élèves.

⁹ Voir annexe N° 7 , Page 215.

Séance 06 : Le pour et le contre.¹⁰**Durée :** 45 minutes**Modalité de travail :** Travail individuel**Objectifs :**

- Identifier les arguments « pour » et les arguments « contre ».
 - Distinguer la thèse de l'antithèse.
-

Déroulement:

Dans le premier exercice, nous avons proposé aux apprenants trois sujets différents : « **la ceinture de sécurité, la télévisions, la publicité** » ; pour chacun nous avons donné des arguments « **pour** » et des arguments « **contre** » et nous leur avons demandé de les distinguer.

Dans le deuxième exercice, nous avons proposé trois thèses en demandant aux élèves de trouver pour chacune d'elles une antithèse.

A la fin de la séance, nous avons fait la correction des exercices avec la participation des élèves.

¹⁰ Voir annexe N° 9 , Page 221.

Séance 07 : La reconstitution d'un texte argumentatif¹¹**Durée :** 30 minutes**Modalité de travail :** Travail individuel**Objectifs :**

- Mettre un texte argumentatif en ordre.
 - Déterminer la structure du texte argumentatif.
-

Déroulement:

Pour pouvoir trouver la structure du texte argumentatif, nous avons proposé aux élèves un exercice qui consiste à retrouver l'ordre exact de deux textes argumentatifs proposés. Le thème du premier texte est « la cigarette », celui du deuxième texte est « la forêt ».

Comme se sont deux thèmes classiques, les apprenants n'ont pas trouvé des difficultés de compréhension.

A la fin de la séance, nous avons fait la correction des exercices avec la participation des élèves.

¹¹ Voir annexe N° 11 , Page 224.

Séance 08 : La construction d'un texte argumentatif (le plan).¹²**Durée :** 45 minutes**Modalité de travail :** Travail individuel**Objectifs :**

- Dégager le plan du texte argumentatif.
 - Récapitulation de toutes les activités précédentes.
-

Déroulement:

Dans cette activité, nous avons voulu procéder à une récapitulation de toutes les activités précédentes en proposant un texte sur le sport (un thème qui motive nos apprenants).

Nous leur avons demandé de relever:

- Les trois parties principales du texte : introduction, développement, conclusion.
- Le thème du texte.
- La thèse et les arguments donnés en faveur cette dernière. (1^{ère} partie)
- L'antithèse et les arguments donnés pour la justifier. (2^{ème} partie)
- Les articulateurs logiques et chronologiques.
- Et de donner un titre au texte.

A la fin de la séance, nous avons fait la correction des exercices avec la participation des élèves.

¹² Voir annexe N° 13 , Page 226.

Séance 09 : Post-test : produire un texte argumentatif. ¹³**Durée** : 02 heures**Modalité de travail** : Travail individuel**Objectifs** :

- Comparer les deux productions écrites.
 - Evaluer l'interlangue des apprenants.
-

Déroulement:

En constatant que les élèves ont réussi avec un succès relatif cette dernière activité, nous sommes passée à la dernière étape de notre travail qui consiste à produire un deuxième texte argumentatif pour pouvoir comparer les productions des deux types enseignements.

La consigne donnée est la suivante : « **Quel est le métier que vous aimeriez faire plus tard ? Dites pourquoi ? Illustrez votre choix par des exemples.**»

La consigne a été expliquée plusieurs fois en français et même en arabe (à la demande de quelques élèves) pour s'assurer de sa compréhension.

Globalement, nous avons remarqué que les apprenants ont trouvé le sujet abordable et accessible. Toutefois, quelques élèves n'arrivaient pas à exprimer leurs idées en français.

Quelques élèves ont utilisé des dictionnaires arabe / français. Aucun élève n'a utilisé de dictionnaire français / français.

Tous les apprenants ont d'abord travaillé sur le brouillon avant de recopier sur le propre. Un seul élève a travaillé directement sur le propre : Salima.

¹³ Voir annexe N° 15 , Page 230.

Plusieurs élèves nous ont donné des mots en arabe, en nous demandant de les traduire en français, par exemple :

- مفضلة (mofadhala) → préférée
- أحقق (ouhakikou) → réalise
- عنده (indahou) → il a
- فرع (faraa) → branche

Une élève (Sabrine) a rédigé un paragraphe entier en arabe puis elle l'a traduit mot à mot en français :

« المهنة التي أنا أحبها العمل مع الشرطة. أولا هو حلمي. ثانيا، تعطي للشخص أهمية في هذه

المهنة. أخيرا، الشرطي جد محترم لدى الأشخاص الآخرين. »

(Elmihna ellati ana ouhibouha elaamalou maa elchourta. Awalan houwa houlmi. Thaniyan touti lichakhs ahamiya fi hadhihi elmihna. Akhيران elchourti jidou mouhtaram lada elachkhas elakharin.) →

« Le métier qui je suis aime le travaille avec le police. D'abord c'est mon rêve. Ensuite elle donne de l'homme lenportonce de cette métier. Enfin elle très des polatase dans les autre personne. »

Conclusion :

Ce premier chapitre de la partie pratique nous a permis d'exposer les différentes activités élaborées lors des séances de cours. Le but de ces activités est d'améliorer les productions écrites du post-test. Chose que nous allons vérifier dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

Bilans et commentaires

Introduction :

L'expérimentation que nous avons réalisée devrait nous renseigner sur les difficultés des élèves lors de la rédaction d'un texte en particulier le texte argumentatif.

Dans ce chapitre nous ferons un bilan et un commentaire des résultats obtenus des différentes activités élaborées lors des 09 séances.

V / 1. Séance 01 : Pré-test : produire un texte argumentatif.

V / 1. 1. Bilan :

Lors de l'évaluation des rédactions, nous nous sommes intéressée seulement à :

- La structure du texte argumentatif.
- La présence des connecteurs (logiques et chronologiques).
- La cohérence textuelle.
- L'emprunt à la langue arabe (langue maternelle).
- Les idées des apprenants et leurs connaissances.

En analysant les productions écrites nous avons remarqué ceci :

- Seulement 02 élèves ont donné un titre à leur texte.
- 03 élèves, seulement, ont été capables de produire un texte argumentatif assez cohérent.
- 08 élèves ne sont pas en mesure de justifier leur choix.
- 08 élèves arrivent à constituer des paragraphes.
- Les textes produits par les apprenants varient entre 06 et 26 lignes.
- Le nombre d'articulateurs logiques varie entre 00 et 03. Les plus utilisés sont : car – parce que – donc – mais.
- Le nombre d'articulateurs chronologiques varie entre 00 et 03. Les plus dominants : d'abord, ensuite, enfin, aussi, en premier lieu, en second lieu, en dernier lieu.
- 07 élèves, seulement, ont ponctué leur texte. Les signes de ponctuation utilisés sont les points et les virgules. Toutefois, la ponctuation n'est pas toujours correcte.
- 12 élèves s'expriment en utilisant le pronom personnel « je » ou le pronom possessif « moi ». Une seule élève a utilisé le pronom personnel « vous ».
- 14 élèves ont rédigé une introduction à leur texte où ils ont présenté le sujet.

- 06 élèves ont rédigé une conclusion à leur texte où ils ont donné leur point de vue personnel.
- 05 élèves ont donné des exemples pour illustrer leurs arguments.
- 03 élèves ont utilisé des mots en arabe : inshallah - (madhloumin) مظلومين
- 08 élèves ne savent pas argumenter.
- 14 élèves affirment leur prise de position et leur opinion.

Pour évaluer le pré-test, nous nous sommes inspirée de la grille trouvée sur le site : www.lettres.net/pdf/methodes/orale-argumentatif.pdf, que nous avons adoptée à nos besoins.

Tableau 1 : Grille des critères de performance du pré-test

N°	Liste des élèves	Critères de performance									Note
		La struc du texte	Arg pour / contre	Artic logi	Artic chron	exem	moda	Cohé text	Empr à la L.A.	lisib	
01	Salima	1,5	1	1	1,5	0	0	0	2,5	1,5	09
02	Assia	1,5	0,5	1	1,5	0	0,5	0	2	1	08
03	Souad	1,5	1	1	0	0	0,5	0,5	2	1	07,5
04	Nasrine	1	0	0,5	0	0	0,5	1	2	1	06
05	Soumia	2,5	1,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	2	10,5
06	Sonia	1,5	1,5	0,5	1,5	0	1	1	2,5	1,5	11
07	Ahléme	1	1	0,5	0,5	0	0	0,5	2,5	2	08
08	Sabrina	0	0	0	0	0	1	0	2,5	1	04,5
09	Rabeb	1	1,5	0,5	0	0	1	1	2	1,5	08,5
10	Fouzia	1	0,5	0,5	0	0	0,5	1	2,5	1,5	07,5
11	Khouloud	3	2	1	1,5	2	2	1,5	2	2	17
12	Belkhir	0	0,5	1	0	1	0,5	0,5	2	1	06,5
13	Mohamed	3	2	0,5	1,5	0	1	1,5	2	2	13,5
14	Kaouthar	2	1,5	1,5	1,5	1	0,5	1	2	1,5	12,5
15	Chaima	1,5	2	1	1,5	1	0,5	1,5	1	1,5	11,5
16	Hadjer	2	1,5	0,5	2	0	1,5	1	2	2	12,5
Performances en % ou moyenne des notes obtenues		Moyenne des notes obtenues : 09,62 = 48,12 %									

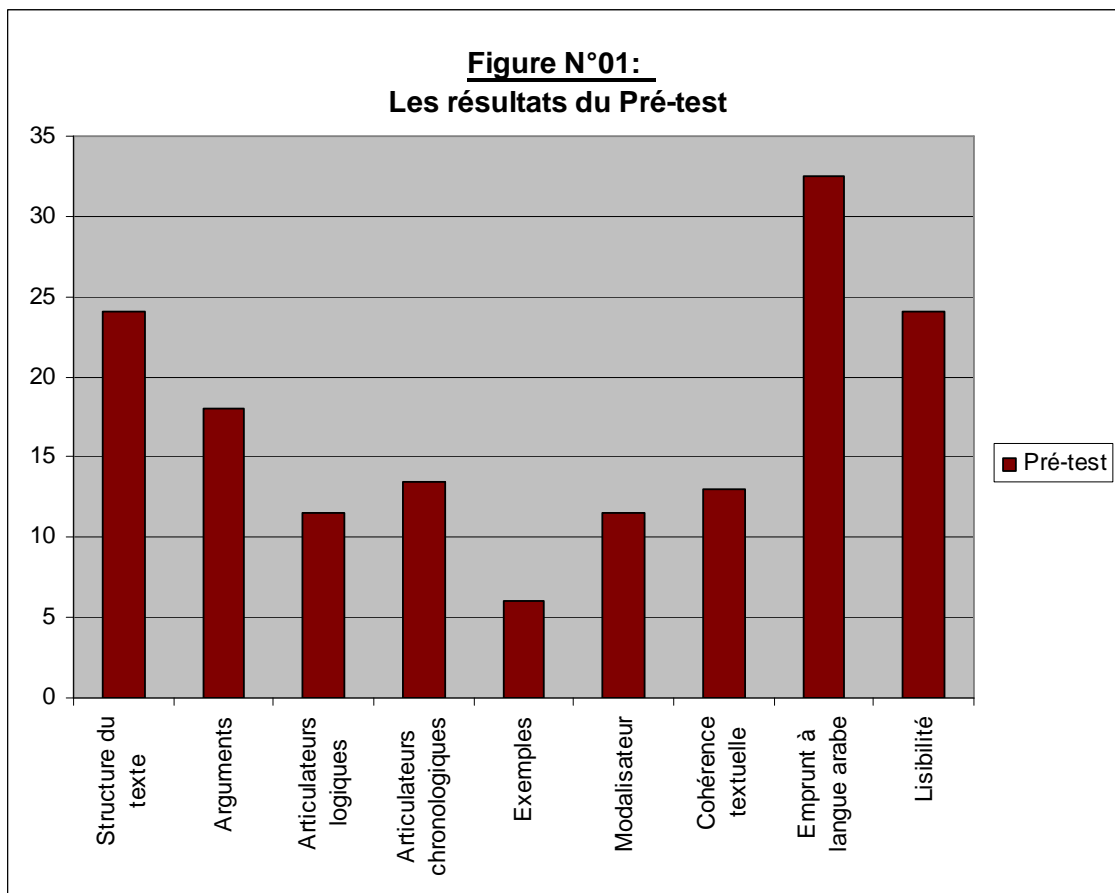
Glossaire de la grille :

- La struc du texte = La structure du texte.
- Arg pour / contre = Arguments pour / contre.
- Artic logi = Articulateurs logiques.
- Artic chron = Articulateurs chronologiques.
- Exem = Exemples.
- Moda = Modalisateurs.
- Cohé text = Cohérence textuelle.
- Empr à la L.A. = Emprunt à la langue arabe.
- Lisib = Lisibilité (image du texte)

Barème :

- Structure du texte → 03 points.
- Arguments (pour / contre) → 02 points.
- Articulateurs logiques → 02 points.
- Articulateurs chronologiques → 02 points.
- Exemples → 02 points.
- Modalisateurs → 02 points.
- Cohérence textuelle → 02 points.
- Emprunt à la langue arabe → 03 points.
- Lisibilité (image du texte) → 02 points.

Nous avons transposé les résultats obtenus dans le graphique suivant :



V / 1. 2. Commentaire :

- La plupart des apprenants ne sait pas encore produire un texte argumentatif cohérent. Par exemple : voir annexe la copie de Belkhir (page 196), de Souad (page 190) et de Sabrina (page 193).
- Ils n'illustrent pas assez.
- Les articulateurs logiques, chronologiques et les modalisateurs ne sont pas assez utilisés.
- Les apprenants font beaucoup de fautes de syntaxe, d'orthographe. Par exemple :
 - ✓ « ... *et l'albitre gawawi...* » (Soumia)
 - ✓ « ... *le role de public...* » (Sonia)
 - ✓ « ... *cette match...* » (Ahleme)
 - ✓ « ... *ont préparé bien...* » (Ahleme)
 - ✓ « ... *est qualifira...* » (Rabeb)
 - ✓ « ... *il faut de croire...* » (Khouloud)

- ✓ « *Je pense qui liquipe nassenalle de cette pays* » (Sabrina)
- ✓ « *Je se qualifira pour l'équipe algérienne parce que, d'abord. Je jetaime l'équipe des algérienne...* » (Assia)

- Les arguments ne sont pas assez convaincants, les apprenants ne savent pas encore défendre leur point de vue, ils sont plutôt entrain de narrer qu'argumenter. Par exemple :
 - ✓ « *... ce match comme une guerre, les deux équipe déclarent pour le victoire, mais l'équipe d'algerie qui se qualifai puisque Il se compose a des grand joueur comme Ziani...* » (Belkhir)
 - ✓ « *Ensuite, il y a sélectionne grande* » (Salima)
 - ✓ « *...ensuite je souhaite une bonne chance et je suis sur certains. Est je courant kanner l'équipe des algerienne 3 contre 0...* » (Assia)
 - ✓ « *... ce guide un grand antrénore Saadanne a bon experionce. Elle ai des qualifie et des forts qui ganait le coupe du monde.* » (Soumia)

- Dans les rédactions, il y a beaucoup d'emprunts et d'interférences. Certains élèves écrivent même des mots en arabe. Par exemple :
 - ✓ « *...Et pour ca l'Egypte ne gagnera pas car Dieu avec les مظلومين opprimé* » (Mohamed)
 - ✓ « *...Inchallah gani...* » (Souad)
 - ✓ « *...Les séporteurs qui donne les joueres un grande courages et espoire pour le ganer Inechalleh* » (Soumia)

Nous avons remarqué que les élèves pensaient en arabe puis traduisaient leurs idées en français (ils écrivent même des mots voir des phrases entières en arabe sur leur brouillon).

V / 2. Séance 02 : Exercice à trous

V / 2. 1. Bilan :

Cette activité a permis aux élèves de délimiter l'architecture du texte argumentatif et de reconnaître ses caractéristiques.

A priori, les notions proposées semblaient être faciles et accessibles pour les élèves. Néanmoins, en analysant leurs copies nous avons constaté que :

- Il n'y avait qu'une seule élève qui a fait le travail juste.
- Une élève n'a trouvé aucun exemple juste.
- Ils ne font pas la différence entre les constituants du texte argumentatif.

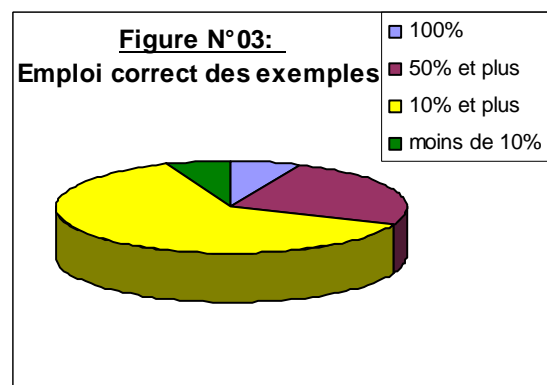
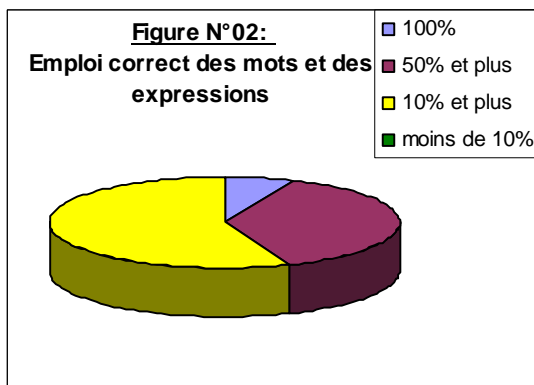
Par exemple :

- ✓ « *Le but du texte argumentatif est de proverbe le réponses aux questions.* » (Assia)
 - ✓ « *La conclusion est formée par le convaincre et destinataire posées dans l'introduction.* » (Akache)
 - ✓ « *Le texte argumentatif est formé de 3 parties : Le bilan du texte argumentatif, les connecteurs logiques et le corps du texte.* » (Salima)
 - ✓ « *...il est important de bien diviser le texte en les réponses aux questions* » (Fouzia)
 - ✓ « *on peut utiliser les pronoms personnels tel que paragraphe* » (Fouzia)
- Le travail est considéré au dessous de la moyenne.

Nous avons mis en place une grille qui permettra d'évaluer les résultats de cette activité.

Tableau 2 : Grille d'évaluation de l'activité 2		
« Exercice à trous »		
Nombre de copies exploitées : 16		
	Nombre de mots et expressions à trouver	Nombre d'exemple à replacer convenablement
	18	05
	Emploi correct	
100 %	01	01
50 % et plus	06	04
10 % et plus	09	10
Moins de 10 %	00	01

Les résultats obtenus nous permettent d'établir les graphiques suivants :



V / 3. Séance 03 : Compréhension de l'écrit

V / 3. 1. Bilan :

Pour la partie de l'observation, tous les élèves ont participé en répondant correctement aux questions.

Pour la partie de l'analyse :

- Tous les élèves ont su relever le thème du texte.
- La plupart des élèves n'ont pas compris que le dernier paragraphe affirme le premier.
- La majorité des élèves ne fait pas la différence entre les arguments et les exemples.
- Ils ont relevé tous les articulateurs logiques et chronologiques.
- A part 4 élèves, le groupe n'a pas su justifier l'emploi de l'articulateur « donc ».

Au terme de la phase de synthèse, le texte semblait devenir plus clair qu'au début pour les élèves puisque ils ont tous réussi à reproduire le plan du texte correctement.

V / 3. 2. Commentaire :

Lors de cette activité, nous avons noté que les apprenants avaient des difficultés avec le texte argumentatif particulièrement au niveau de :

- ✓ La structure argumentative textuelle.
- ✓ Repérage et identification de l'argument par rapport à l'illustration.
- ✓ L'emploi correct de certains articulateurs introduisant la notion de conséquence et d'opposition.

C'est à partir de ces défaillances que nous avons jugé de leur présenter des activités qui permettraient de renforcer leur argumentation à l'écrit.

V / 4. Séance 04 : Les caractéristiques du texte argumentatif.

V / 4. 1. Bilan :

En analysant, les réponses des apprenants nous avons remarqué ceci :

- Dans l'exercice 1 :
 - 04 élèves n'étaient pas capables de relever la thèse.
 - 02 élèves n'ont relevé qu'un seul argument.
 - 02 élèves n'ont relevé qu'un seul exemple.
 - Une élève n'a relevé aucun exemple.

- Dans l'exercice 2 :
 - 06 élèves n'ont pas trouvé la thèse.
 - 02 élèves n'ont relevé aucun argument.
 - 06 élèves n'ont pas trouvé tous les arguments.

- Dans l'exercice 3 :
 - 12 élèves ont su relier correctement chaque argument à son exemple.
 - 02 élèves avaient 3 réponses justes.
 - 01 élève avait 2 réponses justes seulement.

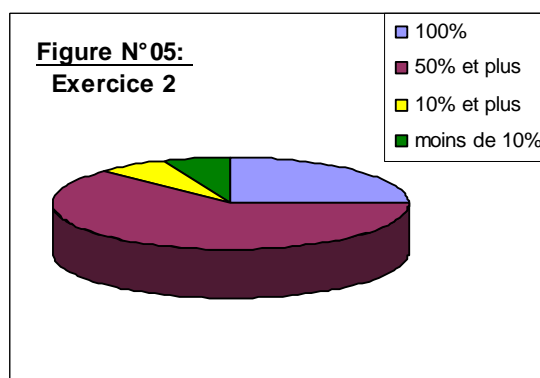
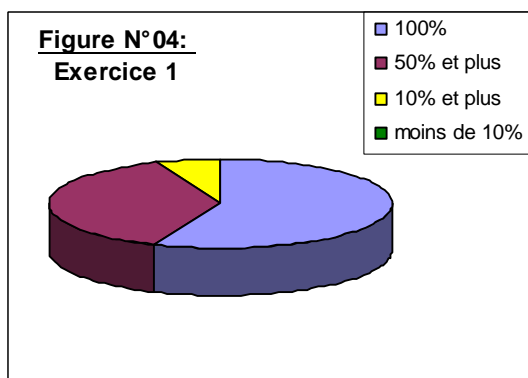
- Dans l'exercice 4 :
 - 03 élèves n'étaient pas capables de trouver des arguments pour la première thèse.
 - 07 élèves n'étaient pas capables de trouver des arguments pour la deuxième thèse.
 - 04 élèves n'étaient pas capables de trouver des arguments pour la troisième thèse.
 - 08 élèves n'étaient pas capables de trouver des arguments pour la quatrième thèse.

