

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saida Dr. MOULAY Tahar
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master

en vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française

Option : Didactique et Langue Appliquée

Intitulé

La didactique du texte argumentatif : cas des apprenants de la 3^{ème} A.S

Réalisé par :
Filali Tahar

Devant le jury composé de :

Dr. TERESS Imane..... Présidente du jury

Dr. OULD SAID Abdelkrim..... Directeur de Recherche

Dr. REKRAK Leila..... Examinatrice

Année universitaire
2019-2020

« ... alors une sorte de renversement doit s'opérer :
il consiste à quitter les descriptions théoriques
pour envisager un point de vue plus empirique de
pratiques d'enseignement et des objets
d'apprentissage»

(Caroline Masseron, 1997)

Sommaire

Introduction générale

Chapitre(I): Généralités

I.1 L'argumentation

I.1.1 Historique

I.1.2 Définitions

I.1.3 Les types d'argumentation (les formes)

I.1.4 Les stratégies argumentatives

I.2 Le texte argumentatif

I.2.1 Définition

I.2.2 Le plan du texte argumentatif

I.2.3 Les connecteurs logiques

I.2.4 Les procédés argumentatifs et modes de raisonnement

Chapitre(II): Enseignement/apprentissage des textes argumentatifs

II.1 La didactique de l'écrit

II.1.1 La didactique des langues

II.1.2 La séquence didactique

II.1.3 L'écriture et la compétence scripturale

II.2 La séquence didactique dans l'argumentation

II.2.1 Problèmes et obstacles

II.2.2 La progression didactique

II.2.3 Cartographie et logiciel des arguments (argument mapping)

II.2.4 L'ANL et les échanges oraux dialogués

Chapitre(III): Le cadre expérimental

III.1 Caractéristiques de l'échantillon

III.1.1 Constats établis

III.1.2 Motivations

III.1.3 Phase de pré-enquête (l'évaluation diagnostique)

III.1.4 Déroulement de l'expérimentation

III.2 Les séances d'apprentissage suivies en classe

III.2.1 Pour la réalisation du 1er jet

III.2.2 Pour la réalisation du 2^{ème} jet

Chapitre(IV): Analyse et interprétation des résultats

IV.1 Analyse des productions du 1er jet

IV.2 Analyse des productions du 2^{ème} jet

IV.3 Interprétation des résultats

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

Dans un espace institutionnel donné, quand le sujet- scripteur vise à produire un texte ayant un sens, il recourt, d'une part, à un moyen de communication qu'est la langue, et d'autre part, il mobilise ses représentations et ses valeurs. Donc, l'écriture est à la fois une pratique sociale et culturelle et une tâche scolaire ayant une place prépondérante, voire c'est l'aboutissement de tout un enseignement de langue (Reuter, 2001).

Généralement, l'argumentation est importante dans la communication et la langue de tous les jours, notamment dans les domaines économique, politique, médiatique, etc. Mais elle est aussi présente dans le genre romanesque, où la visée argumentative s'y invite, selon le contexte. En plus du texte argumentatif proprement dit, où les techniques et les outils du discours argumentatif se trouvent mobilisés.

En milieu scolaire, l'argumentation se fait un objet complexe comprenant des idées dont l'abstraction fait problème. De plus, la façon de concevoir l'argumentation en FLM est identique à celle que l'on rencontre en FLE ; les auteurs semblent considérer cette façon de traiter l'argumentation comme étant stabilisée. Selon Moeschler (1994) : « Bien qu'elle ne soit pas nécessairement adaptée à une réflexion sur l'enseignement du FLE, dès lors qu'aucune attention n'est apportée aux marqueurs langagiers permettant de construire une argumentation. »

Mais dans le système éducatif algérien tout particulièrement, notamment dans le cycle secondaire, le texte argumentatif s'invite tantôt dans la littérature, c'est-à-dire dans les écrits universellement reconnus pour leur qualité esthétique et expressive, tantôt dans le texte scientifique ou sociale. De même que ce type de texte fait l'objet de questions d'examens, particulièrement au baccalauréat.