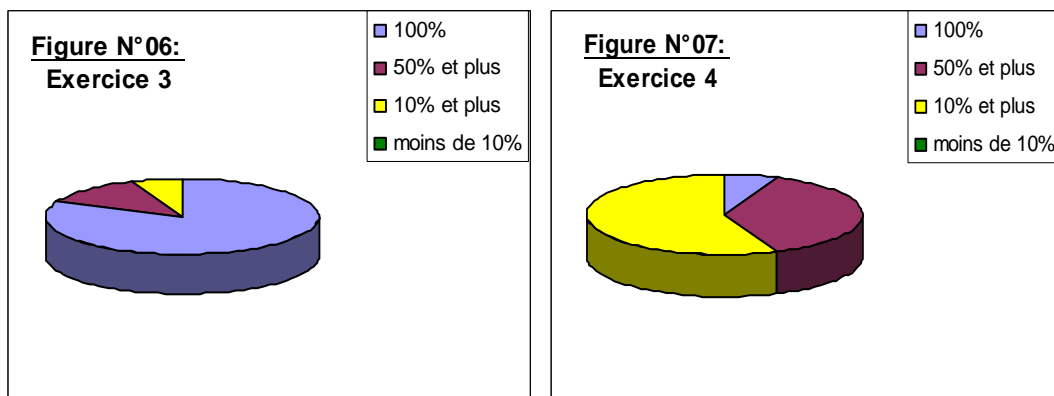
- 02 élèves n'étaient pas capables de trouver des arguments pour la cinquième thèse.

Nous avons jugé utile de confectionner une grille qui permettra d'évaluer les résultats des exercices proposés.

Tableau 3 : Grille d'évaluation de l'activité 4 :							
« Les caractéristiques du texte argumentatif »							
Nombre de copies exploitées : 16							
Exercices proposés							
Exercice 1			Exercice 2		Exercice 3	Exercice 4	
Nbre de thèses à trouver	Nbre d'arg à trouver	Nbre d'exemples à trouver	Nbre de thèses à trouver	Nbre d'arg à trouver	Nbre d'arg à associer à son exemple	Nbre de thèses proposées	Nbre d'arg à trouver
02	02	02	01	03	05	05	02
Emploi correct							
100 %	09		04		13	00	
50% et +	06		10		02	10	
10% et +	01		01		01	06	
_ de 10%	00		01		00	00	

Les résultats obtenus nous permettent d'établir les graphiques suivants :





V / 4. 2. Commentaire :

Au terme de cette activité qui a été réalisée dans un climat d'atelier d'écriture, la motivation et l'intérêt des apprenants se sont manifestés d'une manière remarquable. Néanmoins :

- Certains élèves ont du mal à reconnaître la thèse, les arguments et les exemples.
- Les élèves éprouvent des difficultés à rédiger des arguments :
 - ✓ Ils donnent des arguments atones.
 - ✓ Ils ne font que reformuler la thèse.
 - ✓ Leurs arguments ne sont pas convaincants.

V / 5. Séance 05 : Les procédés argumentatifs.

V / 5. 1. Bilan :

En analysant, les réponses des apprenants nous avons remarqué ceci :

- Dans l'exercice 1 :
 - La majorité des élèves a su répondre correctement à cet exercice sauf 02 élèves qui n'ont relevé que deux indices d'opinion.

- Dans l'exercice 2 :
 - Les élèves n'ont eu aucune difficulté pour trouver les bonnes réponses.

- Dans l'exercice 3 :
 - 12 élèves ont trouvé la valeur des articulateurs logiques donnés.
 - 04 élèves, seulement, ont trouvé la visée de chaque articulateur logique.

- Dans l'exercice 4 :
 - 09 élèves ont été capables de mettre chaque articulateur de cause à la place qui lui convient.

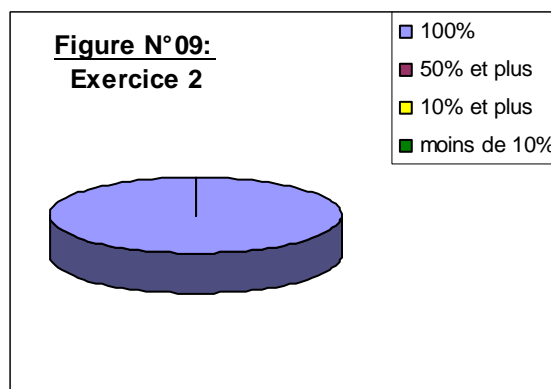
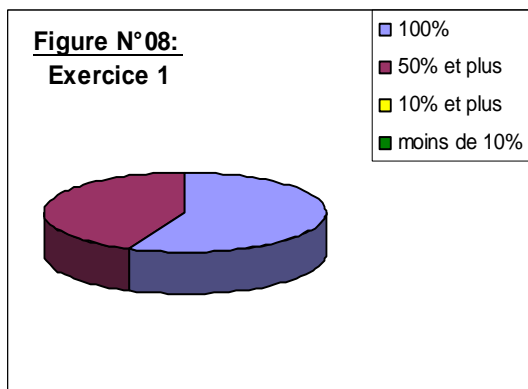
- Dans l'exercice 5 :
 - 08 élèves ont su mettre les articulateurs de conséquence qui concordent.

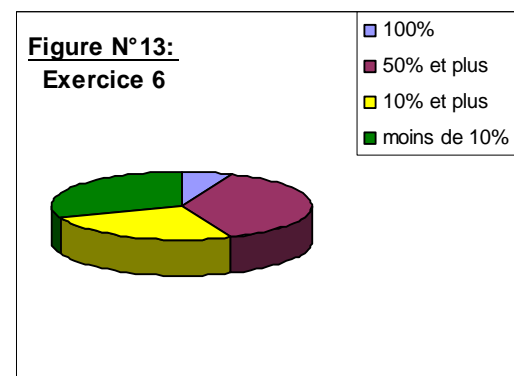
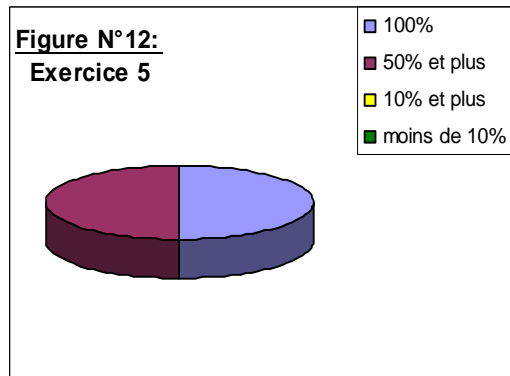
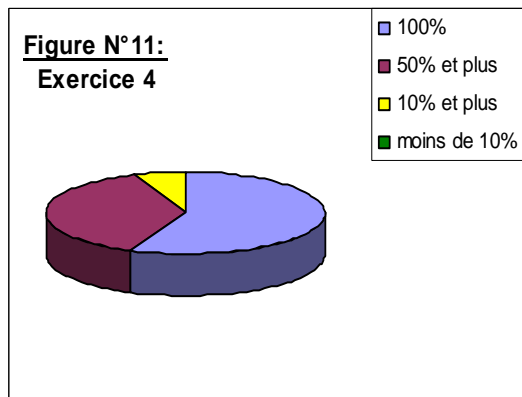
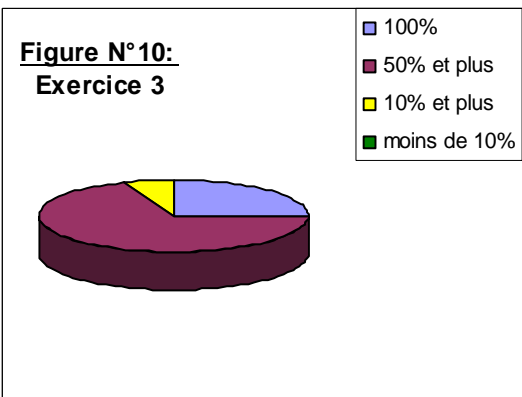
- Dans l'exercice 6 :
 - Un seul élève a répondu correctement à cet exercice.
 - 05 élèves n'ont trouvé aucune réponse juste.

Nous avons mis en place une grille qui permettra d'évaluer les résultats des exercices proposés.

Tableau 4 : Grille d'évaluation de l'activité 4 :						
« Les Procédés argumentatifs »						
Nombre de copies exploitées : 16						
Exercices proposés						
Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3		Exercice 4	Exercice 5	Exercice 6
Nombre d'indice d'opinion à trouver	Nombre d'arti. d'énumération à trouver	Nbre de valeurs à trouver	Nbre de visées à trouver	Nbre d'arti. de cause à trouver	Nbre d'arti. de conséquence à trouver	Nbre d'arti. d'opposition à trouver
04	03	05	05	04	03	04
	Emploi correct					
100 %	09	16	04	09	08	01
50% et +	07	00	11	06	08	06
10% et +	00	00	01	01	00	04
_de 10%	00	00	00	00	00	05

Les résultats obtenus nous permettent d'établir les graphiques suivants :





V / 5. 2. Commentaire :

La majorité des apprenants n'a pas de difficulté avec les procédés de l'argumentation. Ils ont su :

- ✓ Identifier les indices d'opinion.
- ✓ Retrouver les articulateurs d'énumération qui conviennent.
- ✓ Retrouver les indices qui introduisent les notions de cause et de conséquences.

Cependant, quelques élèves ont des difficultés à retrouver les articulateurs d'opposition convenables.

V / 6. Séance 06 : Le pour et le contre.

V / 6. 1. Bilan :

En analysant, les réponses des apprenants nous avons remarqué ceci :

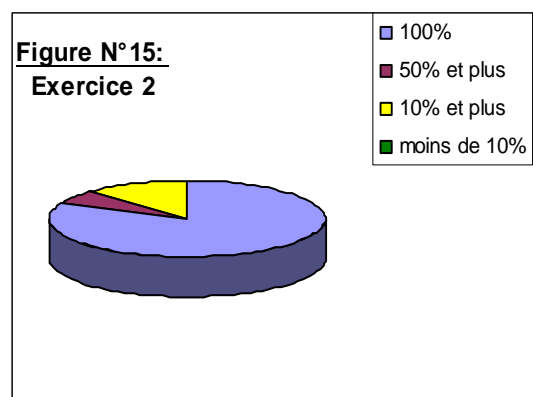
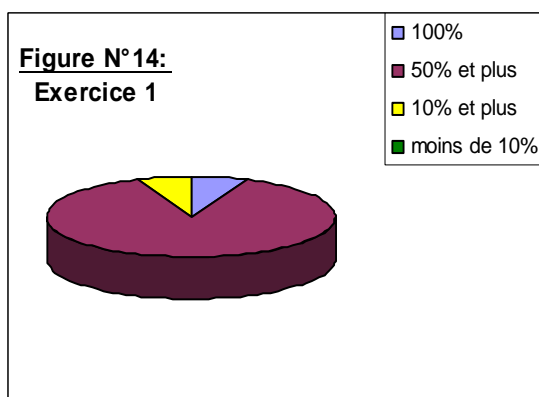
- Dans l'exercice 1 :
 - 04 élèves ont su distinguer les arguments « pour » des arguments « contre » dans le premier sujet.
 - Un seul élève n'a trouvé aucune réponse juste pour le premier sujet.
 - 05 élèves ont su distinguer les arguments « pour » des arguments « contre » dans le deuxième sujet.
 - 10 élèves ont su distinguer les arguments pour des arguments contre dans le troisième sujet.
 - Le reste des élèves a donné entre 2 et 5 bonnes réponses pour chaque sujet.

- Dans l'exercice 2 :
 - La plupart des élèves a trouvé des antithèses appropriées aux thèses données, sauf 05 élèves qui n'ont pas donné des antithèses mais des arguments voir même des exemples.

Nous avons mis en place une grille qui permettra d'évaluer les résultats des exercices proposés.

Tableau 5 : Grille d'évaluation de l'activité 6 :			
« Le pour et le contre »			
Nombre de copies exploitées : 16			
Exercices proposés			
Exercice 1		Exercice 2	
Nombre d'arguments « pour »	Nombre d'arguments « contre »	Nombre de thèses proposées	Nombre d'antithèses à trouver pour chaque thèse
08	08	03	01
Emploi correct			
100 %	01	13	
50 % et +	14	01	
10 % et +	01	02	
moins de 10%	00	00	

Les résultats obtenus nous permettent d'établir les graphiques suivants :



V / 6. 2. Commentaire :

- Le premier exercice, à priori, n'a pas posé de problème aux élèves, ils ont demandé l'explication de quelques mots qui leurs semblaient

difficiles. Or, certains élèves ont du mal à reconnaître les arguments « pour » et les arguments « contre ». Par exemple :

- ✓ « *La ceinture de sécurité bloque le conducteur* → *Argument pour* » (Salima)
- ✓ « *La publicité coûte très cher* → *Argument pour* » (Souad)
- ✓ « *La télévision est un outil d'information* → *Argument contre* » (Rabeb)

- Les apprenants se sont un peu attardés avec le deuxième exercice, ils n'arrivaient pas à formuler leurs idées à cause de leur pauvreté lexicale. D'autre ne font pas la distinction entre l'antithèse, les arguments et les exemples. Par exemple :

- ✓ « *Le téléphone portable est la cause des maladies à sonore* → *C'est un argument.* » (Sonia)
- ✓ « *La voiture est une cause a les accidents* → *C'est un argument.* » (Khouloud)
- ✓ « *Il n'y a pas poucaux de l'eau a l'algeria* → *C'est un exemple.* » (Khouloud)

V / 7. Séance 07 : La reconstitution d'un texte argumentatif

V / 7. 1. Bilan :

En analysant, les réponses des apprenants nous avons remarqué ceci :

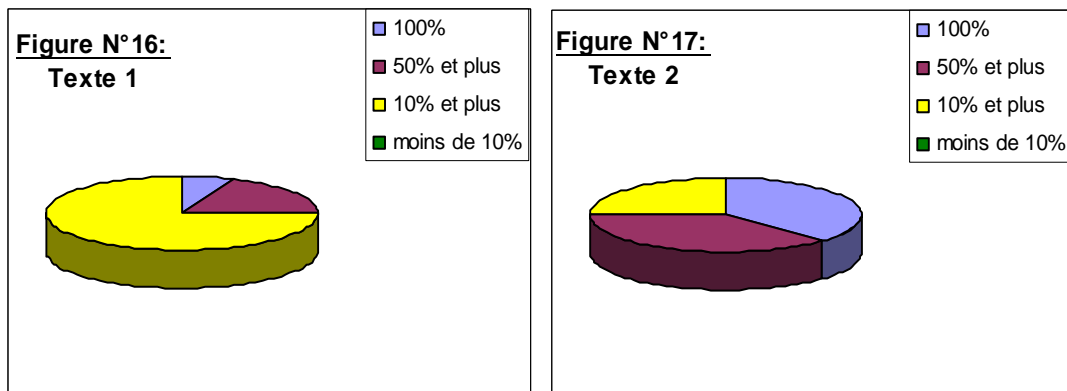
- Dans le premier texte « La cigarette »:
 - Une seule élève a trouvé le bon ordre du texte.
 - Les autres apprenants ont trouvé entre 01 et 06 phrases qui étaient à la bonne place.

- Dans le deuxième texte « La forêt » :
 - 05 élèves ont trouvé le bon ordre du texte.
 - Les autres apprenants ont trouvé entre 02 et 04 phrases qui étaient à la bonne place.

Nous avons mis en place une grille qui permettra d'évaluer les résultats de l'exercice proposé.

<u>Tableau 6 : Grille d'évaluation de l'activité 7 :</u>		
« La reconstitution d'un texte argumentatif »		
Nombre de copies exploitées : 16		
Exercices proposés		
	Texte 1	Texte 2
	Nombre de phrases à remettre en ordre	Nombre de phrases à remettre en ordre
	08	05
	Emploi correct	
100 %	01	06
50 % et +	03	06
10 % et +	12	04
Moins de 10 %	00	00

Les résultats obtenus nous permettent d'établir les graphiques suivants :



V / 7. 2. Commentaire :

Malgré la banalité des deux sujets, les élèves ont éprouvé des difficultés à reconstituer ces textes. Le véritable obstacle c'est qu'ils n'ont pas compris le sens de certains mots ce qui fait que les phrases étaient ambiguës pour eux.

Exemples de mots et expressions qui leurs semblaient difficiles :

- ✓ Atteinte, nocive, empêche, gêne, l'érosion.
- ✓ Diminution de la précision des gestes.
- ✓ Système nerveux.
- ✓ Il est vital de la préserver.

V / 8. Séance 08 : La construction d'un texte argumentatif (le plan).

V / 8. 1. Bilan :

En analysant, les réponses des apprenants nous avons remarqué ceci :

- 04 élèves n'ont pas pu relever les trois parties du texte.
- 10 élèves ont trouvé le thème exact du texte.
- 08 élèves n'ont pas su relever la thèse de la 1ere partie du développement.
- 03 élèves n'ont relevé aucun argument de la 1ere partie du développement.
- 05 élèves n'ont pas su relever la thèse de la 2eme partie du développement.
- 02 élèves n'ont relevé aucun argument de la 2eme partie du développement.
- Une seule élève n'a pas relevé les connecteurs d'énumération.
- 02 élèves n'ont pas relevé les connecteurs logiques.
- Tous les élèves ont donné un titre au texte.

Nous avons mis en place une grille qui permettra d'évaluer les résultats de cette activité.

Tableau 7 : Grille d'évaluation de l'activité 8 :

« Le plan du texte argumentatif »

Liste des élèves	Les 3 parties du texte			Thème	1 ^{ère} partie du D		2 ^{ème} partie du D		Arti. d'énu	Arti. logi	Titre	Notes
	I	D	C		Th	Ar	Th	Ar				
Salima	0,5	0,5	1	0,5	0	3	2	3	2,5	1	1,5	15,5
Assia	0,5	0	0,5	0,5	0	2	0	1	1,5	0,5	1,5	08
Souad	0,5	0,5	1	0,5	2	3	2	3	2,5	1,5	1,5	18
Nasrine	0,5	0	0,5	1,5	0	3	2	3	1,5	1	1	14
Soumia	0,5	0,5	1	1,5	2	3	2	3	2,5	0,5	1,5	18
Sonia	1	1	1	1,5	2	3	2	3	2,5	1,5	1,5	20
Ahleme	0,5	0,5	1	1,5	0	0	0	0	1,5	0,5	1,5	07
Sabrina	0,5	0	0,5	1,5	0	1	0	2	1,5	0,5	1,5	09
Rabeb	0,5	0,5	1	1,5	0	0	0	0	1,5	1	1,5	07,5
Fouzia	0,5	0	0,5	1,5	0	0	0	0,5	0	0	1	04
Khouloud	1	1	1	1,5	2	3	2	3	2,5	1,5	1,5	20
Belkhir	1	0,5	0,5	0,5	2	3	2	3	2,5	0	1,5	17
Mohamed	1	1	1	0,5	2	3	2	3	2,5	1,5	1,5	19
Kaouther	1	0,5	0,5	1,5	2	3	2	3	2,5	1	1,5	18,5
Chaima	0,5	0,5	1	1,5	0	3	1	3	2,5	1	1,5	15,5
Hadjer	1	1	1	0,5	2	3	2	3	2,5	1	1,5	18,5

Glossaire de la grille :

- I = Introduction.
- D = Développement.
- C = Conclusion.
- Th = Thème.
- Ar = Argument.
- Arti. d'énu. = Articulateur d'énumération.
- Arti. logi. = Articulateur logique.

Barème :

- Les 3 parties du texte → 03 pts (01 pt pour chaque partie).
- Thème → 01,5 pts.

- 1^{ère} partie du développement → 05 pts (02 pts pour la thèse et 03 pts pour les arguments)
- 2^{ème} partie du développement → 05 pts (02 pts pour la thèse et 03 pts pour les arguments)
- Articulateur d'énumération → 02,5 pts
- Articulateur logique → 01,5 pts
- Titre → 01,5 pts.

V / 8. 2. Commentaire :

- Les apprenants ne distinguent pas encore les trois parties du texte.
- Ils ont toujours des difficultés à repérer la thèse et les arguments.
- Certains ne font pas la différence entre les connecteurs logiques et chronologiques.

V / 9. Séance 09 : Post-test : produire un texte argumentatif.

V / 9. 1. Bilan :

Pour analyser ces copies, nous nous sommes intéressée aux mêmes points que dans le pré-test. Nous avons remarqué ceci :

- Seulement 03 élèves ont donné un titre à leur texte.
- 09 élèves ont été capables de produire un texte argumentatif assez cohérent.
- 04 élèves ne sont pas en mesure de justifier leur choix.
- 08 élèves arrivent à constituer des paragraphes.
- Le nombre de ligne, des textes produits par les apprenants, varie entre 06 et 37 lignes.
- Le nombre d'articulateurs logiques varie entre 00 et 03. Les plus utilisés sont : car – parce que – donc – mais – alors – ainsi - pour.
- Le nombre d'articulateurs chronologiques varie entre 00 et 04. Les plus dominants : d'abord, ensuite, enfin, aussi, en premier lieu, en second lieu, en dernier lieu, en plus.
- 06 élèves, seulement, ont ponctué leur texte. Les signes de ponctuation utilisés sont les points et les virgules. Toutefois, la ponctuation n'est pas toujours correcte.
- 14 élèves s'expriment en utilisant le « je » ou le « moi », 02 élèves ont utilisé le « vous » et une élève a utilisé le « je » et le « vous » en même temps.
- 15 élèves ont rédigé une introduction à leur texte où ils ont présenté le métier qu'ils veulent faire.
- 13 élèves ont rédigé une conclusion à leur texte où ils ont donné leur point de vue personnel.
- 06 élèves ont donné des exemples pour illustrer leurs arguments.
- Une seule élève a utilisé un mot en arabe : irhab
- 05 élèves ne savent pas argumenter.

Pour évaluer le post-test, nous nous sommes inspirée de la même grille utilisée lors de l'évaluation du pré-test.

Tableau 8 : Grille des critères de performance du post-test

N°	Liste des élèves	Critères de performance									Note
		La struc du texte	Arg pour / contre	Artic logi	Artic chron	exem	moda	Cohé text	Empr à la L.A.	lisib	
01	Salima	1,5	1	1	2	0	0,5	0	2,5	1,5	10
02	Assia	2,5	1,5	1,5	2	1,5	0,5	0,5	2	1,5	13,5
03	Souad	3	1,5	0,5	2	0,5	1	1	2	1,5	13
04	Nasrine	2	1	1	2	0	1	0,5	2,5	1,5	11,5
05	Soumia	2,5	1,5	0,5	2	0	1	1,5	2,5	1	12
06	Sonia	3	2	0,5	2	1	1,5	1,5	1,5	2	15
07	Ahléme	2,5	1,5	1	1	0	1	1	2,5	2	12,5
08	Sabrina	2	1,5	0,5	2	0	1,5	1,5	2	2	13
09	Rabeb	1	1	0	2	0	0,5	0	2,5	1	08
10	Fouzia	1	0,5	1,5	0,5	0	1	0,5	2,5	1,5	09
11	Khouloud	3	2	1,5	2	0	1,5	1	2	2	15
12	Belkhir	2	0,5	0,5	0,5	0	1,5	1	2,5	1	09,5
13	Mohamed	3	2	1	2	0	1,5	1,5	1,5	2	14,5
14	Kaouthar	3	2	1	2	1,5	1,5	1	2,5	2	16,5
15	Chaima	3	2	1	2	2	1,5	1,5	0,5	2	15,5
16	Hadjer	3	2	0,5	2	0,5	1,5	1,5	1	2	14
Performances en % ou moyenne des notes obtenues		Moyenne des notes obtenues : 12,65 = 63,28 %									

Glossaire de la grille :

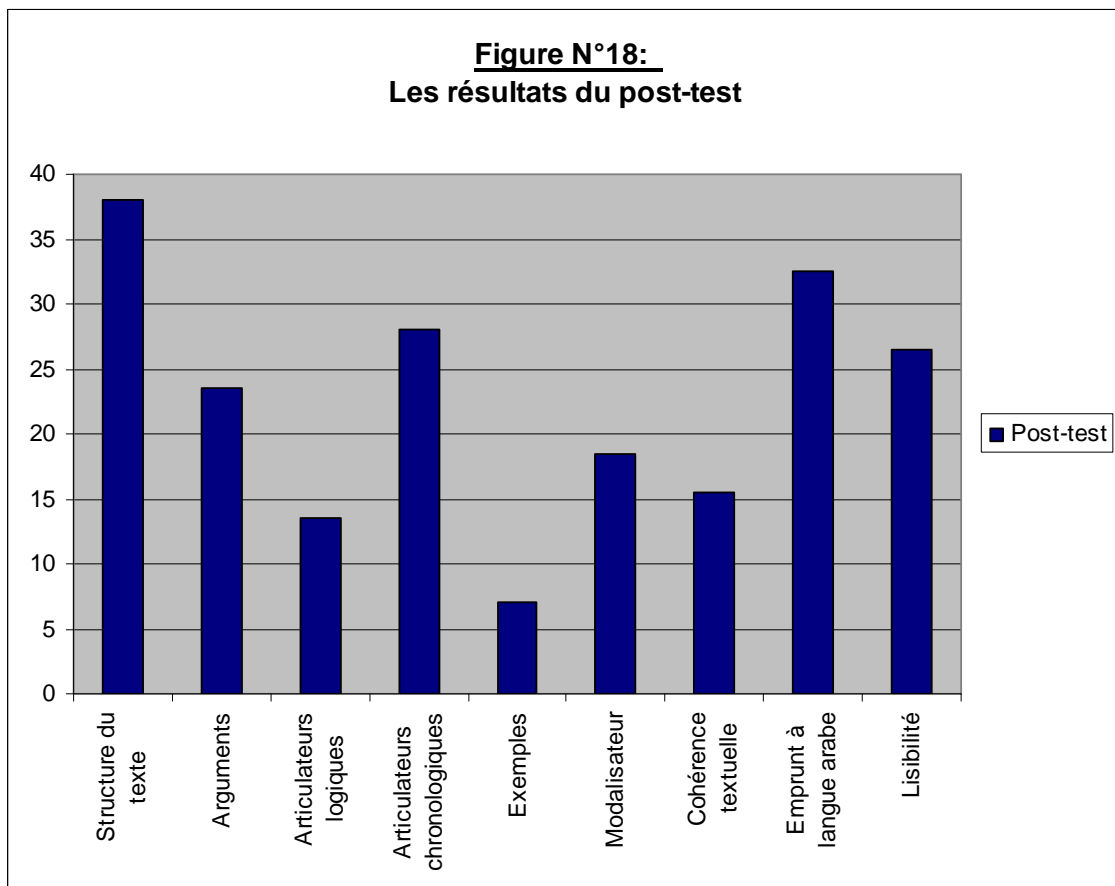
- La struc du texte = La structure du texte.
- Arg pour / contre = Arguments pour / contre.
- Artic logi = Articulateurs logiques.
- Artic chron = Articulateurs chronologiques.
- Exem = Exemples.
- Moda = Modalisateurs.

- Cohé text = Cohérence textuelle.
- Empr à la L.A. = Emprunt à la langue arabe.
- Lisib = Lisibilité (image du texte)

Barème :

- Structure du texte → 03 points.
- Arguments (pour / contre) → 02 points.
- Articulateurs logiques → 02 points.
- Articulateurs chronologiques → 02 points.
- Exemples → 02 points.
- Modalisateurs → 02 points.
- Cohérence textuelle → 02 points.
- Emprunt à la langue arabe → 03 points.
- Lisibilité (image du texte) → 02 points.

Nous avons transposé les résultats obtenus dans le graphique suivant :



V / 9. 2. Commentaire :

- Dans l'ensemble, les élèves ont nettement progressé.
- 04 élèves ont encore besoin de plus d'activités pour consolider certains savoirs faire.
- Dans les rédactions, il y a toujours beaucoup d'emprunts à la langue maternelle et d'effets d'interférence.
- Pour remédier à certains problèmes, les élèves doivent :
 - ✓ Etre entraînés à employer les articulateurs logiques et les modalisateurs plus souvent.
 - ✓ Etre sensibilisés à donner des arguments pertinents.
 - ✓ Etre encouragés à illustrer les arguments par des exemples appropriés.
 - ✓ Etre habitués à revisiter leurs écrits pour consacrer un intérêt substantiel à la cohérence textuelle et par là à la crédibilité de leurs propos.

Conclusion :

En lisant les productions écrites du post-test, nous avons l'impression que même si la compétence linguistique de nos scripteurs semble très limitée, ils ont fait un effort pour exprimer leur point de vue, pour révéler leur attitude vis-à-vis de leurs propres écrits.

Les bilans et commentaires effectués nous permettrait d'analyser l'interlangue des apprenants dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VI

Analyse globale de l'interlangue

Introduction :

Vu le cadre restreint de notre recherche, nous allons, dans ce chapitre, analyser quelques erreurs relatives à la grammaire, à la conjugaison, à la morphologie et au lexique.

Nous allons essayer de comprendre et d'expliquer les faiblesses des apprenants, à travers leurs erreurs commises dans les deux tests.

Cette analyse nous permettrait de diagnostiquer l'interlangue de ce groupe d'apprenant.

VI / 1. Analyse de l'interlangue dans le pré-test :

Sachant que nous ne pouvons pas, vu le cadre restreint de notre recherche, examiner tous les énoncés qu'ils soient corrects ou défailants ; nous avons donc choisi d'analyser quelques exemples seulement en nous basant sur les points suivants :

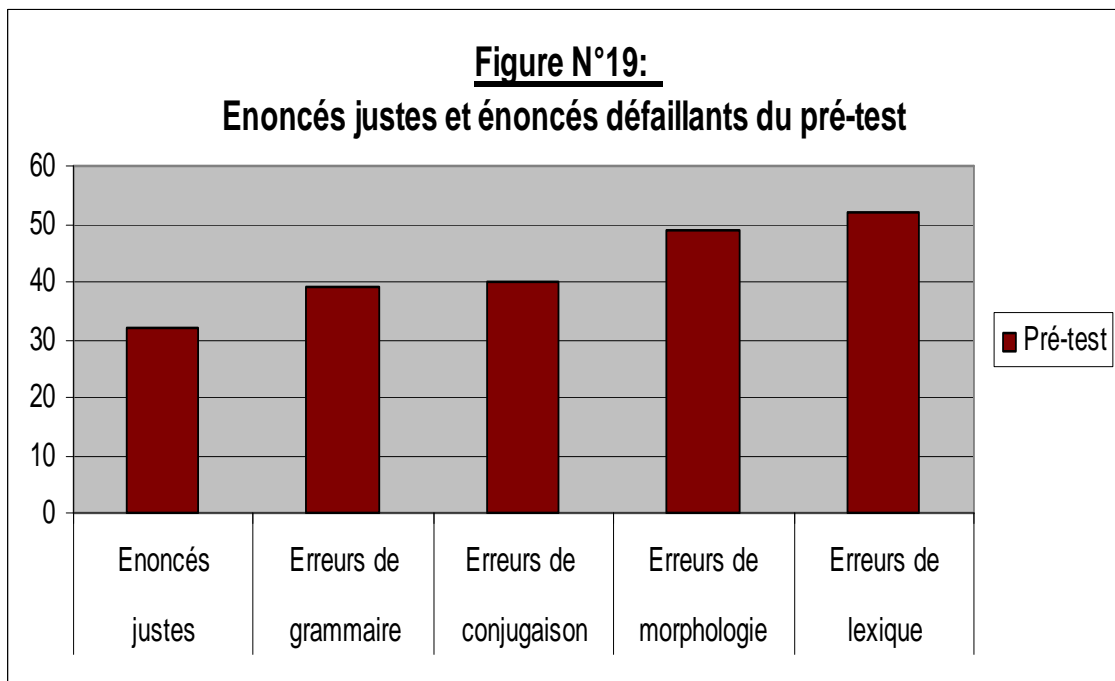
- ✓ La grammaire.
- ✓ La conjugaison.
- ✓ La morphologie.
- ✓ Le lexique.

À partir des productions recueillis, nous avons élaboré un tableau qui nous permettra de synthétiser le nombre d'énoncés justes et le nombre d'énoncés défailants dans chaque copie.

Tableau 9 : Grille qui synthétise le nombre d'énoncés justes et le nombre d'énoncés défailants (pré-test)						
N°	Liste des élèves	Nombre d'énoncés justes	Le nombre et les types d'erreurs			
			Grammaire	conjugaison	morphologie	lexique
01	Salima	02	02	02	04	06
02	Assia	01	03	02	05	05
03	Souad	01	02	02	03	02
04	Nasrine	00	01	01	00	04
05	Soumia	02	02	05	05	02
06	Sonia	03	02	03	03	02
07	Ahléme	01	06	02	03	06
08	Sabrina	00	01	01	00	04
09	Rabeb	01	00	01	02	06
10	Fouzia	01	03	03	03	04
11	Khouloud	06	04	02	01	02
12	Belkhir	01	03	01	05	02
13	Mohamed	03	04	04	04	02

14	Kaouther	05	02	05	06	02
15	Chaima	02	01	03	01	00
16	Hadjer	02	02	01	01	04
Total		32	39	40	49	52

A partir des résultats obtenus nous établirons le graphique suivant :



Pour pouvoir connaître et cerner l'interlangue des apprenants, nous nous sommes inspirée des travaux de Guy Fève en élaborant une grille qui permettra d'analyser quelques énoncés relevés des productions écrites des élèves.

Tableau 10 : Grille d'évaluation.

L'impact de l'interlangue sur les énoncés produits par les apprenants.

(Pré-test)

Types d'erreurs	Énoncé obtenu	Type d'énoncé	L'énoncé tel qu'il a été pensé en arabe.	Énoncé attendu	Quel est le problème qui se pose ?
Lexique	« <i>Les algériens attendent à feu.</i> »	Déviant	الجزائريون ينتظرون على نار. (Eldjazairioun n yantadhiroun aala nar)	<i>les algériens attendent impatiemment</i>	- L'apprenant a traduit mot à mot l'énoncé source en langue cible en rendant l'énoncé abusif : au lieu qu'il utilise un adverbe, il a utilisé la préposition « à » + le nom « feu »
Grammaire	« <i>Nous sommes les algériens attendent ...</i> »	Déviant	نحن الجزائريون نتنظرون (Nahnou eldjazairioun nntadhirouna)	<i>Nous, les algériens, attendons...</i>	- L'apprenant confond et applique incorrectement les règles déjà apprises: il n'a pas su reconnaître le véritable sujet de la phrase : au lieu de conjuguer le verbe avec « nous », il l'a conjugué avec « les algériens »
Grammaire	« <i>Il est le jour que tous les algériens en attendant de lui</i> »	Déviant	هو اليوم الذي كل الجزائريون ينتظرونه (Houwa elyawm elladhi koul eldjajairioun yantadhiroun ahou)	<i>C'est le jour que tous les algériens attendent.</i>	- C'est une application abusive de la règle en essayant de traduire l'énoncé de sa langue maternelle à la langue cible : au lieu de conjuguer le verbe, l'apprenant a utilisé le gérondif + le pronom personnel dont l'utilisation est incorrecte.

	« <i>Parce que il ont resobition aviguse et un volonté que et on courageusement horrible.</i> »	Aberrant	/	/	- L'énoncé proposé s'écarte totalement de la règle. C'est une erreur globale qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l'énoncé.
Conjugaison + Lexique	« <i>...pour qualifira et pour joieuse tous les algériens</i> »	Déviant	<p>للتأهل لكي يسعدوا كل الجزائريين</p> <p>(ltaahoul wa liyousiidou koul eldjazairiin)</p>	<p><i>Pour se qualifier et pour rendre heureux tous les algériens</i></p>	<p>- L'apprenant emploie la structure de la langue source dans la langue cible en utilisant le futur pour montrer que l'action sera réalisée prochainement, en oubliant la règle de la préposition « pour » : le verbe qui vient juste après « pour » se met à l'infinitif.</p> <p>- Au niveau lexical, l'apprenant a utilisé un système réduit en employant le mot « joieuse » ce qui rend la phrase incorrecte.</p>

<p>Grammaire + Conjugaison + Morphologie + Lexique</p>	<p>« <i>Je courant kanner l'équipe des algerienn e.</i> »</p>	<p>Déviant</p>	<p>أنا أعلم أن الفريق الجزائري سيربح (ana aalam ana elfarik eldjazairi sayarbah)</p>	<p><i>Je crois que l'équipe algérienne va gagner.</i></p>	<p>- L'apprenant a confondu le modalisateur par le verbe. - L'utilisation du modalisateur n'est pas adéquate, le plus juste est d'utiliser le verbe « croire ». -Phonétiquement, l'apprenant a fait une erreur de prononciation en confondant le son « G », du verbe « Gagner », qui n'existe pas dans la langue arabe classique avec le son voisin « K » - L'utilisation incorrecte du déterminant « des » qui renvoi au particulier. - morphologiquement, l'apprenant Confond entre le masculin et le pluriel pour le mot « algérienne »</p>
<p>Morphologie</p>	<p>«<i>L'équipe d'algerien est un très fort.</i> »</p>	<p>Déviant</p>	<p>الفريق الجزائري جد قوي. (elfarik eldjazairi jidou kawi)</p>	<p><i>L'équipe algérienne est très forte</i></p>	<p>- L'apprenant a produit cet énoncé en traduisant l'énoncé source en langue cible. Ainsi, par erreur, il a associé l'adjectif « fort » au mot « algerien » au lieu de l'associer à « l'équipe »</p>

Lexique + Morphologie	« <i>c'est l'Algérie qui sorte dans le coupe du monde</i> »	Déviant	<p>الجزائر هي لتخرج في كأس العالم</p> <p>(eldjazair hiya li tokhroj fi kaas elalem)</p>	<p><i>C'est l'Algérie qui va se qualifier pour la coupe du monde</i></p>	<p>- L'apprenant n'a pas su trouver le verbe « se qualifier » ; l'erreur provient de la traduction littérale de la langue maternelle (arabe dialectal) en langue française.</p> <p>- Morphologiquement, il confond le masculin « <i>le</i> » et le féminin « <i>la</i> » car il se réfère toujours à sa langue maternelle.</p>
Lexique	« <i>et pour ca l'Egypte ne gagnera pas car Dieu avec les opprimés</i> » مظلومين	Déviant	<p>لهذا مصر لن تربح لأن الله مع المظلومين.</p> <p>(lihadha miser lan tarbaha liana ellah maa elmadhloumi n)</p>	<p><i>C'est pour cela que l'Egypte ne gagnera pas car Dieu est avec les opprimés</i></p>	<p>- L'apprenant n'étant pas sûr du mot « <i>opprimés</i> » il a préféré changer de code en donnant le terme qu'il voulait dire en langue arabe afin de ne pas rompre la communication. Il a utilisé une stratégie de compensation : alternance par incompétence.</p>

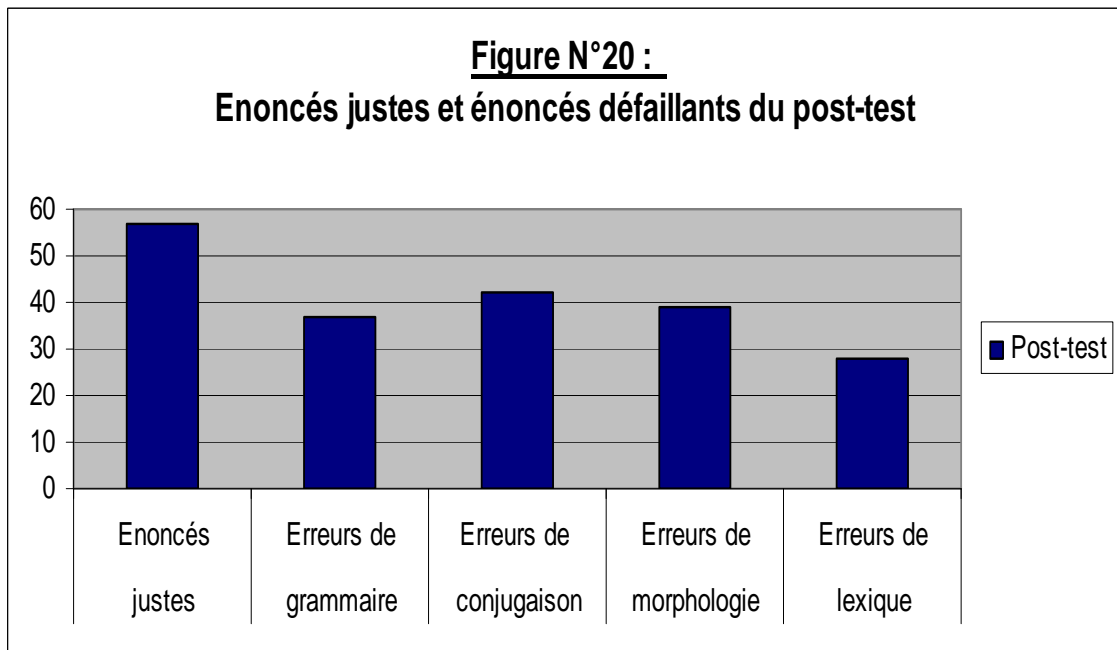
VI / 2. Analyse de l'interlangue dans le post-test:

Comme pour le pré-test, nous avons synthétisé le nombre d'énoncés justes et le nombre d'énoncés défailants dans chaque copie produite dans le post-test en élaborant la même grille d'évaluation utilisée lors du pré-test et en se basant, bien entendu, sur les mêmes points d'analyse (la grammaire, la conjugaison, la morphologie, le lexique).

Tableau 11 : Grille qui synthétise le nombre d'énoncés justes et le nombre d'énoncés défailants (post-test)

N°	Liste des élèves	Nombre d'énoncés justes	Le nombre et les types d'erreurs			
			Grammaire	conjugaison	morphologie	lexique
01	Salima	00	02	04	02	01
02	Assia	02	02	03	03	01
03	Souad	00	02	04	07	03
04	Nasrine	04	01	01	02	03
05	Soumia	03	02	02	01	01
06	Sonia	06	03	06	00	01
07	Ahléme	01	02	01	03	05
08	Sabrina	00	03	02	02	01
09	Rabeb	02	02	01	03	00
10	Fouzia	00	02	02	04	03
11	Khouloud	03	05	02	02	02
12	Belkhir	03	02	02	01	02
13	Mohamed	09	02	03	07	01
14	Kaouther	10	06	04	00	04
15	Chaima	08	01	03	02	00
16	Hadjer	06	00	02	02	00
Total		57	37	42	39	28

A partir des résultats obtenus nous établirons le graphique suivant :



Nous avons sélectionné quelques exemples recueillis des productions du post-test qui vont nous permettre de connaître et cerner l'interlangue des apprenants en nous basant sur la même grille du pré-test (grille inspirée des travaux de Guy Fève).

Tableau 12 : Grille d'évaluation.

L'impact de l'interlangue sur les énoncés produits par les apprenants.

(Post-test)

Types d'erreurs	Enoncé obtenu	Type d'énoncé	L'énoncé tel qu'il a été pensé en arabe.	Enoncé attendu	Quel est le problème qui se pose ?
Lexique	« <i>Je regarde la nature à eau... »</i> »	Déviant	أشاهد الطبيعة من فوق (ouchahidou eltabiaa men fawk)	<i>Je regarde la nature d'en haut.</i>	- En voulant traduire l'énoncé de sa langue maternelle à la langue cible, l'apprenant a fait une erreur intralinguale c'est-à-dire une mauvaise appropriation des règles la langue cible : confondre « <i>eau</i> » et « <i>haut</i> »
Grammaire + Conjugaison	« <i>c'est un métier qui a donne l'équilibre et la également ... »</i> »	Déviant	هذه المهنة تمنح التوازن و المساواة (hadhihi elmihna tamnah eltawazoun wa elmousawat)	<i>C'est un métier qui procure l'équilibre et l'égalité...</i>	- L'apprenant a fait une mauvaise appropriation des règles de la langue cible : au lieu d'utiliser le nom « <i>égalité</i> » il a utilisé l'adverbe « <i>également</i> ». - Pour l'utilisation du verbe « <i>donner</i> » (traduction littérale du verbe en arabe « <i>tamnah</i> ») qui ne correspond pas et qu'il n'a pas su conjuguais correctement donc il y a non respect des restrictions de règle (analogie abusive).