En effet, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés quant à la production écrite du texte dont la stratégie argumentative est de concéder pour réfuter. C'est pourquoi nous pensons qu'une réflexion autour de cette problématique en plus d'un travail de recherche sera contributive serait d'un apport bénéfique dans les pratiques didactiques enseignantes sur le terrain et a fortiori une préconisation dans la conception des manuels scolaires.

Introduction générale

Avec les neurosciences et les techniques IRM, les mécanismes cérébraux liés à l'apprentissage de l'écriture ont été mis en lumière par des psychologues et neurologues américains dans la 2^{ème} moitié des années 90. Nous avons désormais la capacité de photographier l'activité cérébrale en temps réel simultanément à l'observation de certaines tâches notamment liées aux activités de mémorisation, d'apprentissage, de gestion des émotions ou de stimulation de l'attention et de la motivation (Netten & Germain, 2012).

Par ailleurs, avec le développement des outils d'informations et de communication (TIC), un logiciel a été élaboré pour l'enseignement de la pensée critique et la visualisation de la façon dont discours et contre-discours s'articulent dans un discours argumentatif.

Cette nouveauté a été mobilisées dans notre recherche pour apporter des modifications sur un objet d'enseignement (Séquence 2 du projet 2).

Nous nous intéressons dans cette recherche à l'apport de la modification d'une séquence didactique, extraite du manuel scolaire de troisième année secondaire, après avoir introduit trois séances nous semblant nécessaires où nous avons fait appel, à la fois, à l'approche neurolinguistique, à la cartographie argumentative et au cadrage préétabli.

C'est la raison pour laquelle notre mémoire s'inscrit dans la didactique de l'écrit. Nous vérifierons si ces problèmes sont tributaires chez l'apprenant de l'insuffisance de la compétence linguistique, réflexive/cognitive, socioculturelle ou de l'adoption d'une méthodologie d'enseignement inadéquate.

Notre travail de recherche se trouve motivé par ces questionnements :

- Quels en sont les problèmes et les obstacles ?
- Quelle progression curriculaire qu'il faut suivre pour enseigner le texte argumentatif ?
- Quel est le paradigme susceptible de renverser les croyances inhérentes à son enseignement ?

Notre problématique s'articule sur les hypothèses suivantes :

Introduction générale

La difficulté de la rédaction du texte argumentatif chez l'apprenant résiderait-elle dans le travail de l'enseignant, ses pratiques d'enseignement et sa conception sur la langue de l'argumentation ?

Une anomalie relèverait de la conception de la séquence didactique et l'enchaînement de ses activités dédiées à l'argumentation.

Pour vérifier nos hypothèses, nous adopterons le plan suivant, réparti sur quatre chapitres.

Le premier chapitre, intitulé « Généralités » consistera à définir la notion de l'argumentation, ses différents types, stratégies et ses procédés, en partant des définitions proposées dans les dictionnaires et les ouvrages de spécialité.

Le deuxième chapitre intitulé « l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif, exposera les notions relatives à la didactique de l'écrit, la séquence argumentative et sa relation avec les arbres argumentatifs et l'approche neurolinguistique¹.

Dans le troisième et le quatrième chapitre, nous tenterons d'éprouver nos hypothèses de départ pour apporter des éléments de réponses à partir d'une expérimentation basée sur des modifications apportées sur la deuxième séquence du projet 2 du manuel scolaire de la troisième année secondaire.

1 Désormais, A.N.L.

Chapitre(I): Généralités

Chapitre (I) : Généralités

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous tâcherons à définir l'argumentation, pour mettre l'accent par la suite sur le texte argumentatif, ses plans, ses composantes et les procédés argumentatifs dont l'apprenant aura besoin pour sa rédaction.