<p>Conjugaison + Lexique</p>	<p>« <i>Je peut gagner plusieurs d'argents ...</i> »</p>	<p>Déviant</p>	<p>أستطيع ربح الكثير من المال (astatioou ribh elkathir mina elmel)</p>	<p><i>Je peux gagner beaucoup d'argents.</i></p>	<p>- L'apprenant n'a pas su conjuguer le verbe « pouvoir » correctement et en voulant transposer son idée de la langue maternelle à la langue cible, il a choisi un adjectif indéfini « plusieurs », pour notifier la quantité, qui n'est pas adéquat donc c'est une erreur dans les règles même de la langue cible.</p>
	<p>« <i>Parce que lobjet moi et je plus causes.</i> »</p>	<p>Aberrant</p>	<p>/</p>	<p>/</p>	<p>- L'énoncé proposé s'écarte totalement de la règle. C'est une erreur globale qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l'énoncé.</p>
<p>Grammaire</p>	<p>« <i>...pour aider qui me besoin.</i> »</p>	<p>Déviant</p>	<p>لأساعد من يحتاجني (lousaiida men yahtajouni)</p>	<p><i>Pour aider ceux qui ont besoin de moi.</i></p>	<p>- L'apprenant croit que les éléments existant dans son énoncé sont suffisants, il supprime donc les éléments qui lui semblent inutiles ou superflus comme « ceux » (c'est une réduction de redondance). - Il a employé une structure de la langue maternelle dans la langue cible « men », « me ».</p>

Conjugaison	« <i>J'étais mal à la tête.</i> »	Déviant	<p>كان عندي آلام في الرأس</p> <p>(kana andi alam fi raas)</p>	<p><i>J'avais mal à la tête.</i></p>	<p>- L'apprenant a fait une confusion abusive : comme dans sa langue maternelle il n'existe pas d'auxiliaire, il n'a pas su choisir entre « être » et « avoir ».</p>
Lexique	« <i>Chaque homme protège un diplôme ...</i> »	Déviant	<p>كل إنسان يحمل شهادة</p> <p>(Koul insan yahmil chahada)</p>	<p><i>Chaque homme possède un diplôme...</i></p>	<p>- En voulant traduire l'énoncé source en langue cible, l'apprenant a construit un énoncé abusif : il a utilisé le verbe « protéger » qui n'est pas adéquat. Cela est dû à sa pauvreté lexicale.</p>
Conjugaison + Morphologie	« <i>Je veux réalisé cette métier.</i> »	Déviant	<p>أريد تحقيق هذه المهنة</p> <p>(ouridou tahkika hadhihi elmihna)</p>	<p><i>Je veux réaliser ce métier</i></p>	<p>- L'apprenant emploie la structure de la langue source dans la langue cible en utilisant pour le verbe arabe « <i>ouridou</i> » le verbe français « <i>vouloir</i> ». Toutefois, il oublie la règle qui n'existe pas dans sa langue maternelle: le premier verbe est conjugué, le deuxième se met à l'infinitif.</p> <p>- Morphologiquement, comme il se réfère toujours à sa langue maternelle, il confond « <i>hadhihi elmihna</i> » féminin en arabe et « <i>cette métier</i> » normalement masculin en français.</p>

<p>Lexique + Morphologie</p>	<p>« <i>L'éducation est un neccésare ...et important pour pupils.</i> »</p>	<p>Déviant</p>	<p>التربية جد ضرورية... و مهمة بالنسبة للناس</p> <p>(Eltarbiya jidou dharouriya... wa mouhima binisba linnas.)</p>	<p><i>L'éducation est nécessaire ...et importante pour les gens.</i></p>	<p>-L'apprenant a commit une erreur dans les règles même de la langue cible, en employant le déterminant (pourtant il ne fallait pas) exprimant le particulier « <i>un</i> ».</p> <p>- Au niveau morphologique, l'apprenant ne connaissant pas toutes les règles de langue cible, il a tendance à simplifier les constructions en oubliant l'accord du féminin « <i>importante</i> ».</p> <p>- Ne trouvant pas le mot « <i>gens</i> », L'apprenant a préféré changer de code en donnant le terme qu'il voulait dire en anglais afin de ne pas rompre la communication. Il a utilisé une stratégie de compensation : alternance par incompétence.</p>
------------------------------	---	----------------	--	--	--

VI / 3. Examens comparatifs :

Pour pouvoir reconnaître l'interlangue des apprenants, il nous faut comparer les productions, du pré-test et du post-test, de chacun d'eux en tenant compte de leurs productions correctes et de leurs erreurs.

Tout d'abord, il nous faudra vérifier les énoncés déviants des apprenants en envisageant la dichotomie faute / erreur, non d'un point de vue globalisant pouvant rendre compte directement de l'interlangue des apprenants mais comme faisant partie d'un état momentané de l'interlangue.

L'inventaire des productions individuelles montre que le nombre d'énoncés justes et le nombre d'énoncés déviants varient d'un apprenant à un autre, d'un test à l'autre et d'un point de langue à un autre. Cela s'explique par l'instabilité de leurs stratégies utilisées pour communiquer en FLE.

Nous avons constaté que presque toutes les fautes du pré-test sont reconduites dans le post-test ; ce qui nous prouve qu'il ne s'agit non pas de « fautes » mais bien « d'erreurs ». Il existerait donc, à un moment de l'apprentissage de la langue cible, des récurrences d'erreurs. Par exemple :

Nom de l'élève	Type d'erreur	Pré-test	Post-test	Nature de l'erreur
Nasrine	grammaire	« ... <i>cette pays</i> ... »	« ... <i>cette métier</i> ... »	Confusion des langues.
Sonia	Conjugaison	« <i>L'équipe nationale sa changeais</i> ... »	« <i>Je peut visiter</i> ... »	Actualisation du procès.
Fouzia	Morphologie	« <i>L'équipe d'algériens est un très fort</i> ... »	« <i>Je rêve faire un journaliste parce que est un bonne métier</i> ... »	Accord déterminant / nom.
Ahleme	Lexique	« ... <i>c'est l'Algérie qui sorte dans la coupe du monde</i> ... »	« ... <i>chaque homme protège un diplôme</i> . »	Influence de la première langue.

En commentant les résultats observés, nous dirons que :

- ✓ Quelques apprenants ne savent pas qu'après la préposition « pour » le verbe se met à l'infinitif.
- ✓ La majorité des élèves ne sait pas conjuguer les verbes convenablement.
- ✓ La majorité des élèves ne sait pas accorder le féminin et le pluriel.
- ✓ Tous les élèves, face à un mot polysémique, ne savent pas employer le bon sens par défaut de traduire de la langue maternelle à la langue cible.
- ✓ La majorité des apprenants ne sait pas structurer une phrase en langue cible.

VI / 3. 1. Stratégies de simplification de la langue cible :

A travers les rédactions des apprenants, nous remarquons que leurs connaissances déjà acquises pourraient les conduire à transgresser le système de la langue cible. Mais ces transgressions pourraient signifier en même temps d'autres processus d'apprentissage ou stratégies de communication : comme les stratégies d'évitement ou les stratégies de simplification.

Toujours lors de nos analyses des déviations, nous avons pu remarquer la mise en œuvre de stratégie de simplification des règles et des structures. Par exemple :

- ✓ « *l'équipe d'algerien est un très fort* » (voir le tableau 10, page 143).
- ✓ « *je regarde la nature à eau* » (voir le tableau 12, page 147).

Les contraintes, impliquées par le choix de la règle et de la structure, ont été oblitérées par les apprenants. Cependant, les erreurs commises ne sont pas toujours imputables à des formes de la langue première seulement, car l'apprenant connaît déjà plusieurs langues (l'arabe dialectal, l'arabe classique et le chaoui).

L'interférence est accouplée à une stratégie de simplification de la langue cible dans l'interlangue des apprenants. Par exemple : « *...qui sorte dans la coupe du monde.* » nous avons là le type même d'un calque d'une langue (l'arabe standard) sur une autre (le français).

La manifestation des interférences s'avère donc non comme une stratégie en soi, mais comme la manifestation superficielle de processus plus profond et complexe qui tend à la formation de l'interlangue et non pas à la constitution de celle-ci.

Les stratégies de simplification peuvent être précisées quant à leur mise en œuvre. En effet, elles apparaissent tantôt sous la forme de stratégies d'évitement, tantôt sous la forme de simplification des catégories de la langue cible.

VI / 3. 1. 1. Stratégie d'évitement :

L'apprenant tend à utiliser des stratégies d'évitement qui, probablement, lui semble plus simples à former même si c'est au détriment de la correction. Ainsi, ces stratégies d'évitement modèlent la compétence de communication qui se trouve constamment en interaction avec la grammaire, la conjugaison, la morphologie et le lexique employés.

L'évitement de forme de la langue cible, dans les productions des apprenants, ont pour origine la méconnaissance de ces formes.

VI / 3. 1. 2. Stratégie de simplification des catégories de la langue cible :

Les productions des apprenants ont souvent montré que les catégories de la langue cible étaient mal perçues. Par exemple : les classifications des verbes ou des adjectifs ont souvent été imparfaitement rendues, comme dans l'exemple suivant :

✓ « *Je peut gagner plusieurs d'argents.* ».

En somme, nous rejoignons Guy Fève dans sa déduction pour dire que « *Ces stratégies sont modulées, individualisées selon les circonstances de la communication et selon les matériaux linguistiques dont il dispose.... Ces stratégies sont les révélateurs de processus cognitifs fondamentaux en cours. Ce qui explique les confusions avec la langue cible c'est que la perception des divers catégories de la langue cible n'est pas encore entièrement sériée et achevée* ». ¹

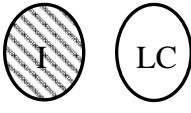

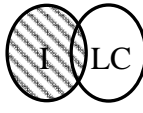


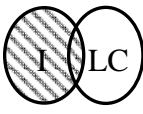
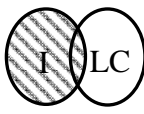
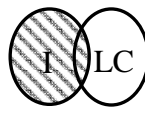
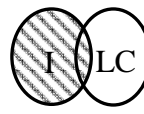
¹ FEVE, Guy. *Le français scolaire en Algérie: pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*. Office des Publications Universitaires – Alger, 1985. 361 pages. P 285.

VI / 3. 2. Présentation de l'interlangue :

En effet les déviances, recensées lors des deux tests, montrent que les performances des apprenants varient notablement. Cela nous donne une image extrêmement polarisée de l'interlangue. Pour la majorité des apprenants, l'interlangue se situerait dans une zone instable, tantôt déviante par rapport à la langue cible, tantôt coïncidant avec la langue cible (tout dépend du type d'erreur).

En nous appuyant sur les résultats des grilles qui synthétisent le nombre d'énoncés justes et le nombre d'énoncés défaillants dans le pré-test et le post-test (tableau 09 et tableau 11), nous obtiendrons, schématiquement, les figures suivantes qui représentent l'interlangue des apprenants d'une façon sommaire.

VI / 3. 2. 1. Pré-test :

<u>Tableau 13 :</u>				
Représentation de l'interlangue des apprenants dans le pré-test				
Enoncés justes	Erreurs de grammaire	Erreurs de conjugaison	Erreurs de morphologie	Erreurs de lexique
 Un élève	 Un élève	 Un élève	 Un élève	 Un élève
 15 élèves	 15 élèves	16 élèves	 15 élèves	 15 élèves

Remarques :

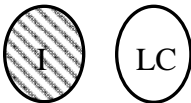








- I = Interlangue.
- LC = Langue cible.
- La partie commune entre l'interlangue et la langue cible représente les formes correctes relevant de la compétence des apprenants en langue étrangère.
- La partie restante de l'interlangue représente ce qui est particulier au dialecte idiosyncrasique des apprenants (donc les erreurs).
- La partie restante de la langue cible représente l'objectif pédagogique à atteindre pour que l'interlangue vienne se confondre au mieux avec la langue cible. C'est la partie de la langue cible momentanément non connue des apprenants.

Bilan :

En analysant les résultats obtenus dans ce tableau (pré-test) nous remarquons que :

- Pour les énoncés justes : l'interlangue d'un seul élève (Sabrina) est totalement différente de la langue cible. Pour les 15 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de grammaire : l'interlangue d'un seul élève (Rabeb) est conforme à la langue cible. Pour les 15 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de morphologie : l'interlangue d'un seul élève (Sabrina) est conforme à la langue cible. Pour les 15 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de lexique : l'interlangue d'un seul élève (Chaima) est conforme à la langue cible. Pour les 15 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de conjugaison : l'interlangue de tous les élèves est déviante par rapport à la langue cible.

VI / 3. 2. 2. Post-test :

Tableau 14 :				
Représentation de l'interlangue des apprenants dans le post-test				
Enoncés justes	Erreurs de grammaire	Erreurs de conjugaison	Erreurs de morphologie	Erreurs de lexicque
 04 élèves	 Un élève	 16 élèves	 02 élèves	 03 élèves
 12 élèves	 15 élèves	 14 élèves	 13 élèves	

Remarques :

- I = Interlangue.
- LC = Langue cible.
- La partie commune entre l'interlangue et la langue cible représente les formes correctes relevant de la compétence des apprenants en langue étrangère.
- La partie restante de l'interlangue représente ce qui est particulier au dialecte idiosyncrasique des apprenants (donc les erreurs).
- La partie restante de la langue cible représente l'objectif pédagogique à atteindre pour que l'interlangue vienne se confondre au mieux avec la langue cible. C'est la partie de la langue cible momentanément non connue des apprenants.

Bilan :

En analysant les résultats obtenus dans ce tableau (post-test) nous remarquons que :

- Pour les énoncés justes : l'interlangue de 04 élèves (Fouzia, Sabrina, Souad, Salima) est totalement différente de la langue cible. Pour les 12 autres élèves l'interlangue est toujours déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de grammaire : l'interlangue d'un seul élève (Hadjer) est conforme à la langue cible. Pour les 15 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de conjugaison : l'interlangue de tous les élèves est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de morphologie : l'interlangue de 02 élèves (Sonia, Kaouther) est conforme à la langue cible. Pour les 14 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.
- Pour les erreurs de lexique : l'interlangue de 03 élèves (Chaima, Rabeb, Hadjer) est conforme à la langue cible. Pour les 13 autres élèves l'interlangue est déviante par rapport à la langue cible.

VI / 3. 3. L'état de l'interlangue :

Nous déduisons que l'état de l'interlangue varie d'un apprenant à un autre et d'un point de langue à un autre :

- **Enoncés corrects :**
 - L'interlangue de 02 élèves est stable (elle s'est fossilisée) : Sabrina et Ahléme.
 - L'interlangue des 14 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 10 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 04 élèves a régressé.

- **Erreurs de grammaire :**

- L'interlangue de 04 élèves est stable (elle s'est fossilisée) : Chaima, Soumia, Souad et Salima.
- L'interlangue des 12 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 08 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 04 élèves a régressé.

- **Erreurs de conjugaison :**

- L'interlangue de 03 élèves est stable (elle s'est fossilisée) : Chaima, khouloud et rabebe.
- L'interlangue des 13 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 06 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 07 élèves a régressé.

- **Énoncés corrects :**

- L'interlangue de 02 élèves est stable (elle s'est fossilisée) : Sabrina et Ahléme.
- L'interlangue des 14 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 10 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 04 élèves a régressé.

- **Énoncés corrects :**

- L'interlangue de 02 élèves est stable (elle s'est fossilisée) : Sabrina et Ahléme.
- L'interlangue des 14 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 10 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 04 élèves a régressé.

- **Erreurs de morphologie :**

- L'interlangue de 01 seul élève est stable (elle s'est fossilisée) : Ahléme.

- L'interlangue des 15 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 08 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 07 élèves a régressé.

- **Erreurs de lexique :**
 - L'interlangue de 04 élèves est stable (elle s'est fossilisée) : Chaima, khouloud, Nasrine, Belkhir.
 - L'interlangue des 12 élèves restants est instable :
 - ✓ L'interlangue de 09 élèves a progressé vers la langue cible.
 - ✓ L'interlangue de 03 élèves a régressé.

Conclusion :

A partir de cette analyse, nous pouvons dire que les points de langue : la grammaire, la conjugaison, la morphologie, le lexique semblent agir différemment sur l'interlangue ; ce qui confirme la citation de Porquier (1979) : « *La mise en jeu des connaissances antérieures en langue maternelle et en langue étrangère, d'opérations cognitives fondamentales relèvent de processus fondamentaux, modulés selon les individus et les circonstances par des stratégies individuelles* »². Nous pouvons dire aussi que corollairement chaque apprenant se comporte différemment par rapport à chacun de ces points de langue.

Pour ce groupe d'apprenants, l'interlangue est extrêmement modulée, cela est justifié par les résultats des productions correctes au vu des erreurs de morphologie et des erreurs de lexique. Cependant, pour les erreurs de grammaire et de conjugaison les résultats des deux tests sont, pratiquement, stables. Nous dirons donc que :

- Pour la production d'énoncés justes, la morphologie et le lexique de l'interlangue des apprenants sont variables.
- Pour la conjugaison et la grammaire l'interlangue des apprenants s'est fossilisée.

² FRAUENFELDER. U, PORQUIER. R. « Les voies d'apprentissage en langue étrangère », Working Paper in *Bilingualisme*, Toronto : Oise. 1979. Cité par FEVE, Guy. Op.cit. P 285.

CONCLUSION

GENERALE

Conclusion générale :

Beaucoup de didacticiens s'intéressent à l'activité rédactionnelle qui se trouve au carrefour d'une multitude de disciplines. Cette activité scripturale interpelle aussi bien la didactique des langues étrangère que la psycholinguistique, la sociologie, la psychologie cognitive,...

La production d'écrits par les élèves peut jouer un rôle déterminant d'outil d'élaboration de la pensée, pour faciliter la mise en jeu de leurs idées propres et leurs transformations progressives.

Ainsi notre travail, aussi modeste soit-il, nous a permis, d'abord, de porter un regard différent sur les erreurs des élèves en nous obligeant à nous mettre à leur place pour essayer de comprendre comment ils se comportaient dans leur démarche d'apprentissage du FLE.

Pour pouvoir, ensuite, mobiliser notre réflexion vers une démarche stratégique visant à faciliter l'appréhension de leur processus rédactionnel et de là à améliorer leur interlangue.

Dans la première partie, nous avons abordé les notions théoriques clés relatives à nos objectifs de recherche : l'interlangue, le texte argumentatif et la production écrite.

L'expérimentation que nous avons réalisée, dans la deuxième partie de notre travail, nous a éclairée sur les différentes difficultés rencontrées par les apprenants dans la rédaction de texte argumentatif. Ces difficultés nous ont permis d'analyser et de cerner leur interlangue.

Il est bien évident qu'aucun apprentissage ne peut avoir lieu sans imprécisions ou tâtonnement. C'est pourquoi, les erreurs jouent un rôle primordial dans l'interlangue des apprenants. Ces erreurs sont indispensables, profitables et

formatrices aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Elles constituent un tremplin vers la remédiation.

Face à cette interlangue, qui est en fait une langue « *hybride* »¹ que crée l'apprenant à certains stades de son apprentissage, l'enseignant reste souvent perplexe. Il est donc amené à se demander comment il devrait réagir pour faire passer son message en facilitant la tâche à l'apprenant.

Selon les tendances récentes en didactique, l'apprenant doit se construire ses propres critères de correction en écoutant et en comparant ses productions à celles des autres. L'enseignant n'intervient que si les autres apprenants n'arrivent pas à aider suffisamment l'apprenant en difficulté.

Toute faute signalée sera corrigée naturellement, pour ainsi dire, et le système de l'apprenant s'enrichirait peu à peu, se compléterait, se corrigerait, se rapprocherait de la norme en vigueur.

En se basant sur les faiblesses des apprenants, il faudrait proposer une batterie d'exercices, qui attireraient leur attention sur certains modes de fonctionnement de la langue française et qui les aideraient par la suite à mieux l'intégrer. Par exemple :

- **Les exercices à trous:** qui mettent en jeu la relation des différents syntagmes entre eux.
- **Les exercices structuraux:** ils consistent à reproduire une structure identique à travers divers énoncés syntaxiquement similaires.
- **Les exercices de reconstitution:** le travail porte ici sur la recherche de la cohérence syntaxique et sémantique. Structurer une phrase, reconstituer des paragraphes, des petits textes.

¹ BROU-DIALLO Clémentine. « Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère », in *Revue électronique internationale de science du langage: Sud langues* N°7. P.12-24.
URL : www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf

- **Les exercices d'expansion:** enrichir une phrase ou un texte, mettre des énoncés en contexte.
- **Les exercices de reformulation:** travail sur la forme. L'élève doit redire ou réécrire les énoncés sans en changer le sens.

Nous espérons que ces propositions permettraient d'améliorer les écrits des apprenants en faisant progresser leur interlangue et éviter ainsi sa fossilisation.

Nous devons, néanmoins admettre l'importance des erreurs et l'intérêt qu'il y a à les étudier. Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur le fonctionnement, la structure ou l'usage de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. A cet égard, nous estimons que l'incorporation de stratégies d'apprentissage relatives à la détection de l'erreur, à sa description et à son explication avant sa correction, est un domaine de recherche prometteur.



BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

- 1) AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. Paris : 2006. Collection ARMAND COLIN. 275 P.
- 2) BAYET-LINDENLAUF, Nelly. *Je pratique l'argumentation : la structure, la problématique, le scénario imaginaire et la cohérence intentionnelle*. Bruxelles : édition De Boeck, 1999. Collection : Accès Français. 140 P.
- 3) BLANC RAVOTTO, Mireille. *L'expression orale / l'expression écrite en français*. Paris : édition Marketing S.A., 2005. Collection : Ellipses. 208P.
- 4) BOISSINOT, Alain & LASSERRE, Marie-Martine. *Techniques du français : Lire – Argumenter – Rédiger*. Paris : éditions BERTRAND-LACOSTE, 1993. 203 P.
- 5) CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 1992. 927 p.
- 6) CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 1992. 927 p.
- 7) CUQ, Jean-Pierre et GRUCA Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble, 2003. Collection FLE. 452 p.
- 8) DE MAN-DE VRIENDT, Marie-Jeanne. *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde : parcours et procédures de construction du sens*. Paris : édition De Boeck Université, 2000. 280 p.
- 9) DELAVEAU Annie. *Syntaxe: la phrase et la subordination*. Paris : édition Cécile Geiger, Bertrand Dreyfus, octobre 2001. Collection : ARMAND COLIN. 192 P.

- 10) DOURY, Marianne & MOIRAND Sophie. *L'argumentation aujourd'hui : positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2004. 200 P.
- 11) ELIMAM, Abdou. *L'exception linguistique en didactique*. Alger: Edition Dar El Gharb, 2006. Manuel confectionné à partir des conférences en Sciences du langage et en Didactique des langues. 173 p.
- 12) FERREOL, Gilles & FLAGEUL, Noel. *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : 1996. Collection : ARMAND COLIN. 191 P.
- 13) FEVE, Guy. *Le français scolaire en Algérie: pour une nouvelle approche de systèmes d'apprentissage*. Office des Publications Universitaires – Alger, 1985. 361 p.
- 14) GOBBE, R. *Langages nouveaux, pratiques nouvelles: pour la classe de langue française*. A. De Boeck Duculot, 1980. 185 P.
- 15) HOOGAERT, Corine. *Argumentation et questionnement*. Paris : Presses Universitaires de France, 1996. Collection : PUF dirigée par Michel Mayer. 146 P.
- 16) HUBAT-BLANC, Anne-Marie. *Enonciation & argumentation*. Amiens : 1998. Série : « Langage, Textes, Lectures ». 99 p.
- 17) MARTINOT, Claire. *Techniques d'expression écrite et orale*. Alger : HIBR éditions, 2007. 102 p.
- 18) MEYER, Bernard. *Maîtriser l'argumentation : exercices et corrigés*. Paris, 1996. Collection : ARMAND COLIN. 256 p.
- 19) Ministère de l'Education Nationale. *Guide du professeur : 1^{ère} année secondaire*. Alger : Janvier 2005.
- 20) Ministère de l'Education nationale. *Livre de français 1^{ère} année secondaire*. Alger : 2008-2009. 192 P.
- 21) Ministère de l'Education Nationale. *Programme de français 1^{ère} année secondaire*. Alger : Janvier 2005.

-
- 22) Ministère de l'Éducation Nationale. *Programme de français 4^{ème} année secondaire*. Alger : Juillet 2005.
- 23) MOESCHLER, J. *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : HATIER, août 1985. 203 P.
- 24) MOIRAND, Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : 1990. Hachette F.L.E., collection F, n° 21. 159 P.
- 25) MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. Paris: CLE international. Université Paris III, 1979. 175p.
- 26) PAULE Marie et WOODLEY péry. *Les écrits dans l'apprentissage: clés pour analyser les productions des apprenants*. 1993. 205 P.
- 27) PESCHEUX, Marion. *Analyse de pratique enseignante en FLE / S – Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Harmattan, 2007. 254p.
- 28) PLANTIN, Christian. *Essais sur l'argumentation : introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Paris : édition KIME, 1990. 352 p.
- 29) PLANTIN, Christian. *L'argumentation : histoires, théories et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France, 2005. Collection Que sais-je ?. 128 P.
- 30) REBOUL, Olivier. *Introduction à la rhétorique*. Presses Universitaires de France, 1991. Collection Premier Cycle. 242 P.
- 31) ROBRIEUX, Jean-Jacques. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris : DUNOD, 1993. 227 P.
- 32) ROULET, Eddy. *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Collection : LAL. 127 p.
- 33) VIGNER, G. *Lire : du texte au sens*. Paris : CLE international, 1979. 173 P.
- 34) VILLEPONTOUX, Luc. *Aider les enfants en difficulté à l'école : l'apprentissage du lire-écrire*. Paris : édition De Boeck Université, 1997. Collection : Pratiques Pédagogiques. 218 p

Guides pédagogiques :

- 1) BACHIR, Bacha Mohamed & ZERDI, Nasreddine. *Français 1^{ère} année secondaire*. Alger : Edition Dar El Mouassara, 2006. 188 P.
- 2) DRIBINE, Madani. *Français 2^{ème} année secondaire : toutes les filières*. Alger : Edition Al-Moujtahid, année 2009-2010. 192 P.
- 3) GRIBISSA, A-R. *Le français en projet : 1^{ère} année secondaire*. Alger : Edition Euro-Livre Express, 2006. Collection langues. 144 P.
- 4) HACHEMI, R. *Pratique du français : recueil d'exercices, 1^{ère} année secondaire*. Alger : Edition Lumières, 2005. 168 P.
- 5) TOBBAL-SEGHIR, Ouahiba. *Français 1^{ère} année secondaire*. Alger : Edition Essabil, 2007. 208 P.

Reuves & articles :

- 1) BAHLOUL Noureddine. « Les erreurs contextuelles et pragmatiques chez les scripteurs arabophones en FLE », in *Synergies Algérie: Revue de l'école doctorale de français en Algérie*. N°1. Année 2007. Coordonné par AOUADI Saddek et CORTES Jacques.
- 2) *L'éducateur : revue algérienne de l'éducation*. N° 09, *L'enseignement des langues étrangères*, novembre – décembre 2007. Alger : le centre national de documentation pédagogique. 28 P.
- 3) *Revue de didactologie des langues-cultures*. N° 108, *Alternances des langues et apprentissage*, octobre-décembre 1997. Paris : Didier Erudition. Collection Ela. Dirigée par CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. 509 p.
- 4) SABRI, Malika. « L'enseignement de la langue française en Algérie : entre l'acquisition d'un savoir scientifique et d'un outil linguistique », in *L'éducateur : revue algérienne de l'éducation*. N° 09, *L'enseignement des langues étrangères*, novembre – décembre 2007. Alger : le centre national de documentation pédagogique. Pages 13 – 15.

- 5) SEDDIKI, AOUSSINE. « L'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs algériens », in *L'éducateur : revue algérienne de l'éducation*. N° 09, *L'enseignement des langues étrangères*, novembre – décembre 2007. Alger : le centre national de documentation pédagogique. Page 12.
- 6) *Synergies Algérie: Revue de l'école doctorale de français en Algérie*. N°1. Année 2007. Dirigée par AOUADI, Saddek & CORTES, Jacques.
- 7) *Synergies Algérie: Revue de l'école doctorale de français en Algérie*. N°2. Année 2008. Dirigée par AOUADI, Saddek & CORTES, Jacques.

Documents électroniques :

- **Ouvrage :**

- 1) TUTESCU, Mariana. *L'argumentation : introduction à l'étude du discours*. Université din Bucuresti, 2003.

URL : www.unibuc.ro//eBooks//Ils/MarianaTutescu-argumentation.

Consulté le : 12/ 10/ 2009.

- **Articles :**

- 1) BARBIER, Marie-Laure. « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », in *Arob@se*, volume 1-2, Pages 6-21, 2003. URL : www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf . Consulté le: 17/ 11/ 2009
- 2) BISAILLON, Jocelyne. « Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : position didactique », in *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21, N° 1, 1991, Pages 57-77. URL : www.id.erudit.org/iderudit/602724ar . Consulté le: 25/ 01/ 2010.
- 3) BROU-DIALLO Clémentine. « Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère », in *Revue électronique internationale de science du langage: Sud langues* N°7. P.12-24. URL : www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf . Consulté le : 17 /09/ 2009.

Consulté le : 28/ 11/ 2009.

- 4) GARCIA-DEBANC, C & FAYOL, M. « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? », in *Repérer*. N° 26-27, 2002-2003. Pages 293- 315. URL : www.inrp.fr/publications/edition-electronique/INRP_RS026-027_20.pdf
- 5) GOLDER, Caroline & POUIT Delphine. « Quelles situations pour apprendre à argumenter ? », in *Le français aujourd'hui*. N° 123, *Argumenter : enjeux et pratiques*. URL : <http://www.afef.org/pj/golder-1998.pdf>. Consulté le: 15/ 02/ 2010.
- 6) JEANNOT, Laurence & CHANIER, Thierry. « Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone ». URL : <http://alsic.revues.org/index879.html> . Consulté le: 10/ 01/ 2010.
- 7) MANGENOT François. « Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2 », in *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Université de Franche-Comté, 1998. URL : http://w3.u-grenoble.fr/espace_pedagogique/focal.ftm . Consulté le: 27/ 12/ 2009.
- 8) NTIRAMPEBA, Pascal. « La progression en didactique du texte argumentatif écrit ». URL: <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-6-no2-art-ntirampeba.pdf>. Consulté le: 07/ 10/ 2009.
- 9) PERRIER, Yvan. « Le texte argumentatif », in *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Les éditions de la Chenelière inc, 2006. P 1. URL : http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/12_texte_argumentatif.pdf. Consulté le: 11/ 03/ 2010.
- 10) PICCARDO, Enrica. « Le forum télématique : une occasion de repenser l'enseignement / apprentissage des langues ». URL : <http://www.babylonia-ti.ch/BABY105/piccardode.htm> . Consulté le: 04/ 01/ 2010.

- 11) RAHMATIAN, Rouhallah & ABDOLTADJEDINI, Kamyar. « L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères », in *Plume*, numéro 2, Automne-hiver 2005, publiée en été 2007, pp. 105-123. URL: www.sid.ir/en/VEWSSID/J_pdf/110120050206.pdf . Consulté le 28/ 02/ 2010.
- 12) TREMBLAY, Raymond Robert & PERRIER, Yvan. « Le texte argumentatif », in *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. Les éditions de la Chenelière inc, 2006. URL : http://www.cheneliere.info/fichiers/coll_uni.pdf. Consulté le: 03/03/2010

Dictionnaires:

- 1) CUQ, Jean-Pierre (Dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, 2003. 303 p.
- 2) GILLON, E. & al. *Nouveau petit Larousse*. Paris : Librairie Larousse, 1971. 1680 P.
- 3) JABBOUR, Abdel-Nour & SOUHEIL Idriss. *Dictionnaire Français-Arabe*. 1977. 1100 P.
- 4) ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys, 2008. Collection : L'essentiel français. Prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues. 224 p.

Mémoires et Thèses :

- 1) CHNANE-DAVIN, Fatima. *la communication orale des primo-arrivants : des interférences de la langue maternelle au transfert des acquis de langue seconde*. Année universitaire 1999-2000. Mémoire pour l'obtention de la Maitrise A en Science de l'Education. URL : www.ac-nancymetz.fr/CEFISEM/primo/docs_primo/articles/m.pdf.

Consulté le: 12/ 01/ 2010.

-
- 2) METATHA, M. K. *Acquisition de la compétence de production d'un discours écrit argumentatif en français langue étrangère. Cas des étudiants de la première année de licence au département de Français.* Année universitaire 2003- 2004. Thèse de doctorat d'état.
 - 3) VERRIER, Luc. *L'erreur dans l'apprentissage du lexique.* Année universitaire : 1999-2000. Mémoire professionnel. URL : <http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0018/00B0018.pdf>. Consulté le: 06/ 02/ 2010.

Sites:

- 1) <http://books.google.fr> . Consulté le : 08/ 12/ 2009.
- 2) <http://www.érudit.org> . Consulté le : 02/ 01/ 2010.
- 3) <http://alsic.revues.org> . Consulté le : 18/ 03/ 2010.
- 4) <http://www.oasisfle.org> . Consulté le : 26/ 02/2010.



GLOSSAIRE

Lexique pour l'étude du texte argumentatif et l'interlangue

THÈSE : c'est la position du locuteur à l'égard du sujet, du thème qu'il évoque.

ANTITHESE: jugement radicalement opposé à la thèse d'un auteur et soutenu dans son texte par d'autre que lui.

SYNTHESE: consiste à proposer une vue d'ensemble sur un objet de réflexion; elle dégage de l'examen de différents aspects de cet objet un ou plusieurs éléments significatifs communs.

THÈME : c'est ce dont il est question principalement dans l'énoncé.

ARGUMENT : c'est une idée qui s'intègre à un raisonnement ; l'argumentation s'appuie sur une démarche logique et explicite.

DESTINATAIRE : c'est la (les) personne(s) à qui s'adresse le locuteur (il est lié à la 2^{ème} personne du singulier ou du pluriel, et à la 1^{ère} du pluriel si le locuteur l'associe à ses propos).

LOCUTEUR : c'est celui qui énonce un message (il s'exprime à la 1^{ère} personne du singulier); il manifeste sa présence par des indices d'énonciation (il ne s'agit pas toujours de l'auteur, ce peut être un de ses personnages).

DISCOURS : c'est tout énoncé, écrit ou oral, dans lequel l'émetteur de l'énoncé multiplie les références à l'acte d'énonciation (identité des interlocuteurs, lieu et moment de l'énonciation, attitude des interlocuteurs...) pour entrer ou rester en contact.

ÉNONCIATION : c'est l'acte de production d'un énoncé par un locuteur qui présente des traces de son énonciation, et peut mettre en scène, de façon plus ou moins précise, le locuteur, sa pensée ou le sujet de l'énonciation.

ÉNONCÉ : c'est ce qui est dit ou écrit ; il s'actualise sous la forme d'un discours ou d'un récit.

DIALOGUE: désigne la conversation, le débat et l'entretien. Il constitue l'instrument privilégié de l'interaction verbale.

APOLOGUE: un bref récit destiné à illustrer une vérité morale.

INTENTIONS DU LOCUTEUR : c'est le but que se fixe le locuteur pour son argumentation; il peut s'agir de persuader, convaincre, émouvoir, séduire, provoquer, démontrer.

DISCUTER UNE THÈSE : c'est réfléchir à la valeur d'une opinion en pesant le pour et le contre.

CONNECTEUR LOGIQUE : outil grammatical qui exprime une relation logique (cause, conséquence, opposition, concession...).

INDICES D'ÉNONCIATION : ce sont les marques de personne (pronoms personnels, indéfinis, pro noms et adjectifs possessifs...), des repères temporels (temps des verbes, adverbess de temps), des indications sur le lieu (adverbess de lieu) ; ils reflètent la présence et la position du locuteur. On les appelle aussi embrayeurs.

EMBRAYEURS : ce sont les mots dont le référent dépend de la situation d'énonciation, comme les pronoms "je" et "tu" (ou "nous" et "vous") qui désignent l'émetteur et le récepteur du propos, les adjectifs démonstratifs et possessifs qui y renvoient, les adverbess de lieu ("ici" et "là"), les adverbess de temps ("maintenant", "aujourd'hui" ou "hier")...

ÉTAYER UNE THÈSE : c'est renforcer une thèse par des arguments et des exemples supplémentaires.

RÉFUTER UNE THÈSE : c'est s'opposer à une argumentation en prouvant sa fausseté.

PLAIDOYER : discours oral ou écrit qui défend, avec vigueur et éloquence, une opinion ou un parti-pris. (son contraire : réquisitoire)

EXEMPLE : c'est un fait analogue au fait en question dans un propos qui est considéré par rapport à lui ; il sert à illustrer, prouver, éclairer.

MODALISATEURS : ce sont les mots et les procédés grammaticaux qui traduisent l'attitude d'un locuteur par rapport à son énoncé, c'est-à-dire le doute, la certitude, la critique...

MODALITÉ : c'est le synonyme de "forme". ex : les modalités de phrases sont les formes déclarative, interrogative, exclamative, impérative.

FIGURES DE STYLE : c'est l'ensemble de procédés et de techniques permettant de s'exprimer correctement et avec éloquence ; les tournures de style rendent plus vive l'expression de la pensée.

RHÉTORIQUE : c'est la discipline qui autrefois enseignait l'art oratoire et littéraire, ce sont les moyens par lesquels on entend donner plus d'efficacité à un discours, oral ou écrit.

NATURE DU RAISONNEMENT : il peut être déductif, inductif, par l'absurde, etc

PARATEXTE : c'est l'ensemble des indices "à côté" du texte qui permettent d'en connaître davantage sur lui (nom de l'auteur, siècle, typographie, titre...)

APPRENTISSAGE : processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être.

ACQUISITION: processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue.

COGNITIF : « Qui a trait à la connaissance. Par extension, s'emploie parfois pour exprimer des systèmes d'apprentissage où l'apprenant est conduit à réfléchir sur ce qu'il apprend et la façon dont il apprend » (J.-P. Narcy, Apprendre une langue étrangère, Les Éd. d'organisation, Paris, 1990).

COMPÉTENCE : « Maîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun » (Cahiers pédagogiques n° 280, janvier 1990, p. 55). Elle se manifeste par des comportements observables au cours d'activités et peut donc être évaluée. La compétence est le contexte concret qui permet d'évaluer une capacité.

COMPÉTENCE DE COMMUNICATION: Connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : Il s'agit de la langue française, enseignée ou apprise comme une langue étrangère. Par opposition au français langue maternelle ou au français langue seconde. Le français langue étrangère

renvoie actuellement à une conception de la langue comme langue des échanges de la vie courante. Une langue pour agir, interagir et non une langue d'accès au savoir.

FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE (FLM) : Le FLM ou langue première désigne la première langue de socialisation, une langue acquise hors situation formelle d'enseignement, par interactions avec le milieu social.

FRANÇAIS LANGUE SECONDE (FLS) : Le français est langue seconde partout où, en tant que langue étrangère, son usage est socialement indéniable et privilégié dans la vie publique. La caractéristique du **F.L.S.** est d'être une langue non première pour les locuteurs et d'être une langue de médiation au savoir.

LANGUE CIBLE : Langue étrangère que l'apprenant apprend.

LANGUE SOURCE : Langue maternelle de l'apprenant.

PEDAGOGIE : Domaine qui s'intéressait aux moyens de transmettre les savoirs, c'est-à-dire à l'action orientée vers la classe

STRATEGIE : Science ou art de combiner et de coordonner des actions en vue d'atteindre un but. Elle correspond à une planification pour parvenir à un résultat avec proposition d'objectifs à atteindre et de moyens envisagés pour y parvenir.

STRATEGIE D'APPRENTISSAGE : Manière d'organiser son apprentissage

CONNAISSANCES METACOGNITIVES : correspondent à des connaissances qu'a l'apprenant sur son fonctionnement cognitif, sur les tâches qu'il accomplit.



TABLE DES

MATIERES

TABLE DES MATIERES

Introduction générale.....02

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : Le concept d’interlangue : présentation générale

Introduction	09
I / 1. Survol historique.....	10
I / 2. Définition du concept d’interlangue	12
I / 2. 1. Dialecte idiosyncrasique.....	14
I / 2. 2. Grammaire intériorisée.....	14
I / 3. Les caractéristiques de l’interlangue.....	15
I / 3. 1. La perméabilité	15
I / 3. 2. La simplification / La complexification.....	16
I / 3. 3. Instabilité.....	16
I / 3. 4. Systématisation	16
I / 3. 5. Dynamisme	16
I / 3. 6. Fossilisation	17
I / 4. Stratégie d’apprentissage / stratégie de communication.....	17
I / 4. 1. Les stratégies d'apprentissage	17
I / 4. 2. Les stratégies de communication.....	18
I / 5. L’apprentissage / l’acquisition d’une langue étrangère.....	18
I / 6. Analyse de l’interlangue des apprenants	20
I / 7. L’erreur dans l’apprentissage	21
I / 7. 1. La dichotomie faute / erreur.....	22
I / 7. 2. L’analyse des erreurs	23
I / 7. 3. Les types d’erreurs	24
I / 7. 3. 1. Pour Jack C. Richards.....	24
I / 7. 3. 1. 1. Erreur interlinguale.....	24
I / 7. 3. 1. 2. Erreur intralinguale.....	24
I / 7. 3. 1. 3. Erreur d’application abusive d’une règle.....	25
I / 7. 3. 2. Pour Theo van Els.....	25
I / 7. 3. 2. 1. Les erreurs de compétence.....	25
I / 7. 3. 2. 2. Les erreurs de performance	25
I / 7. 3. 3. Pour M. K. Burt et C. Kipasky.....	26
I / 7. 3. 3. 1. L’erreur globale	26
I / 7. 3. 3. 2. L’erreur locale	26
I / 7. 3. 4. Pour VERRIER LUC.....	26
I / 7. 3. 4. 1. Stratégies empruntées à la langue maternelle.....	26
I / 7. 3. 4. 1. 1. L’alternance d’une langue à l’autre.....	27
I / 7. 3. 4. 1. 2. Le pérégrinisme	27
I / 7. 3. 4. 1. 3. Vision du monde différente	27
I / 7. 3. 4. 1. 4. L’interférence.....	27

I / 7. 3. 4. 1. 5. Le calque	28
I / 7. 3. 4. 2. Stratégies empruntées à la langue cible.....	28
I / 7. 3. 4. 2. 1. Contiguïté sémantique	28
I / 7. 3. 4. 2. 2. Le recours à la description.....	28
I / 7. 3. 4. 2. 3. Surgénéralisation	28
I / 7. 3. 4. 2. 4. Erreur méthodologique	28
I / 7. 3. 4. 2. 5. Erreur graphie / phonie.....	29
I / 7. 4. Sources des erreurs.....	29
I / 7. 4. 1. Interférence de la langue maternelle.....	29
I / 7. 4. 1. 1. Transfert de la langue.....	29
I / 7. 4. 1. 2. Traduction mot à mot.....	29
I / 7. 4. 2. Généralisation abusive des règles de la langue cible.....	30
I / 7. 4. 2. 1. Confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles	30
I / 7. 4. 2. 2. Réduction de la redondance.....	30
I / 7. 4. 2. 3. Non-respect des restrictions de règles.....	30
I / 7. 4. 2. 4. Simplification des règles.....	30
I / 7. 4. 3. Stratégies de communication.....	31
I / 7. 4. 4. Surélaboration.....	31
I / 7. 4. 5. Transfert d'apprentissage.....	31
I / 8. Les systèmes linguistiques français et arabe	31
I / 8. 1. Le système d'écriture	32
I / 8. 2. Le système linguistique	32
I / 8. 2. 1. Niveau phonétique.....	32
I / 8. 2. 2. Niveau morphologique	32
I / 8. 2. 3. Niveau syntaxique	32
Conclusion	34

CHAPITRE II : L'argumentation dans tous ses états

Introduction.....	36
II / 1. La notion d'argumentation.....	37
II / 1. 1. Survol historique.....	37
II / 1. 2. Définition.....	38
II / 1. 3. L'approche par les trois verbes.....	39
II / 1. 3. 1. Convaincre.....	39
II / 1. 3. 2. Délibérer.....	40
II / 1. 3. 3. Persuader.....	40
II / 1. 4. Les différentes conceptions théoriques de l'argumentation.....	41
II / 1. 4. 1. L'argumentation pour Perelman.....	41
II / 1. 4. 2. L'argumentation pour Toutmin.....	41
II / 1. 4. 3. L'argumentation pour Ducrot.....	42
II / 1. 5. Argumentation et démonstration.....	42
II / 2. Autour de l'argument.....	43
II / 2. 1. L'argument / non argument / contre argument.....	44
II / 2. 2. Argument et preuve.....	44
II / 2. 3. Argument et inférence.....	45

II / 2. 4. Les types d'arguments.....	45
II / 2. 4. 1. Ceux qui sont fondés sur l'expérience	45
II / 2. 4. 1. 1. L'argument d'autorité.....	45
II / 2. 4. 1. 2. L'exemple argumentatif.....	45
II / 2. 4. 2. Ceux qui sont fondés sur la logique.....	45
II / 2. 4. 2. 1. L'argument par déduction.....	46
II / 2. 4. 2. 2. L'argumentation par induction.....	46
II / 2. 4. 2. 3. L'argumentation par analogie.....	46
II / 2. 5. Les fondements des arguments.....	46
II / 3. Les stratégies argumentatives.....	47
II / 3. 1. L'explication argumentative.....	47
II / 3. 2. La démonstration.....	47
II / 3. 2. 1. Le raisonnement démonstratif.....	48
II / 3. 3. La réfutation.....	48
II / 4. L'orientation et la visée argumentative.....	49
II / 5. Les composants et les plans du texte argumentatif.....	50
II / 5. 1. Les composantes du texte argumentatif.....	50
II / 5. 1. 1. Les pièges à éviter.....	51
II / 5. 1. 1. 1. Argumentation incomplète.....	52
II / 5. 1. 1. 2. L'argumentation insatisfaisante.....	52
II / 5. 1. 1. 3. Ne pas discuter les objections les plus évidentes.....	52
II / 5. 1. 1. 4. Une structure de l'argumentation confuse.....	52
II / 5. 1. 1. 5. La thèse est sans intérêt ou trop évidente.....	52
II / 5. 1. 2. Les connecteurs argumentatifs.....	53
II / 5. 1. 3. Tableau des principaux mots de liaison.....	53
II / 5. 2. Les types de plan dans le texte argumentatif.....	54
II / 5. 2. 1. Le plan dialectique.....	54
II / 5. 2. 2. Le plan thématique.....	55
II / 5. 2. 3. Le plan analytique.....	55
II / 5. 2. 4. Le plan comparatif.....	55
II / 6. La complexité du texte argumentatif.....	55
II / 6. 1. Développement de la construction de l'objet du discours.....	56
II / 6. 2. L'évolution de la maîtrise de l'étayage.....	56
II / 6. 2. 1. Procédés d'étayage.....	57
II / 6. 3. L'évolution de la maîtrise de l'interlocuteur et des modalités de jugement.....	58
Conclusion.....	59