I.1 L'argumentation

I.1.1 Historique

Dans l'Antiquité grecque, aux environs du V^e siècle av. J-C, après une insurrection qui a vu la tyrannie de Géron et Hiéron en Sicile (Florence & Bernard, 2011) renversée, les propriétaires spoliés par les tyrans réclamèrent en d'interminables procès leurs terres distribuées aux commandants de l'armée et aux soldats. Pour ce faire, ils ont usé de leur savoir parler devant le tribunal pour persuader et convaincre l'auditoire de la justesse de leur cause. Socrate, l'un des sophistes, appartenant à cette « école enseignant l'art de communiquer et de raisonner », épris de vérité, dénonça publiquement leur jeu et la subtilité de leurs techniques qui donnaient au discours l'apparence du vrai. On doit aux sophistes quelques découvertes sur ce sujet de bien parler, notamment avec Platon, le disciple de Socrate, qui mit en lumière l'art d'interroger qu'appelait son maître la maïeutique ou l'art d'accoucher les esprits.

Ainsi, Aristote considère que l'argumentation repose sur la connaissance de la démarche naturelle de l'esprit humain : la logique (recherche des vérités certaines), la dialectique (recherche des vérités probables) et la rhétorique qui étudie la psychologie des publics à cet époque. Au Moyen-âge, vu le pouvoir de l'Eglise sur la vie politique et sociale et sa façon d'interpréter le vécu des individus, un vide intellectuel s'installa. Cette configuration persista jusqu'à la renaissance, où une nouvelle phase qui rompt d'avec l'ignorance et l'obscurantisme arriva en favorisant le scepticisme.

Chapitre (I) : Généralités

I.1.2 Définitions

I.1.2.1 L'argumentation

Selon Jean Michel Adam, l'argumentation se définit comme suit :

D'un point de vue général , l'argumentation pourrait fort bien être conçue comme une quatrième ou une septième fonction de langue [...], mais on parle souvent en cherchant partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un schéma donné , en cherchant à provoquer ou à accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus veste aux thèses qu'on présente à son assentiment (2001 :33).

Et selon Florence & Bernard :

« L'argumentation est une dimension importante de la communication qui consiste à défendre des idées, des thèses, des causes à en combattre d'autres, et donc à transmettre à autrui sa pensée, ou à comprendre celle d'autrui. » (Ngo, juin 2001 :19).

P. Oléron, à son tour, définit l'argumentation comme étant :

« Une démarche par laquelle une personne ou un groupe entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des représentations ou assertions - arguments qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé » (Florence et Bernard, 2002 :27)

Selon Chaïm Perlman (2008 : 37) : « *elle est la manière 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* ».

Selon Lionel Bellenger :

Notre société est devenue un univers communicationnel, on discute de tous et partout, avec son chef de service, en famille, entre hommes politique, à la télévision, entre collègues, avec les voisins, entre étudiants, (...) chacun cherche la discussion, donc l'argumentation permet d'énoncer des opinions ,de la justifier, l'argumentation conduit à traiter les objections d'un partenaire ,elle permet de confronter des faits ,des raisons, des valeurs » (DAAS, 2013 :36).

Chapitre (I) : Généralités

I.1.2.2 Concepts liés à l'argumentation

Pour agir sur le destinataire, il existe trois stratégies argumentatives :

a. Convaincre

Pour argumenter il faut appuyer sur des arguments logiques, présentés dans une argumentation sans faille. Elle doit s'étayer sur la justesse des arguments et des exemples, ainsi que sur l'emploi de raisonnements logiques appropriés dont la structure est bien mise en évidence.

b. Persuader

Persuader, c'est jouer sur une autre corde qu'on pourrait appeler la sensibilité et les sentiments. Il s'agit de trouver chez l'interlocuteur, ce qui pourrait lui plaire, le séduire pour l'amener à penser comme vous. D'une certaine manière il s'agit de trouver ce qui pourrait le choquer, de manière de le faire changer d'avis et à le conduire où vous voulez le mener

c. Délibérer

C'est débattre deux opinions différentes en vue de prendre une décision .Et c'est ce dernier point qui différencie ce mode d'argumentation des deux autres, chacun donne son avis et défend sa position jusqu'à ce qu'une décision se prenne, et on doit aboutir à un jugement.

d. Le débat d'idées(le dialogue)

C'est un dialogue où s'opposent non seulement des idées, mais des valeurs : selon une logique des principes et des sentiments (morales, intellectuelles...). Connaitre l'interlocuteur et comprendre ses idées est indispensable pour mettre en place une stratégie argumentative permettant d'atteindre le but voulu. Le débat est régulé par un modérateur qui en gère le déroulement en tentant de concilier les points opposés. Il se termine soit par un accord ou un désaccord, mais pas une dispute.

e. Les arguments

Trois catégories d'arguments sont distinguées : les arguments quasi logiques, les arguments basés sur la structure du réel et ceux qui fondent le réel.