CHAPITRE III : L'écrit et la production de texte

Introduction	61
III / 1. Qu'est-ce qu'écrire?	62
III / 2. La production écrite entre hier et aujourd'hui	62
III / 3. Comment produire un texte ?	63

III / 3. 1. Prendre en compte la situation de communication	63
III / 3. 1. 1. L'adaptation à l'usage.....	63
III / 3. 1. 2. Le rapport auteur-destinataire (énonciation)	64
III / 3. 1. 3. Les caractéristiques du support	64
III / 3. 1. 4. L'intention du texte	64
III / 3. 2. Déterminer le sujet du texte. (le référent)	64
III / 3. 3. Organiser le texte	65
III / 3. 3. 1. Le plan de développement.....	65
III / 3. 3. 2. L'organisation.....	65
III / 3. 4. Assurer la cohérence.....	66
III / 3. 5. Exploiter les ressources du langage	67
III / 3. 5. 1. Les aspects lexicaux	67
III / 3. 5. 2. Les aspects syntaxiques.....	67
III / 3. 5. 3. La question du style	68
III / 3. 6. Maîtriser l'orthographe	68
III / 4. Les modèles de production écrite	68
III / 4. 1. Le modèle de Hayes & Flower.....	68
III / 4. 2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	71
III / 4. 3. Le modèle de Garrett / Levelt	74
III / 4. 4. Le modèle de Kellogg (1996)	75
III / 5. La compétence rédactionnelle	77
III / 6. Problèmes spécifiques de l'écriture en L2	78
Conclusion	80

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE IV : Activités et tâches

Introduction	83
IV / I. Le programme officiel	84
IV / I. 1. Programme officiel de la 4 ^{ème} AM	84
IV / I. 1. 1. Le profil de sortie.....	84
IV / I. 1. 1. 1. En lecture	85
IV / I. 1. 1. 2. En écriture	85
IV / I. 1. 2. Compétence à évaluer (écrit/production).....	85
IV / I. 1. 2. 1. Respecter le sujet	85
IV / I. 1. 2. 2. Organiser le texte	86
IV / I. 1. 2. 3. Utiliser la langue.....	86
IV / I. 1. 3. Objectifs d'apprentissage	86
IV / I. 2. Programme officiel de la 1 ^{ère} AS	87
IV / I. 2. 1. Profil de sortie	88
IV / I. 2. 2. Compétences à installer (écrit / production)	88
IV / I. 2. 3. Le texte argumentatif (la lettre ouverte) :.....	89
IV / II. Protocole d'expérimentation	91
IV / II. 1. Le public	91

IV / II. 2. Recueil des observables	91
IV / II. 3. Méthode et matériel expérimental	92
IV / III. La mise en route de l'expérimentation	93
Séance 01 : Pré-test : produire un texte argumentatif	94
Séance 02 : Exercice à trous.....	96
Séance 03 : Compréhension de l'écrit	97
Séance 04 : Les caractéristiques du texte argumentatif.....	99
Séance 05 : Les procédés argumentatifs	101
Séance 06 : Le pour et le contre	102
Séance 07 : La reconstitution d'un texte argumentatif	103
Séance 08 : La construction d'un texte argumentatif (le plan)	104
Séance 09 : Post-test : produire un texte argumentatif	105
Conclusion	107

CHAPITRE V : Bilan et commentaire

Introduction	109
V / 1. Séance 01 : Pré-test : produire un texte argumentatif.	110
V / 1. 1. Bilan	110
V / 1. 2. Commentaire	113
V / 2. Séance 02 : Exercice à trous	115
V / 2. 1. Bilan	115
V / 3. Séance 03 : Compréhension de l'écrit	117
V / 3 . 1. Bilan	117
V / 3. 2. Commentaire	117
V / 4. Séance 04 : Les caractéristiques du texte argumentatif.....	118
V / 4. 1. Bilan	118
V / 4. 2. Commentaire	119
V / 5. Séance 05 : Les procédés argumentatifs.....	121
V / 5. 1. Bilan	121
V / 5. 2. Commentaire	122
V / 6. Séance 06 : Le pour et le contre.....	124
V / 6. 1. Bilan	124
V / 6. 2. Commentaire	125
V / 7. Séance 07 : La reconstitution d'un texte argumentatif	127
V / 7. 1. Bilan	127
V / 7. 2. Commentaire	128
V / 8. Séance 08 : La construction d'un texte argumentatif (le plan).	129
V / 8. 1. Bilan	129
V / 8. 2. Commentaire	131
V / 9. Séance 09 : Post-test : produire un texte argumentatif.	132
V / 9. 1. Bilan	132
V / 9. 2. Commentaire	135
Conclusion.....	136

CHAPITRE VI : L'analyse globale de l'interlangue

Introduction	138
VI / 1. Analyse de l'interlangue dans le pré-test	139
VI / 2. Analyse de l'interlangue dans le post-test	145
VI / 3. Examens comparatifs	151
VI / 3. 1. Stratégies de simplification de la langue cible	153
VI / 3. 1. 1. Stratégie d'évitement	154
VI / 3. 1. 2. Stratégie de simplification des catégories de la langue cible	154
VI / 3. 2. Présentation de l'interlangue	155
VI / 3. 2. 1. Pré-test	155
VI / 3. 2. 2. Post-test	157
VI / 3. 3. L'état de l'interlangue	158
Conclusion	161
Conclusion générale	163
Bibliographie	167
Glossaire	176
Table des matières	181
Annexes	188



ANNEXES

ANNEXES

Annexe 01 : Les copies du pré-test.	189
Annexe 02 : Séance 02 : Exercice à trous	201
Annexe 03 : Proposition de deux exemples (séance 02)	204
Annexe 04 : Séance 03 : Compréhension de l'écrit.....	206
Annexe 05 : Séance 04 : Les caractéristiques du texte argumentatif	209
Annexe 06 : Proposition de deux exemples (séance 04)	213
Annexe 07 : Séance 05 : Les procédés argumentatifs	215
Annexe 08 : Proposition de deux exemples (séance 05)	219
Annexe 09 : Séance 06 : Le pour et le contre	221
Annexe 10 : Proposition de deux exemples (séance 06)	223
Annexe 11 : Séance 07 : La reconstitution d'un texte argumentatif	224
Annexe 12 : Proposition de deux exemples (séance 07)	225
Annexe 13 : Séance 08 : La construction d'un texte argumentatif (plan) ...	226
Annexe 14 : Proposition de deux exemples (séance 08).....	229
Annexe 15 : Les copies du post-test	230

ANNEXE 01 : Les copies du pré-test

SALIMA

Tout les algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match et être joué le 14 novembre 2009

donc Algériens est avantageux est se qualifier algérien de qualifiés te elle pour la coupe du monde.

Dalwid: par ce que sélectionné de Algerai est un ex-pair de joueur

ensuit: il ya sélectionné grande

enfin: par ce que ce il ont résolution ariguse, et se l'onté et ont courageusement horrible.

ASSIA

production de l'équipe - tout les algériens se préparent le fameux match. ALGERIE / Egypte, prévu pour le 14 novembre

- je se qualifia pour l'équipe algérienne force que

D'abord je jetaime l'équipe des algérienne, ensuite je souhaite une bonne chance et je suis sur certains. est je courant Kanner l'équipe des algérienne contre O et tout pour Kanner pour l'équipe des algérienne et contre l'équipe de Egypte parce que forcer mésestimer et je suis sur la coupe du monde l'équipe des algérienne et cet en honneur de les algérienne Enfin Bon Courage les algérienne.

SOUAD

Tous les algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match Algérie contre Egypte et souhaitent si possible l'équipe se qualifie. Le match pour la coupe de monde sera le match agréable au même temps difficile parce que l'équipe est très forte et courageuse. Probablement l'Algérie se qualifie car tous les joueurs et ils jouent en dehors et dehors et profitez une I mchallah gam "l'homme propre et Dieu dispose"

NASRINE

Le match est un jeu mondial pour les équipes nationales de ce pays.

Chaque année l'Algérie se présente pour qualifier la mondiale de ce match.

Je pense que les équipes d'Algérie se qualifie t-elle pour la coupe mondiale. Tous les algériens se font impatiemment le fameux match Algérie et Egypte prévu pour le 14 Novembre 2005.

Parce que le match est un jeu très

manifique pour les jeunes d'aujourd'hui est

surtout les équipes nationales de cette

année

SOUFIA

Tous les algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match algérie / Egypte prévu pour le 11 novembre 2009.

J'ai une grande espérance pour l'équipe algérienne se qualifier et elle pour la coupe du monde parce qu'elle est une équipe ambitieuse elle est des joueurs professionnels comme Saïfi - Zianini Kerime - Le Bougaro Madjid et l'autre joueur qui joue un grand rôle au sein de l'équipe "Seadanne" a bon expérience, en plus elle a des joueurs qui ont gagné la coupe du monde.

Les reportages qui donnent les joueurs un grand courage et espoir pour le gagner. Inshallah

SONIA

Tous les algériens et les algériennes attendent à feu le match entre notre équipe national et l'équipe égyptienne en le 14 novembre (2009) prochaine. Dans ce match là, si l'équipe algérienne gagnait elle se qualifie pour la coupe du monde.

Pour moi, je pense que l'équipe algérienne peut gagner car elle a un groupe complet des joueurs qui ont l'expérience, et aussi elle a un entraîneur expérimenté qui est ancien dans ce domaine là et aussi il a une grande expérience. Ensuite, la deuxième chose, c'est que notre équipe national se changeait dans ses dernières années et elle a tous les moyens pour jouer. Enfin, je n'oublie pas le grand rôle de public algérien qui contribue pour la majorité de confiance dans la réussite.

AHLEME

Tous les algériens on attendent et impatientement le match Algérie/Égypte prévu de 14 novembre 2009 qui vous attendent cette match.

Dans l'équipe qualifiée c'est algérie qui vous sort dans la coupe du monde parce que les joueur de l'algérie ont préparé bien et ne oubliez pas l'expérience de entraîneur et les moyen de travail c'est le abondant tous les joueur.

Enfin c'est tout les algériens on a optimiste c'est pour sa on réussite cette match complète de patience.

SABRINA

Algérie prévu pour 14 Novembre 2009
 Je pense surpasser, pour joueuse, je pense que l'équipe nationale de ce pays était prédominance matche pour égypte.
 en fait je pense qualifier Algérie.

RABEB

tous les algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match Algérie et Egypte, prévu le 14 Novembre 2009. (Et moi) vous dire que l'équipe d'Algérie se qualifie pour la coupe du monde, parce que l'équipe d'Algérie est un bon joueur, collaborer, et très fort dans le jeu, et très d'expérience dans le jeu, et pour ça vous dire que l'équipe d'Algérie est qualifiée.

FOUZIA

l'équipe d'algériens est un très fort et tous les algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match Algeria / Egypte, prévu pour le 14 novembre 2009

(moi) vous dire que l'équipe d'Algeria qualifie par ce que tout les joueurs ^{de l'équipe} très professionnel et acrobates et en activer pour s'imposer ^{d'expérience} qualifie et pour jouer tout les algériens

KHOULOU

Impatiemment, Nous sommes les algériens préparant et attendant d'un très important événement = c'est le fameux match entre l'équipe nationale de L'ALGERIE et L'EGYPTE pour le 14 novembre 2009

A mon avis, on peut gagner le match et qualifier pour la Coupe du Monde et tout simplement j'affirme ça. D'abord, parce que j'ai une grande confiance à la force corporelle et l'intelligence de notre équipe avec notre entraîneur Rabeah Saâdan. Ensuite, nos joueurs sont professionnels [comme] : Ziani, Saïfi, Belhadj dans des meilleures équipes à l'Europe ou des autres [par exemple] : à Marseille, Roma... donc ils ont des anciennes expériences qui leur aident beaucoup. Après, nous remarquerons que notre équipe est mieux que les autres années. Enfin, Il faut de croire à leurs puissances et talents de l'équipe et leurs

BELKHIR

j'attends impatiemment le match

Algérie / Égypte

ce match comme une guerre, les

deux équipes déchangent pour la

victoire, mais l'équipe d'Algérie

qui se qualifie ~~et se qualifie~~

puisque il se compose de des grand

joueurs comme Ziani, Belmoussa

Mansouri.....

mais les ~~Égyptiens~~ joueurs Égyptien

des vieux

MOHAMED

De plus de 20 ans et l'Algérie ne se qualifiait pas pour coupe de monde. mais cette année le prédestination match s'arrivera, entre l'Algérie et l'Égypte et qui gagnera, il se qualifie pour la coupe de monde

- Je pense que l'Algérie se gagnera. en début parce que ~~son~~ notre équipe est la forte dans la groupe (Algérie, Égypte, Rouanda, Zambie) et ensuite il a beaucoup des possibilités et enfin l'Algérie a la préférence, mais pour ses qualités, l'Égypte utilise des moyens illégaux pour gagner

- Et pour ça l'Égypte ne gagnera pas car Dieu avec les opprimés. comme l'équipe qui gagnera, il représente ^{les} les états arabienne en coupe de monde

KAOUTHER

Impatiemment les algériens se préparent et attendent le fameux match Algérie/Egypte prévu pour le 14 Novembre 2009.

Comme tous les algériens (moi aussi) je crois que l'équipe nationale se qualifiera pour la coupe de monde, parce que (en premier lieu) l'entraîneur RABH SADAN bien prépare ses joueurs et il fait des matchs d'entraînement, avec des diférents formations, en deuxième lieu l'équipe nationale ne s'agrémente pas à des professionnels, mais ils jouent avec une coopération parce que tous les joueurs sont des professionnels qui ont une magnifique méthode de jouer, et en dernier lieu l'équipe algérienne a passé plusieurs matchs avec gain et les joueurs: Karim Z - Karim M - RAFIK S - Grawani - sont bien préparés pour ce match.

CHAIMA

Algeria / Egypte

Tous les Algériens se préparent et attendent impatiemment le fameux match Algérie / Egypte, prévu pour le 14 novembre 2009.

A mon avis: L'équipe algérienne va gagner le match avec l'égypte parce qu'elle:

- En premier lieu: l'équipe d'Egypte sont prétentieux (Boutrica, Chahota.....)

- En seconde lieu l'entraîneur Chahota a très faiméant: 2 ou 3 Heures entrain par 5 jour

- En dernier lieu l'équipe algérienne sont bien entrainé, bien préparé, comme: Liani, Saïfi parce que saadane été très sérieux.

En fin tous les algériens aiment le foot, et l'équipe nationale. (Toujours avec des nouvelles chansons), Ils souhaitent de gagner, et le rest pour l'équipe.

HADJER

Le Kamera mach

la plupart des algériens attendent impatiemment le 14 novembre 2009 car il est le jour que tous les algériens en attendent de lui : l'équipe nationale par ces entraînements et ces efforts et la jeunesse algérienne qui supportent et soutiennent notre équipe et les programmes de télévision par publier ce événement

Personnellement je suis avec l'équipe nationale 100% par conséquent que je suis jeune et tous les jeunes, algériennes presque supportent l'équipe nationale. En première mot

En deuxième mot je peux participer au jeu des jeux et avoir plaisir s'ils gagnent

Enfinement quand je supporte l'équipe nationale je peux dire 1, 2, 3 vive l'algerie.

ANNEXE 02 : Exercice à trous

Séance 02 : Exercice à trous.

Exercice : Complétez le texte à l'aide des mots, des expressions et des exemples suivants :

Les mots / les expressions	Les exemples
- L'introduction. - Je, moi.	- Alors, pourquoi autant de jeunes boivent-ils de l'alcool ?
- Exemple. - Paragraphe.	- La semaine dernière un jeune conducteur s'est tué, lui et trois de ses amis dans sa voiture.
- Destinataire. - Proverbe.	- Aujourd'hui beaucoup de jeunes boivent de l'alcool fort.
-Pour. - Convaincre.	- L'alcool a déjà été la cause de beaucoup trop d'accidents.
- La conclusion. - Contre.	- Il est clair que l'alcool est mauvais pour la santé et pour la société.
- Le corps de texte.	
- Qui, quoi, où, pourquoi.	
- Les réponses aux questions.	
- Au moins trois arguments.	
- Son opinion personnelle.	
- Connecteurs logiques.	
- Le présent de l'indicatif.	
- Le bilan du texte argumentatif.	

Texte :

Le texte argumentatif

Le but du texte argumentatif est dele..... Il est donc important de bien connaître qui est le destinataire pour mieux le convaincre.

Le texte argumentatif est formé de trois parties :

1- : A son tour, est formé de trois parties.

A- Présentation du sujet → sujet amené.

Par exemple :.....

B- Reformulation de la thèse → sujet posé.

Par exemple :.....

C- Plan de rédaction → sujet divisé.

Pour terminer l'introduction, nous annonçons le plan de rédaction. Ce plan peut être donné sous forme de questions.

Par exemple :

2- : Est formé d'argumentset.....(.....) la thèse, chacun accompagné d'un

Par exemple : par exemple,.....

La construction du corps du texte se fait à l'aide de

Pour former le corps du texte nous pouvons nous aider en nous posant les questions suivantes :.....

3- : Elle est formé par leet..... posées dans l'introduction. L'auteur y exprime ou

Dans le texte argumentatif, il est important de bien diviser le texte en entre l'introduction, le corps du texte et la conclusion.

On peut utiliser les pronoms :

Enfin, notons que les verbes seront généralement conjugués au

Correction de l'exercice à trous :

Le texte argumentatif

Le but du texte argumentatif est de **convaincre** le **destinataire**. Il est donc important de bien connaître qui est le destinataire pour mieux le convaincre.

Le texte argumentatif est formé de trois parties :

1- **Introduction** : A son tour, est formé de trois parties.

A- Présentation du sujet → sujet amené.

Par exemple : **Aujourd'hui beaucoup de jeunes boivent de l'alcool fort.**

B- Reformulation de la thèse → sujet posé.

Par exemple : **Il est clair que l'alcool est mauvais pour la santé et pour la société.**

C- Plan de rédaction → sujet divisé.

Pour terminer l'introduction, nous annonçons le plan de rédaction. Ce plan peut être donné sous forme de questions.

Par exemple : **Alors, pourquoi autant de jeunes boivent-ils de l'alcool ?**

2- **Le corps de texte**: Est formé d'arguments **pour** et **contre** (au moins trois arguments) la thèse, chacun accompagné d'un **exemple**.

Par exemple : **L'alcool a déjà été la cause de beaucoup trop d'accidents** par exemple, **La semaine dernière un jeune conducteur s'est tué, lui et trois de ses amis dans sa voiture.**

La construction du corps du texte se fait à l'aide de **connecteurs logiques**.

Pour former le corps du texte nous pouvons nous aider en nous posant les questions suivantes : **Qui, quoi, où, pourquoi.**

3- **La conclusion** : Elle est formée par le **bilan du texte argumentatif** et les **réponses aux questions** posées dans l'introduction. L'auteur y exprime son **opinion personnelle** ou **un proverbe**.

Dans le texte argumentatif, il est important de bien diviser le texte en **paragraphe** entre l'introduction, le corps du texte et la conclusion.

On peut utiliser les pronoms : **Je, moi.**

Enfin, notons que les verbes seront généralement conjugués au **le présent de l'indicatif**.

NESRINE

Le texte argumentatif

Le but de texte argumentatif est de convaincre le destinataire. Il est donc important de bien connaître qui est le destinataire pour mieux le convaincre "le texte".

Le texte argumentatif est formé de 3 parties
 1. X exemple a son tour est formé de 3 parties

A) présentation du sujet (sujet amené)

par exemple la semaine dernière un jeune conducteur s'estime dans sa voiture lui, et 3 de exams

B) Reformation de la thèse (sujet posé)

par exemple. Aujourd'hui beaucoup de jeunes boivent de l'alcool

C) pour terminer l'introduction nous annonçons le plan de rédaction ce plan peut être donné sous forme de question par exemple Alors pourquoi autant de jeunes boivent il de l'alcool.

2) introduction est formé d'argument et opinion personnelle (je, moi) la thèse

chaque argument doit être accompagné d'un paragraphe introduction par exemple l'alcool à déjà été la cause de... de la mes.

La construction du corps du texte se fait à l'aide de paragraphe.

pour former le corps du texte nous pouvons nous aider en nous posant les questions suivantes au moins 3 arguments.

3. la conclusion Elle est formé par le proverbe et le corps du texte posés dans l'introduction.

l'auteur y exprime son bilan du texte argumentatif un Dans le texte argumentatif, il est important de bien diviser le texte en questions. L'entière l'introduction le corps du texte est la conclusion.

on peut utiliser le pronom personnel tel que "nous" pour. Enfin notons que le verbes seront généralement conjugués au présent de l'indicatif.

ANNEXE 04 : Compréhension de l'écrit

Séance 03 : Compréhension de l'écrit

Le texte a été extrait du livre scolaire de la 1ère AS page 99.

Texte :

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes œuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

D'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

Correction de la compréhension de l'écrit :

I / Observation et compréhension :

1- Le paratexte :

- Le titre → **Aimez-vous lire ?**
- La source → **Les nouvelles de Tipaza, n° 7.**

2- Le texte se compose de trois (03) paragraphes.

3- Le titre est formé d'une phrase interrogative. Nous remarquons qu'il y a un inversement du sujet / verbe.

II / Lecture silencieuse :

Le thème du texte : **La lecture.**

III / Lecture analytique :

1- Le thème de chaque paragraphe :

- Paragraphe 1 : **D'où vient la vraie culture.**
- Paragraphe 2 : **Pourquoi les gens lisent ?**
- Paragraphe 3 : **La lecture nourrit la culture.**

2- Nous remarquons que les deux paragraphes se complètent : le troisième paragraphe confirme le premier paragraphe.

3- C'est le deuxième paragraphe qui répond à la question posée dans le titre.

4- Le véritable thème du texte :

- **Pourquoi les gens lisent ?** ou
- **L'importance de la lecture.**

5- La thèse avancée par l'auteur est : **Sans la lecture, il n'y a pas de culture.**

6- Les arguments avancés en faveur de la lecture sont :

- **Argument 1 :** Les gens lisent par amour de la lecture.
- **Argument 2 :** Les gens considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle.
- **Argument 3 :** Les gens lisent pour trouver des réponses à leurs interrogations.
- **Argument 4 :** Les gens lisent pour s'évader de la réalité.

- 7- Les articulateurs qui introduisent ces arguments sont : **d'abord, également, enfin.**
- 8- Les articulateurs logiques sont : **ainsi, et, donc.**
- 9- L'articulateur « donc » dans le dernier paragraphe exprime la conclusion.
- 10- La visée du texte est de convaincre et de persuader le lecteur.

IV / Synthèse :

Le plan du texte :

- **These :** Sans la lecture, il n'y a pas de culture.
- **Arguments :**
 - ✓ Les gens lisent par amour de la lecture.
 - ✓ Les gens considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle.
 - ✓ Les gens lisent pour trouver des réponses à leurs interrogations.
 - ✓ Les gens lisent pour s'évader de la réalité.

ANNEXE 05 : Les caractéristiques du texte argumentatif

Séance 04 : Les caractéristiques du texte argumentatif.

Exercice 1: Dans chaque texte, relevez la thèse, l'argument et l'exemple.

Texte 1:

La robotisation est un facteur de progrès pour les sociétés. En effet, elle contribue, entre autres, à l'amélioration des conditions de vie de l'individu. L'électroménager, par exemple, permet de gagner du temps et facilite l'exécution des tâches domestiques.

Texte 2:

Le monde moderne est nuisible à nos rythmes biologiques puisque l'on nous fait faire des choses à des moments où notre organisme n'y est pas préparé. Par exemple, tous ces gens infirmiers, ouvriers des usines, pompiers, fonctionnant sur le modèle des "trois nuits", doivent travailler la nuit alors que nous sommes censés dormir.

Exercice 2: Relevez du texte la thèse et les arguments.

Aimer le livre

Nul instrument n'est plus utile que le livre. Bien qu'il existe des bibliothèques publiques, je ne peux songer sans douleur et sans pitié à la maison dans laquelle il ne se trouverait aucun livre. Le livre, ne l'oublions pas, contient diverses recettes de vie.

Tout d'abord, il exige l'effort personnel. Il permet aussi la réflexion c'est-à-dire le retour maintes fois répété de l'esprit sur son difficile chemin. Enfin, il conjure la décadence de l'attention ramenant sans cesse l'homme dans la solitude féconde.

Heureux l'enfant qui peut trouver près de son lit, près de sa table un humble rayon de bois sur lequel il rangera un petit dictionnaire, une grammaire, quelques livres d'étude, de sagesse, de foi.

George Duhamel.

Exercice 3: Reliez par une flèche chaque argument à son exemple.



Argument	Exemple
1- Internet permet à chacun de diffuser ce qu'il veut. 2- Le sport permet un dépassement de soi. 3- La paresse ne paie pas. 4- Le don d'organe devrait se généraliser. 5- Il y a beaucoup de voitures à Alger.	A- Beaucoup de personnes sont sauvées de la mort. B- Par exemple, les jeunes auteurs font découvrir leurs œuvres. C- Voyez le cas de la cigale dans la fable. D- Les embouteillages sont fréquents même sur les autoroutes. E- Chaque année des records sont battus.

Exercice 4: Rédigez pour chaque thèse deux arguments.

1- Le livre est le meilleur instrument du savoir.

*

*

2- La TV rend le téléspectateur passif.

*

*

3- Les voyages forment la jeunesse.

*

*

4- Vivre à la campagne n'est pas agréable.

*

*

5- La cigarette est nocive.

*

*

Correction des exercices : Les caractéristiques d'une argumentation

Exercice 1:

Texte	Thèse	Argument	Exemple
Texte 1	La robotisation est un facteur de progrès pour les sociétés.	En effet, elle contribue, entre autres, à l'amélioration des conditions de vie de l'individu.	L'électroménager, par exemple, permet de gagner du temps et facilite l'exécution des tâches domestiques.
Texte 2	Le monde moderne est nuisible à nos rythmes biologiques	l'on nous fait faire des choses à des moments où notre organisme n'y est pas préparé.	Par exemple, tous ces gens infirmiers, ouvriers des usines, pompiers, fonctionnant sur le modèle des "trois nuits", doivent travailler la nuit alors que nous sommes censés dormir.

Exercice 2:

Thèse	Arguments
Nul instrument n'est plus utile que le livre.	- Il exige l'effort personnel. - Il permet aussi la réflexion. -Enfin, il conjure la décadence de l'attention.

Exercice 3:

1 → B

2 → E

3 → C

4 → A

5 → D

Exercice 4:**1- Le livre est le meilleur instrument du savoir.**

- * Le livre est un moyen de détente.
- * Il enrichit nos connaissances.
- * Il offre la possibilité d'augmenter le niveau culturel et scientifique.

2- La TV rend le téléspectateur passif.

- * La TV nous fait perdre du temps.
- * La TV nous incite à ne fournir aucun effort.
- * La TV s'empare de l'esprit du téléspectateur.

3- Les voyages forment la jeunesse.

- * les voyages permettent de découvrir de nouvelles cultures.
- * Ils élargissent notre esprit.
- * Ils nous rendent plus responsable.

4- Vivre à la campagne n'est pas agréable.

- * La campagne est trop calme.
- * On a rien à faire.
- * Il n'y a pas de loisir.

5- La cigarette est nocive.

- * Elle provoque des cancers de la gorge et les poumons.
- * Elle gêne notre entourage.
- * Elle fait jaunir les dents.

ANNEXE 06 : Proposition de deux exemples (séance 04)

Nom & Prénom: *Salima*

Exercice 1: Dans chaque texte, relevez la thèse, l'argument et l'exemple.

Texte 1:

La robotisation est un facteur de progrès pour les sociétés. En effet, elle contribue, entre autres, à l'amélioration des conditions de vie de l'individu. L'électroménager, par exemple, permet de gagner du temps et facilite l'exécution des tâches domestiques.

Texte 2:

Je voudrais que mes parents m'achètent un scooter car je pourrais ainsi me déplacer sans les déranger, ainsi ils n'auraient plus à s'inquiéter de mon retard lorsque j'irai à l'entraînement le soir.

Texte 3:

Le monde moderne est nuisible à nos rythmes biologiques puisque l'on nous fait faire des choses à des moments où notre organisme n'y est pas préparé. Par exemple, tous ces gens infirmiers, ouvriers des usines, pompiers, fonctionnant sur le modèle des "trois nuits", doivent travailler la nuit alors que nous sommes censés dormir.

Exercice 2: Relevez du texte, la thèse, l'argument et les exemples.

Aimer le livre

Nul instrument n'est plus utile que le livre. Bien qu'il existe des bibliothèques publiques, je ne peux songer sans douleur et sans pitié à la maison dans laquelle il ne se trouverait aucun livre. Le livre, ne l'oublions pas, contient diverses recettes de vie.

Tout d'abord, il exige l'effort personnel. Il permet aussi la réflexion c'est-à-dire le retour maintes fois répété de l'esprit sur son difficile chemin. Enfin, il conjure la décadence de l'attention ramenant sans cesse l'homme dans la solitude féconde.

Heureux l'enfant qui peut trouver près de son lit, près de sa table un humble rayon de bois sur lequel il rangera un petit dictionnaire, une grammaire, quelques livres d'étude, de sagesse, de foi.

George Duhamel.

Exercice 3: Reliez par une flèche chaque argument à son exemple.

Argument	Exemple
1- Internet permet à chacun de diffuser ce qu'il veut.	A- Beaucoup de personnes sont sauvées de la mort.
2- Le sport permet un dépassement de soi.	B- Par exemple, les jeunes auteurs font découvrir leurs œuvres.
3- La paresse ne paie pas.	C- Voyez le cas de la cigale dans la fable.
4- Le don d'organe devrait se généraliser.	D- Les embouteillages sont fréquents même sur les autoroutes.
5- Il y a beaucoup de voitures à Alger.	E- Chaque année des records sont battus.

Exercice 4: Rédigez pour chaque thèse deux arguments.

1- Le livre est le meilleur instrument du savoir.

* *... parce que... le livre donne le plaisir de la lecture.*

* *... car il existe des bibliothèques publiques.*

2- La TV rend le téléspectateur passif.

*

*

3- Les voyages forment la jeunesse.

* *... car on découvre de nouvelles cultures.*

*

4- Vivre à la campagne n'est pas agréable.

* *... car la campagne est isolée et difficile.*

*

5- La cigarette est nocive.

* *... car elle provoque le cancer.*

*



Nom & Prénom: - A. S. S. I. A

Exercice 1: Dans chaque texte, relevez la thèse, l'argument et l'exemple.

Texte 1:

La robotisation est un facteur de progrès pour les sociétés. En effet, elle contribue, entre autres, à l'amélioration des conditions de vie de l'individu. L'électroménager, par exemple, permet de gagner du temps et facilite l'exécution des tâches domestiques.

Texte 2:

Je voudrais que mes parents m'achètent un scooter car je pourrais ainsi me déplacer sans les déranger, ainsi ils n'auraient plus à s'inquiéter de mon retard lorsque j'irai à l'entraînement le soir.

Texte 3:

Le monde moderne est nuisible à nos rythmes biologiques puisque l'on nous fait faire des choses à des moments où notre organisme n'y est pas préparé. Par exemple, tous ces gens infirmiers, ouvriers des usines, pompiers, fonctionnant sur le modèle des "trois nuits", doivent travailler la nuit alors que nous sommes censés dormir.

Exercice 2: Relevez du texte, la thèse, l'argument et les exemples.

Aimer le livre

Nul instrument n'est plus utile que le livre. Bien qu'il existe des bibliothèques publiques, je ne peux songer sans douleur et sans pitié à la maison dans laquelle il ne se trouverait aucun livre. Le livre, ne l'oublions pas, contient diverses recettes de vie.

Tout d'abord, il exige l'effort personnel. Il permet aussi la réflexion c'est-à-dire le retour maintes fois répété de l'esprit sur son difficile chemin. Enfin, il conjure la décadence de l'attention ramenant sans cesse l'homme dans la solitude féconde.

Heureux l'enfant qui peut trouver près de son lit, près de sa table un humble rayon de bois sur lequel il rangera un petit dictionnaire, une grammaire, quelques livres d'étude, de sagesse, de foi.

George Duhamel.

Exercice 3: Reliez par une flèche chaque argument à son exemple.

Argument	Exemple
1- Internet permet à chacun de diffuser ce qu'il veut.	A- Beaucoup de personnes sont sauvées de la mort.
2- Le sport permet un dépassement de soi.	B- Par exemple, les jeunes auteurs font découvrir leurs œuvres.
3- La paresse ne paie pas.	C- Voyez le cas de la cigale dans la fable.
4- Le don d'organe devrait se généraliser.	D- Les embouteillages sont fréquents même sur les autoroutes.
5- Il y a beaucoup de voitures à Alger.	E- Chaque année des records sont battus.

Exercice 4: Rédigez pour chaque thèse deux arguments.

- 1- Le livre est le meilleur instrument du savoir.
 - * D'après moi, le livre est utile (toujours) chaque jour.
 - * Ensuite, le livre est utile.
- 2- La TV rend le téléspectateur passif.
 - * D'après moi, la TV rend le téléspectateur passif puisque la personne passe
 - * Ensuite, la TV est nocive pour les yeux.
- 3- Les voyages forment la jeunesse.
 - * D'après moi, les voyages forment la jeunesse.
 - * Ensuite, les voyages sont utiles.
- 4- Vivre à la campagne n'est pas agréable.
 - * D'après moi, vivre à la campagne n'est pas agréable.
 - * Ensuite, la campagne n'est pas agréable.
- 5- La cigarette est nocive.
 - * D'après moi, la cigarette est nocive pour la santé.
 - * Ensuite, la cigarette est nocive et consomme beaucoup d'argent.

ANNEXE 07 : Les procédés argumentatifs.

Séance 05 : Les procédés argumentatifs.

Exercice 1: Relevez tous les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans le texte suivant:

Le vélo

Je trouve que le vélo est un instrument fantastique. Un cycliste va cinq fois plus vite qu'un piéton, dépense cinq fois moins d'énergie et va cinq fois plus loin. C'est la machine la plus économique que l'on puisse trouver. Pour moi, les performances des sportifs qui ont traversé des mers grâce à un vélo volant comptent parmi les très grands exploits du XXe siècle. En plus, avec toutes les parties du vélo on peut faire des instruments de musique. Moi, j'ai créé le "Julophone" avec une pompe à vélo.

Julos Beaucarne, in Diagonales N° 44, 1997.

Exercice 2: Complétez par l'un des articulateurs d'énumération suivants: **enfin, premièrement, ensuite.**

On accuse la TV d'être responsable de la violence. Certains ne sont pas d'accord pour plusieurs raisons.à toutes les époques, il y a eu des crimes.pendant la guerre de libération, la vie était plus dure.on ne peut accuser la TV d'être la seule responsable.

Exercice 3: Complétez le tableau suivant à l'aide des éléments suivants :

Valeur: opposition, supposition, cause, addition, conséquence.

Visée: conclure, énumérer, expliquer, réfuter, supposer.

Valeur	Visée	Articulateurs logiques
		Parce que, puisque, à cause de, car, en effet, grâce à,
		Alors, ainsi, c'est pourquoi, par conséquent, si bien que,.....
		Mais, or, au contraire, pourtant, cependant, néanmoins,.....
		Et puis, aussi, de plus,
		Si, on suppose, on peut penser que,

Exercice 4: Complétez les phrases suivantes par les articulateurs de cause suivants: **comme, parce que, grâce à, car.**

- Aujourd'hui, les jeunes n'aiment pas lireils sont faibles en lecture.
- Les grands poètes ont élaboré leurs œuvresla lecture.
-le journal publie des faits divers, nous l'utiliserons plus souvent.
- Les femmes travaillent de plus en pluselles veulent aider leur famille.

Exercice 5: Complétez en choisissant l'articulateur de conséquence qui convient pour chaque phrase.

- Les automobilistes conduisent vitele nombre des accidents de la route augmente.
(alors – tellement que).
- La pollution est importantela couche d'ozone est trouée.
(tellement que – par conséquent).
- Les salaires ont diminué.....les ouvriers se sont mis en grève.
(cela prouve – donc).

Exercice 6: Complétez en choisissant l'articulateur d'opposition qui convient pour chaque phrase.

- Il a échoué au BACses excellents résultats pendant l'année scolaire.
(quoique - en dépit de).
- Les portables ont du succèsils causent des nuisances sonores.
(malgré - bien que).
- Il ne reviendra plus sur sa décision.....c'est moi qui le lui demande.
(au contraire - même si).
- Je croyais l'amitié sacrée.....il m'a trahi.
(pourtant- même si).

Correction des exercices : Les procédés argumentatifs

Exercice 1:

Les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans le texte sont: **Je trouve - Pour moi - Moi, j'ai crée.**

Exercice 2:

On accuse la TV d'être responsable de la violence. Certains ne sont pas d'accord pour plusieurs raisons. **Premièrement** à toutes les époques, il y a eu des crimes. **Ensuite** pendant la guerre de libération, la vie était plus dure. **Enfin** on ne peut accuser la TV d'être la seule responsable.

Exercice 3:

Valeur	Visée	Articulateurs logiques
cause	expliquer	Parce que, puisque, à cause de, car, en effet, grâce à,
conséquence	conclure	Alors, ainsi, c'est pourquoi, par conséquent, si bien que,.....
opposition	réfuter	Mais, or, au contraire, pourtant, cependant, néanmoins,.....
addition	énumérer	Et puis, aussi, de plus,
supposition	supposer	Si, on suppose, on peut penser que,

Exercice 4:

- Aujourd'hui, les jeunes n'aiment pas lire **parce que / car** ils sont faibles en lecture.
- Les grands poètes ont élaboré leurs œuvres **grâce à** la lecture.
- **Comme** le journal publie des faits divers, nous l'utiliserons plus souvent.
- Les femmes travaillent de plus en plus **parce que / car** elles veulent aider leur famille.

Exercice 5:

- Les automobilistes conduisent vite **alors** le nombre des accidents de la route augmente.
- La pollution est importante **par conséquent** la couche d'ozone est trouée.
- Les salaires ont diminué **donc** les ouvriers se sont mis en grève.

Exercice 6:

- Il a échoué au BAC **en dépit de** ses excellents résultats pendant l'année scolaire.
- Les portables ont du succès **bien qu'**ils causent des nuisances sonores.
- Il ne reviendra plus sur sa décision **même si** c'est moi qui le lui demande.
- Je croyais l'amitié sacrée **pourtant** il m'a trahi.

ANNEXE 08 : Proposition de deux exemples (séance 05)

Nom & Prénom: *S. Moud*

Exercice 1: Relevez tous les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans le texte suivant:

Le vélo

Je trouve que le vélo est un instrument fantastique. Un cycliste va cinq fois plus vite qu'un piéton, dépense cinq fois moins d'énergie et va cinq fois plus loin. C'est la machine la plus économique que l'on puisse trouver. Pour moi, les performances des sportifs qui ont traversé des mers grâce à un vélo volant comptent parmi les très grands exploits du XXe siècle. En plus, avec toutes les parties du vélo on peut faire des instruments de musique. Moi, j'ai créé le "Julophone" avec une pompe à vélo.

Julos Beaucarne, in Diagonales N° 44, 1997.

Exercice 2: Complétez par l'un des articulateurs d'énumération suivants: **enfin, premièrement, ensuite.**

On accuse la TV d'être responsable de la violence. Certains ne sont pas d'accord pour plusieurs raisons. *précisément*... à toutes les époques, il y a eu des crimes. *ensuite*... pendant la guerre de libération, la vie était plus dure. *enfin*... on ne peut accuser la TV d'être la seule responsable.

Exercice 3: Complétez le tableau suivant à l'aide des éléments suivants:

Valeur: opposition, supposition, cause, addition, conséquence.

Visée: conclure, énumérer, expliquer, réfuter, supposer.

Valeur	Visée	Articulateurs logiques
<i>cause</i> ✓	<i>réfuter</i> ✗	Parce que, puisque, à cause de, car, en effet, grâce à,
<i>conséquence</i> ✓	<i>conclure</i> ✓	Alors, ainsi, c'est pourquoi, par conséquent, si bien que,
<i>opposition</i> ✓	<i>expliquer</i> ✗	Mais, or, au contraire, pourtant, cependant, néanmoins,
<i>addition</i> ✓	<i>énumérer</i> ✓	Et puis, aussi, de plus,
<i>supposition</i> ✓	<i>supposer</i> ✓	Si, on suppose, on peut penser que,

Exercice 4: Complétez les phrases suivantes par les articulateurs de cause suivants: **comme, parce que, grâce à, car.**

Aujourd'hui, les jeunes n'aiment pas lire ... *parce que*... ils sont faibles en lecture. ✓

Les grands poètes ont élaboré leurs œuvres ... *grâce à*... la lecture. ✓

... *comme*... le journal publie des faits divers, nous l'utiliserons plus souvent. ✓

Les femmes travaillent de plus en plus ... *car*... elles veulent aider leur famille. ✓

Exercice 5: Complétez en choisissant l'articulateur de conséquence qui convient pour chaque phrase.

Les automobilistes conduisent vite ... *alors*... le nombre des accidents de la route augmente. ✓

(alors – tellement que).

La pollution est importante ... *tellement que*... la couche d'ozone est trouée. ✗

(tellement que – par conséquent).

Les salaires ont diminué... *donc*... les ouvriers se sont mis en grève. ✓

(cela prouve – donc).

Exercice 6: Complétez en choisissant l'articulateur d'opposition qui convient pour chaque phrase.

Il a échoué au BAC ... *en dépit de*... ses excellents résultats pendant l'année scolaire. ✓

(quoique - en dépit de).

Les portables ont du succès ... *malgré*... ils causent des nuisances sonores. ✓

(malgré - bien que).

Il ne reviendra plus sur sa décision... *même si*... c'est moi qui le lui demande. ✓

(au contraire - même si).

Je croyais l'amitié sacrée... *pourtant*... il m'a trahi. ✓

(pourtant- même si).

Nom & Prénom: Jouzja

Exercice 1: Relevez tous les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans le texte suivant:

Le vélo

Je trouve que le vélo est un instrument fantastique. Un cycliste va cinq fois plus vite qu'un piéton, dépense cinq fois moins d'énergie et va cinq fois plus loin. C'est la machine la plus économique que l'on puisse trouver. Pour moi, les performances des sportifs qui ont traversé des mers grâce à un vélo volant comptent parmi les très grands exploits du XXe siècle. En plus, avec toutes les parties du vélo on peut faire des instruments de musique. Moi, j'ai créé le "Julophone" avec une pompe à vélo.

Julos Beaucarne, in Diagonales N° 44, 1997.

Exercice 2: Complétez par l'un des articulateurs d'énumération suivants: **enfin, premièrement, ensuite.**

On accuse la TV d'être responsable de la violence. Certains ne sont pas d'accord pour plusieurs raisons. ~~premièrement~~ à toutes les époques, il y a eu des crimes. ~~ensuite~~ pendant la guerre de libération, la vie était plus dure. ~~enfin~~...on ne peut accuser la TV d'être la seule responsable.

Exercice 3: Complétez le tableau suivant à l'aide des éléments suivants:

Valeur: opposition, supposition, cause, addition, conséquence.

Visée: conclure, énumérer, expliquer, réfuter, supposer.

Valeur	Visée	Articulateurs logiques
/ cause	expliquer	Parce que, puisque, à cause de, car, en effet, grâce à,
/ conséquence	conclure	Alors, ainsi, c'est pourquoi, par conséquent, si bien que,
/ addition	énumérer	Mais, or, au contraire, pourtant, cependant, néanmoins,
/ opposition	réfuter	Et puis, aussi, de plus,
/ supposition	supposer	Si, on suppose, on peut penser que,

Exercice 4: Complétez les phrases suivantes par les articulateurs de cause suivants: **comme, parce que, grâce à, car.**

Aujourd'hui, les jeunes n'aiment pas lire ~~car~~ ils sont faibles en lecture.

Les grands poètes ont élaboré leurs œuvres ... ~~grâce à~~ la lecture.