La première catégorie a une apparence démonstrative comme les arguments de réciprocité, les arguments d'identité. Quant à la deuxième catégorie d'arguments, ce sont

Chapitre (I) : Généralités

des arguments qui font référence au réel : on dénombre les arguments d'autorité, les arguments associant des causes et des effets, et les arguments basés sur des statistiques ou des probabilités, etc. La troisième catégorie d'arguments est une classe qui fonde le réel sur l'exemple et l'illustration qui se distinguent par le fait que l'exemple fonde le réel, alors que l'illustration sert à renforcer une représentation du réel (Lahcen, 2016 : 40).

La classification de Plantin répartit les argumentations en fonction des paramètres d'objet, de langage, d'interaction (NGO, 2011).

- La première catégorie d'argumentation manipulant des objets et des relations entre objets regroupe - Argumentation et causalité - Argumentation et analogie - Argumentation sur la nature des choses et leur définition.
- La deuxième catégorie est l'argumentation qui subit les contraintes du langage : - Les ressources de la langue - Désignations et prises de position - L'argumentation dans la langue.
- La troisième catégorie comprend les argumentations présentées comme un processus interactif : L'argumentation par la force - L'argumentation par l'ignorance - L'argumentation sur la personne - L'argumentation d'autorité.

I.1.3 Les types d'argumentation (les formes)

L'argumentation est de type direct ou indirect (Le monde.fr-français/première).

I.1.3.1 L'argumentation directe

En ce qui concerne ce type d'argumentation, nous pouvons recenser :

- L'essai : est un ouvrage qui présente les opinions de son auteur. Par exemple : Montaigne.
- Le pamphlet : est un écrit satirique qui traite de la politique au ton virulent (Voltaire).
- La préface : est un texte situé au début d'un ouvrage pour présenter les intentions et les idées générales (Victor Hugo, le dernier jour d'un condamné).
- Le plaidoyer ≠ le réquisitoire : l'un est pour défendre et l'autre est pour accuser une personne.

Chapitre (I) : Généralités

- Le manifeste : est une déclaration solennelle et publique pour exposer un programme ou préciser une position. Par exemple : le manifeste du surréalisme ou le programme d'un candidat aux élections présidentielles.

- La lettre ouverte : est un opuscule polémique rédigé sous forme de lettre (J'accuse de Zola).

- L'éloge, le panégyrique et le dithyrambe : sont des textes qui marquent l'enthousiasme et l'admiration que leur auteur voue à quelqu'un ou quelque chose.

- L'éditorial : c'est un article de journal qui engage la responsabilité du rédacteur en chef et de l'ensemble du journal.

I.1.3.2 L'argumentation indirecte

- La fable : de Jean- De La Fontaine.

- Le conte : le petit chaperon rouge de Charles Perrault ou le conte philosophique Candide de Voltaire.

- L'apologue : récit bref contenant des enseignements.

- L'utopie : est un écrit où l'auteur imagine un univers idéal (Rabelais).

- Le dialogue : ensemble des paroles échangées entre des personnes intéressées au même sujet.

- Le théâtre : Par exemple « L'île des escaliers, Marivaux. »

La fiction séduit le lecteur et fonctionne comme un appât : elle ensorcelle par le récit du conte ou de la fable, et la moralité (la thèse défendue) devient ainsi plus digeste. L'essai peut en effet apparaître comme ardu ou rebutant.

I.1.4 Les stratégies argumentatives

En fonction du but final, le locuteur organise, regroupe et oppose ses arguments (Ngo, juin 2011:35).