... ~~comme~~ le journal publie des faits divers, nous l'utiliserons plus souvent.

Les femmes travaillent de plus en plus ... ~~parce que~~ elles veulent aider leur famille.

Exercice 5: Complétez en choisissant l'articulateur de conséquence qui convient pour chaque phrase.

Les automobilistes conduisent vite ... ~~alors~~ le nombre des accidents de la route augmente.
(alors - tellement que).

La pollution est importante ... ~~par conséquent~~ la couche d'ozone est trouée.
(tellement que - par conséquent).

Les salaires ont diminué ... ~~donc~~ les ouvriers se sont mis en grève.
(cela prouve - donc).

Exercice 6: Complétez en choisissant l'articulateur d'opposition qui convient pour chaque phrase.

Il a échoué au BAC ... ~~quoique~~ ses excellents résultats pendant l'année scolaire.
(quoique - en dépit de).

Les portables ont du succès ... ~~malgré~~ ils causent des nuisances sonores.
(malgré - bien que).

Il ne reviendra plus sur sa décision ... ~~au contraire~~ c'est moi qui le lui demande.
(au contraire - même si).

Je croyais l'amitié sacrée ... ~~pourtant~~ il m'a trahi.
(pourtant - même si).

ANNEXE 09 : Le pour et le contre.

Séance 06 : Le pour et le contre.

Exercice 1: Distinguez les arguments pour des arguments contre.

I- La ceinture de sécurité.

- Elle est gênante. →
- Elle bloque le conducteur. →
- Elle protège le conducteur des chocs. →
- Elle empêche la projection du conducteur par le pare-brise. →
- Elle engendre des fractures. →
- Elle retient le conducteur sur son siège. →

II- La télévision.

- Elle rend les gens passifs. →
- Elle est un moyen de distraction. →
- Elle vole trop de temps de notre vie. →
- Elle est une ouverture sur le monde. →
- Elle est un outil d'information. →
- Elle propose trop de violence. →

III- La publicité.

- Elle est agréable à regarder. →
- Elle pousse les gens à acheter des produits inutiles. →
- Elle coûte très cher. →
- Elle informe des acheteurs. →

Exercice 2: Voici des thèses, trouvez pour chacune d'elles une antithèse.

- **Thèse 1:** La voiture pollue l'air.

Antithèse1:.....

- **Thèse 2:** Le téléphone portable est utile.

Antithèse2 :.....

- **Thèse 3:** L'eau est nécessaire.

Antithèse3:.....

Correction des exercices : Le pour et le contre.

Exercice 1:

I- La ceinture de sécurité.

- Elle est gênante. → **Contre**
- Elle bloque le conducteur. → **Contre**
- Elle protège le conducteur des chocs. → **Pour**
- Elle empêche la projection du conducteur par le pare-brise. → **Pour**
- Elle engendre des fractures. → **Contre**
- Elle retient le conducteur sur son siège. → **Pour**

II- La télévision.

- Elle rend les gens passifs. → **Contre**
- Elle est un moyen de distraction. → **Pour**
- Elle vole trop de temps de notre vie. → **Contre**
- Elle est une ouverture sur le monde. → **Pour**
- Elle est un outil d'information. → **Pour**
- Elle propose trop de violence. → **Contre**

III- La publicité.

- Elle est agréable à regarder. → **Pour**
- Elle pousse les gens à acheter des produits inutiles. → **Contre**
- Elle coûte très cher. → **Contre**
- Elle informe des acheteurs. → **Pour**

Exercice 2: nous avons accepté toutes les réponses correctes proposées par les apprenants.



ANNEXE10 : Proposition de deux exemples (séance 06)

FOUZIA

I- La ceinture de sécurité.

- Elle est gênante. → *contre*
- Elle bloque le conducteur. → *contre*
- Elle protège le conducteur des choc. → *pour*
- Elle empêche la projection du conducteur par le pare-brise. → *pour*
- Elle engendre des fractures. → *contre*
- Elle retient le conducteur sur son siège. → *pour*

II- La télévision.

- Elle rend les gens passifs. → *pour*
- Elle est un moyen de distraction. → *x contre*
- Elle vole trop de temps de notre vie. → *x pour*
- Elle est une ouverture sur le monde. → *pour*
- Elle est un outil d'information. → *pour*
- Elle propose trop de violence. → *contre*

III- La publicité.

- Elle est agréable à regarder. → *pour*
- Elle pousse les gens à acheter des produits inutiles. → *contre*
- Elle coûte très cher. → *contre*
- Elle informe des acheteurs. → *pour*

Exercice 2: Voici des thèses, trouvez pour chacune d'elles une antithèse!

- **Thèse 1:** La voiture pollue l'air.

Antithèse 1:

la voiture ne pollue pas l'air

- **Thèse 2:** Le téléphone portable est utile.

Antithèse 2:

le téléphone portable ne est utile pas

- **Thèse 3:** L'eau est nécessaire.

Antithèse 3:

L'eau ne pas est nécessaire

NASRINE

I- La ceinture de sécurité.

- Elle est gênante. → *contre*
- Elle bloque le conducteur. → *pour*
- Elle protège le conducteur des choc. → *pour*
- Elle empêche la projection du conducteur par le pare-brise. → *contre*
- Elle engendre des fractures. → *contre*
- Elle retient le conducteur sur son siège. → *pour*

II- La télévision.

- Elle rend les gens passifs. → *pour*
- Elle est un moyen de distraction. → *contre*
- Elle vole trop de temps de notre vie. → *pour*
- Elle est une ouverture sur le monde. → *pour*
- Elle est un outil d'information. → *pour*
- Elle propose trop de violence. → *contre*

III- La publicité.

- Elle est agréable à regarder. → *pour*
- Elle pousse les gens à acheter des produits inutiles. → *contre*
- Elle coûte très cher. → *pour*
- Elle informe des acheteurs. → *pour*

Exercice 2: Voici des thèses, trouvez pour chacune d'elles une antithèse.

- **Thèse 1:** La voiture pollue l'air.

Antithèse 1:

la voiture c'est pas un moyen qui pollue l'air

- **Thèse 2:** Le téléphone portable est utile.

Antithèse 2:

le téléphone portable est inutile

- **Thèse 3:** L'eau est nécessaire.

Antithèse 3:

L'eau est pas nécessaire

ANNEXE 11 : La reconstitution d'un texte argumentatif .

Séance 07 : La reconstitution d'un texte argumentatif .

Exercice: Ordonner les textes argumentatifs suivants.

Textes 1:

- A- Par exemple dans les transports en commun, les salles d'attente, les bureaux...
- B- Enfin, le tabac porte atteinte à la liberté des autres.
- C- Par exemple, des troubles de la mémoire, diminution de la précision des gestes...
- D- La cigarette est nocive pour la santé de l'homme.
- E- Alors si vous ne pouvez pas vous empêcher, fumez dehors.
- F- D'abord, parce qu'elle provoque des cancers des poumons et de la gorge.
- G- Le tabac agit également sur le système nerveux.
- H- De plus, la fumée constitue une gêne pour les non fumeurs spécialement des les lieux publics et collectifs.

Texte 2:

- A- En dernier, elle permet de lutter contre l'avancée du désert.
- B- La forêt renferme toute la vie animale et végétale où chacun joue son rôle.
- C- Premièrement, la forêt produit du bois pour les constructions et d'autres usages.
- D- Donc il est vital de la préserver.
- E- Aussi, elle protège le sol de l'érosion provoquée par les vents et les eaux.

Correction de l'exercice : La reconstitution d'un texte argumentatif .

Texte 1 :

- 1 → D 2 → F 3 → G 4 → C 5 → H 6 → A 7 → B
8 → E

Texte 2 :

- 1 → B 2 → C 3 → E 4 → A 5 → D

ANNEXE 12 : Proposition de deux exemples (séance 07)

Exercice: Ordonner les textes argumentatifs suivants.

SOUAD

Textes 1:

- 3 A- Par exemple dans les transports en commun, les salles d'attente, les bureaux... ✕
- 8 B- Enfin, le tabac porte atteinte à la liberté des autres. ✕
- 7 C- Par exemple, des troubles de la mémoire, diminution de la précision des gestes... ✕
- 1 D- La cigarette est nocive pour la santé de l'homme. ②
- 4 E- Alors si vous ne pouvez pas vous empêcher, fumez dehors. ✕
- 2 F- D'abord, parce qu'elle provoque des cancers des poumons et de la gorge. ①
- 6 G- Le tabac agit également sur le système nerveux. ✕
- 5 H- De plus, la fumée constitue une gêne pour les non fumeurs spécialement des les lieux publics et collectifs. dans ①

Texte 2:

- 5 A- En dernier, elle permet de lutter contre l'avancée du désert. ✕
- 1 B- La forêt renferme toute la vie animale et végétale où chacun joue son rôle. ②
- 2 C- Premièrement, la forêt produit du bois pour les constructions et d'autres usages. ①
- 4 D- Donc il est vital de la préserver. ✕
- 3 E- Aussi, elle protège le sol de l'érosion provoquée par les vents et les eaux. ①

Exercice: Ordonner les textes argumentatifs suivants.

SONIA

Textes 1:

- 1 A- Par exemple dans les transports en commun, les salles d'attente, les bureaux... ✕
- 7 B- Enfin, le tabac porte atteinte à la liberté des autres. ①
- 6 C- Par exemple, des troubles de la mémoire, diminution de la précision des gestes... ✕
- 1 D- La cigarette est nocive pour la santé de l'homme. ②
- 8 E- Alors si vous ne pouvez pas vous empêcher, fumez dehors. ①
- 2 F- D'abord, parce qu'elle provoque des cancers des poumons et de la gorge. ①
- 5 G- Le tabac agit également sur le système nerveux. ✕
- 3 H- De plus, la fumée constitue une gêne pour les non fumeurs spécialement des les lieux publics et collectifs. dans

Texte 2:

- 4 A- En dernier, elle permet de lutter contre l'avancée du désert. ①
- 1 B- La forêt renferme toute la vie animale et végétale où chacun joue son rôle. ②
- 2 C- Premièrement, la forêt produit du bois pour les constructions et d'autres usages. ①
- 5 D- Donc il est vital de la préserver. ②
- 3 E- Aussi, elle protège le sol de l'érosion provoquée par les vents et les eaux. ①

ANNEXE 13 : La construction d'un texte argumentatif
(le plan).

Séance 08 : La construction d'un texte argumentatif (le plan).

Texte :

Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui. Ils ont plusieurs points positifs ; pourtant, une certaine conception de ces sports semble assez inquiétante. Les apports bénéfiques du sport collectif sont nombreux. D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité. Mais, une certaine conception de ce sport a des conséquences inquiétantes. En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. En second lieu, certaines rencontres sportives dégènèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent. Certes, les stades se transforment parfois en arènes; mais, le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif.

Questions :

1- Trouvez les 3 parties principales de ce texte.

Introduction : de.....à.....

Développement : deà.....

Conclusion : de à.....

2- Quel est le thème du texte?

.....

3- La 1^{ère} partie du développement.

Thèse :

.....

Arguments :

-.....

-.....

-.....

4- La 2^{ème} partie du développement.

Thèse :

.....

Arguments :

-.....

-.....

-.....

5- Relevez les connecteurs d'énumérations.

.....

.....

6- Relevez les articulateurs logiques

.....

.....

7- Donnez un titre au texte.

.....

Correction : La construction d'un texte argumentatif (le plan)

1- Les 3 parties principales de ce texte :

Introduction : de « **Les sports collectifs...** » à « **...inquiétante** ».

Développement : de « **Les apports...** » à « **... de l'argent** ».

Conclusion : de « **Certes...** » à « **... collectif** ».

2- Le thème du texte : **Les sports collectifs.**

3- La 1^{ère} partie du développement.

Thèse : Les apports bénéfiques du sport collectif sont nombreux.

Arguments :

- Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.
- Il crée le désir de se dépasser
- Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.

4- La 2^{ème} partie du développement.

Thèse : Une certaine conception de ce sport a des conséquences inquiétantes.

Arguments :

- L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs.
- Certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme.
- Le sport professionnel est souvent au service de l'argent

5- Les connecteurs d'énumérations : **d'abord, ensuite, enfin, en premier lieu, en second lieu.**

6- Les articulateurs logiques : **mais, et, certes.**

7- Le titre : nous avons accepté les propositions correctes proposées par les apprenants.

ANNEXE 15 : Les copies du post-test

SALIMA

- Le métier aimé de feuverta
est un professeur à arabe
parce que l'objet moi et
c'est plus causes :
D'abord : pour car y'aime
cette
métier
ensuit : parce qu'elle défend
à la faculté en
enfant y'a étudier les élève

ASSIA

je suis métier aimez - vous faire
 plus tard professionnel anglais.
 D'abord vous faire plus tard
 professionnel parce ce que je t'aime
 l'éducation. exemple : l'éducation
 est une nécessaire dans le monde et
 important pour pupils
 ensuite : (l'éducation) pupils il a
 droits. exemple : l'éducation, la

liberté, il a droit de l'argent
 enfin : le professionnel comme la père
 la mère, la frère --- ex.
 exemple : ^{mais} il n'y a pas le professionnel
 il n'y a pas l'éducation et se pour
 sa l'éducation il défondre
 alphabétisme dans le monde.
 donc je suis pour l'éducation.

SOUAD

Chaque personne a une sent de la vie et
 métier aimeriez - vous faire plus tard. la
 célérité miniature perce que

D'abord, il Di piches les problème et les changer
 dans la société et la monde par exemple
"IR h a b e" a cause de more dans la société
ensuite ils Aidien A résoudre les problème de
 pays Enfin invite les maître.

je pense que la métier qui A résoudre
 et A aider les problème dans la monde.

NASRINE

mon e metier a plus tard c'est pilote
 cette metier est très important pour moi
 d'abord parce que mon metier c'est le voyage
 dans les pays étranger ensuite elle regarder
 la nature a eau de la végétation, parce que la
 nature a eau il ne est pas la même chose
 pour la nature a en pas.

enfin mon metier c'est magnifique pour
 moi.

je pense que mon metier c'est
 important pour les autre metiers

SOUMIA

le métier qui j'espère faire plus tard
c'est le avocat.

D'abord parce que c'est le rôle de
ma vie. ensuite c'est un métier
que je pense protège les droit de
les gens, et elle montre l'équilibre
le vrai et le faux. Enfin elle
défendre à des droit de le public.

et elle donne l'équilibre et la
c'est un métier qui a également.

SONIA

Des rêves

- Aujourd'hui, beaucoup des adolescents ont des rêves et des choses pour leurs avenir, et comment ils ont réalisés. Chacun préfère un métier dans savoir, pour moi, je préfère d'être une traductrice car... J'aime ce métier car il permettra de avoir des portes pour échanger plusieurs langues enseignées

du monde, et plus de ça je peut visiter plusieurs pays, par exemple j'aime beaucoup la langue coréenne et je veut visiter corée du sud. Ensuite, je peut gagner plusieurs d'agents et je serais très riche pour vivre la belle vie. Enfin, et la plus important je veut d'être la traductrice personnelle de le précédent. Je pense que je peut réaliser tous mes rêves mais

je besoin d'être courageuse pour bien travailler.

AHLEME

Le métier
- Chaque personne dans la vie on
à plusieurs domaine qui vous êtes
travail dans la vie.

(premièrement) (vous) êtes aime

beaucoup de travail un professeur de
l'anglais (parce que) j'aime la langue
anglais, et les personne dans un monde
parler anglais, (mais), chaque homme

vous êtes protégé un diplôme dans
un vie pour travail et donne tout
ce qu'un informer dans ma vie.

(Enfin) (je) pense que l'éducation
plus important dans quel homme
dans la vie.

SABRINA

Le métier qui je suis aime le
travaille avec le police, c'est mon
^{D'abord}
^{amant}
sœur elle donne de l'homme
l'importance de cette métier, elle
^{enfin}
très des polatare dans les autre
personne

RABEB

Le métier de la venir
J'aime le travaille de la journaliste parce que
est un métier que vous préfère. D'abord, la
journaliste est un bon métier il y a beaucoup
des branche dans cette travaille. ensuite
donner beaucoup des information, et cultive
les person

Enfin, je pense que la journaliste est un bon
travaille, et je veux réaliser cette métier

FOUZIA

Quiconque pour le monde
s'am faire un métier.

A tous mais je rêves faire un
journalist parce que est un bonne
meites car elles beaucoup des visées

je veux réaliser

enfin obliger quelque personne
travilles bien est lire pour
réaliser le rêves pour un chacun
person

KHOULOU

Notre vie commence et nous avons des enfants ne savons rien et après les jours, on commence à décider que nous voulons au futur de réaliser. Pour moi, je veux d'être pharmacienne et je ramifie dans ce science.

Premièrement, pour honore ma famille et j'ai un influence positive sur le société. Deuxièmement, pour réalisé que mes parents entendent de moi et tous les gens qui me connaître. Troisièmement, pour culter qui me besoin et faire mes devoirs et être un exemple du bien. Finalement, parce que c'est mon choix et ça que je veux faire à mon avenir.

C'est pas difficile de réalisé que la seule condition à : croyance de Dieu, ambition, dépense du possible.

BELKHIR

aujourd'hui l'argent est plus importantes a la vie.
surtout sur mon pays parce que c'est en Algérie a de
l'argent est l'homme réelle

- moi j'ai une grande abition d'acquérir beaucoup
d'argent et mon rêve est de devenir un homme
d'affaires pour terminé ma vie a gloire et
dignité

- enfin ~~je~~ je me souhaite une belle voiture
et un villa et une belle femme
c'est un rêve j'espere que l'arrivent

MOHAMED

Je rêve de devenir un médecin, et pour ça je dois bien travailler à l'école (l'école a une grande importance pour éduquer l'enfant à l'avenir) pour réussir afin que rêve puisse être réaliser un jour, ~~car~~ comme a dit Pascal : La chose la plus importantes dans la vie est le choix d'un métier.

Quand je serai grand, je voudrais devenir un médecin. D'abord parce que j'aime cette métier. Ensuite parce qu'il aide les adolescent de lutter avec les médicament et les antibiotiques. Puis il peut inventer quelque médicament contre les maladies et inventer quelque machine pour être notre vie bien. Enfin, les être humains auront bon santé et leurs corps seront sans maladies.

Tous métiers présentent une importance dans la vie, on doit choisir une métier que l'on aime pour développer mon pays et pour contribuer au bonheur de mon peuple afin qu'il puisse vivre dans une meilleur.

KAOUTHER

La vie est une école où il faut savoir comment on peut vivre avec les gens, c'est pour ça il devra d'abord choisir un bon métier et le faire avec passion, et choisir un métier est plus difficile pour chacun qu'est très intéressant de la venir.

Pour moi je préfère la médecine et je ne suis pas pour qu'on tout les gens sont contre ce métier.

En premier lieu j'aime la médecine parce que elle est mon rêve ou j'étais petite, et quand j'étais une fillette de 11 ans j'étais mal à la tête "la migraine" et j'ai souffert beaucoup de cette maladie, et j'ai visité plusieurs médecins qui ils sont très gentilles, et ils aident moi pour passais ma maladie.

- En second lieu elle a un important rôle dans la vie des gens, surtout les malades, et seulement le médecin

sont la confiance du malades, il toujours comprend ses problèmes (physiquement et moralement) et comme ça il peut les traiter et soigner. Enfin notre religion = Islam = fait supporter la solidarité entre les personnes et la médecine est le métier qui me donne l'occasion de aider les personnes quand je peuse.

Alors j'aime la médecine comme un métier et comme un travaille et une vie, c'est un rêve qui je fais le possible pour le réaliser. Le proverbe a dit = fait de ta vie un rêve et de ton rêve une réalité =

CHAIMA

Chacun dans sa vie a un rêve à réaliser et une métier à pratiquer. Pour moi, c'est l'enseignement de l'informatique en l'université pure et simple.

En premier lieu c'est le mieux emploi et le plus respectueux pour la femme. (les vacances, le salaire.....). En second lieu il me donne plus temps pour la recherche et les voyages scientifique et d'autre formation. Enfin je veux me spécialiser en informatique parce que j'adore les mathématique et l'internet.

Tellement j'aime l'informatique, je veux la enseigner au futur hommes et femmes, car il va devenir la langue internationale.

HADJER

À l'avenir, je souhaite d'être un pilote car en premier lieu j'aimerai bien l'aventure. En second lieu l'avion est un moyen de transport moderne et je veux bien l'utiliser pour aider les passagers de visiter le monde d'entier. Je veux bien voir les grandes et belles villes comme: Paris, Dubaï, Bombay, Mexico.....

Je sais bien que le métier de pilote est un métier difficile, c'est pour ça je dois bien étudier pour arriver à mon but.

Résumé :

Lors de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, nous avons constaté que les apprenants usaient, consciemment ou non, de leur interlangue dans laquelle la langue maternelle joue un rôle important.

A travers ce modeste travail, nous avons essayé de cerner et d'améliorer cette interlangue pour pouvoir enrichir les productions écrites de textes argumentatifs.

Nous avons opté pour une démarche expérimentale qui s'étalera en trois étapes. D'abord, un pré-test pour connaître et évaluer le niveau initial de l'interlangue des apprenants. Ensuite, nous procéderons à de multiples activités concernant le texte argumentatif pour pouvoir agir sur leurs lacunes. Enfin, un post-test pour vérifier l'impact des activités proposées et pour évaluer de nouveau leur interlangue.

Pour faire cette expérimentation, nous avons choisis 16 apprenants de la première année secondaire, classe Lettres, du lycée de Ain-Touta centre (wilaya de Batna).

ملخص:

عند تدريس / تعلم اللغة الأجنبية الفرنسية، لاحظنا أن التلاميذ استعملوا، بوعي أو بغير وعي، التداخل بين اللغات مستعينين بلغتهم الأم التي تلعب دورا هاما في هذا التداخل. من خلال هذا العمل المتواضع، حاولنا تحديد و تحسين هذا التداخل بين اللغات من أجل تنميق أسلوب التعبيرات الكتابية المنتمية للنصوص الجدلية.

فلهذه الدراسة، قد استعملنا منهجا تجريبيا و الذي سيقدم على ثلاثة مراحل. أولا مرحلة الاختبار الأولي لمعرفة و تقييم المستوى الأولي للتداخل بين اللغات عند التلاميذ، ثم نتطرق إلى عدة أنشطة خاصة بالنص الجدلي للعمل على نواقصهم. و أخيرا مرحلة الاختبار النهائي للتحقق من تأثير الأنشطة المقترحة و التقييم من جديد التداخل بين اللغات لدى التلاميذ.

و قد اخترنا 16 تلميذا من ثانوية عين التوتة مركز (ولاية باتنة) من قسم السنة الأولى ثانوي فرع آداب للقيام بهذه التجربة.