I.1.4.1 La justification

Elle consiste à valider la thèse par un ensemble d'arguments ayant la même orientation argumentative et qui sont classés et hiérarchisés en fonction de leur force.

Chapitre (I) : Généralités

I.1.4.2 La réfutation

Il s'agit de produire des raisons à l'encontre d'une conclusion. Il est important de ne pas confondre entre la réfutation et la défense de la thèse adverse. En d'autres termes, il est question de s'intégrer dans le raisonnement de l'autre pour en déceler les incohérences afin de le discréditer. Il y'a trois types de réfutations : réfutation complète, réfutation par dénégation, et réfutation par retournement.

Les moyens linguistiques utilisés sont : Mais...../ cependant /pourtant /Mais il faut tout de même remarquer que...Mais comment se fait-il... ? Mais si on réfléchit un peu, on est forcé de faire remarquer que, etc.

I.1.4.3 La concession

La concession se définit comme étant un procédé rhétorique très utilisé dans la contre-argumentation. Elle consiste à présenter de manière nuancée une partie de la thèse de l'interlocuteur pour mieux convaincre de la pertinence de sa thèse dans un deuxième temps.

Les moyens utilisés pour concéder sont : Oui, ce que vous dites est intéressant..., Oui, cela n'est pas faux..., C'est vrai / bien sûr, Cela paraît possible..., Vous avez (tu as) raison de dire, S'il est vrai que...Si l'on peut penser que...Certes, votre point de vue ne manque pas d'intérêt assurément..., Il n'en reste pas moins que..., Il n'empêche que..., Pourtant, force est de constater que...Cependant, je regrette de devoir vous dire que...etc.

I.1.4.4 La contre-argumentation

Elle est une opération double parce qu'elle associe la réfutation de l'argument d'autrui et la justification du propre argument :

Formulation des arguments d'autrui dit que, affirme que, assure que, suppose, à l'impression, croit, s'imagine que, prétend, laisse, penser maintient que.

Formulation de votre position Je pense au contraire, néanmoins, cependant, pourtant, en revanche. Il semblerait plus juste de dire que, il n'en reste pas moins vrai que, nous pouvons penser avec raison que..., etc.

Chapitre (I) : Généralités

I.2 Le texte argumentatif

I.2.1 Définition

Tout texte peut être défini comme une construction d'unités de sens, l'unité étant toujours la phrase. Sa lecture permet de découvrir comment est écrit :

- Selon des procédés d'écritures se référant aux règles de la syntaxe ;
- Selon l'emploi de figures de rhétorique ;
- Selon l'intention communicative qui correspond au but et à la situation de communication (Clément, 2012).

Cette notion s'oppose à la notion « discours ». Elle reste de nature très grammaticale et formelle, et qui désigne l'ensemble des mots et des phrases pour constituer un écrit homogène (HACHETTE, 2015). La grammaire de texte est censée analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donne sa cohésion et sa cohérence.

Cependant, la notion du texte s'est éloignée de son sens quotidien pour désigner l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. Des études se donnent pour cible les régularités observables dans l'organisation du texte, au-delà de la phrase. Elles distinguent souvent trois phénomènes :

- La microstructure textuelle, qui concerne les phénomènes inter-phrastiques (substitutions anaphorique, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques ...) ;
- La superstructure, qui concerne la planification que manifeste le texte. On observe par ailleurs que ces plans permettent de construire des typologies ;
- La macrostructure : elle se définit comme un tout d'un point de vue tant sémantique que pragmatique.

I.2.2 Le plan du texte argumentatif

D'une manière générale, un texte argumentatif se compose de trois parties : introduction, développement et conclusion. Elles sont présentées comme suit :

a. L'introduction

elle renferme trois éléments, à savoir :

Chapitre (I) : Généralités

- Le sujet amené qui attire l'attention du destinataire et suscite son intérêt ;
- Le sujet posé qui révèle clairement le sujet du texte et présente la problématique ;
- La formulation de la thèse ;
- Le sujet divisé qui annonce les aspects à traiter, attirant ainsi la curiosité du lecteur.

b. Le développement

On y trouve des paragraphes suivis parfois de conclusions partielles, et qui présentent l'ensemble des arguments illustrés ou non par des exemples et des fondements, selon un ordre reflétant une stratégie argumentative voulue. Chaque paragraphe est souvent initié par un connecteur logique.

c. La conclusion

elle met fin à l'argumentation et assure l'adhésion à la thèse défendue, soit :

- En réaffirmant la thèse dans un résumé des arguments invoqués dans la partie développement ;
- En faisant allusion à la contre-thèse et en la réfutant brièvement ;
- En présentant un nouvel aspect de la thèse qui permettra au lecteur de prolonger sa réflexion sur le sujet ;
- Ou en interpellant le destinataire par un questionnement.

Le texte argumentatif comporte trois types de plans :

I.2.2.1 Plan analytique

Ce type de plan fonctionne selon le modèle suivant : Problème – causes – solutions. Il a pour but d'examiner une notion.

C'est un plan où on analyse un sujet ou une notion (très pratique pour notion) par thèmes ou par aspects. Le but est d'analyser les aspects essentiels du sujet, d'en faire le tour en traitant par rubriques les champs les plus importants du sujet.

Par exemple : sujet : l'immigration en France

Chapitre (I) : Généralités

Plan : 1)- Enjeux politiques de l'immigration 2)- Enjeux économiques de l'immigration
3)- Enjeux culturels de l'immigration

I.2.2.2 Plan dialectique

C'est le plan thèse, antithèse et synthèse(T-A-S).Il commence généralement par les expressions « Pensez-vous que ...? » « Partagez-vous ...? » ou « Dans quelle mesure...? ».

Exemple :

Sujet : L'art est-il inutile ?

PLAN T-A-S :

- Thèse : Oui, bien sûr l'art est inutile, c'est un ornement, de la déco, on peut très bien s'en passer pour vivre !

- Antithèse : Non, l'art n'est pas inutile, il est utile, cf. Art et engagement : il y a des peintures, des écrits engagés qui nous incitent à nous engager, à agir, à prendre position : cf. Picasso, Sartre, Hessel, etc.

- Synthèse et dépassement de la contradiction : même quand l'art semble le plus vain (cf. l'art pour l'art), il n'est pas inutile, car il nous ouvre l'esprit, nous fait envisager d'autres horizons, nous empêche d'avoir des œillères, nous fait rêver, nous fait communiquer, partager, nous donne du plaisir et nous fait donner du plaisir aux autres, etc.

I.2.2.3 Plan thématique

Il ne s'agit pas de discuter une thèse, mais plutôt de l'étayer ou de la réfuter. Il commence par les mots : montrez, commentez ou justifiez.

I.2.3 Les connecteurs logiques

Ce sont des mots et/ou expressions qui établissent des relations logiques, mais aussi explicitent les différents points du raisonnement. Ils sont les verbes, les adverbes, les conjonctions de coordination ou de subordination. Ils sont classés, selon la relation logique qu'ils tissent, comme il apparaît dans le tableau suivant : (Florence & Bernard, 2002 : 63) :

Chapitre (I) : Généralités

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, 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,

Chapitre (I) : Généralités

	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...

I.2.4 Les procédés argumentatifs et modes de raisonnement

I.2.4.1 La déduction

Il y'a un rapport de causalité orientée de la cause A1 vers la conséquence A2. Ce mode de raisonnement renferme des sous –modes(ABASSENE, 2013).

La déduction par syllogisme : « tous les hommes sont mortel ; or Socrate est un homme ; donc Socrate est mortel » ;

- La déduction pragmatique : je ne mange pas parce que je n'ai pas faim ;
- La déduction par calcul : les choses étaient bien ainsi, donc elles doivent continuer ainsi ;
- La déduction conditionnelle : Si tu ne révises pas ton travail, tu auras une mauvaise note.

I.2.4.2 L'explication

Elle est représentée par un rapport de causalité orienté de la conséquence A1 vers la cause A2.

Chapitre (I) : Généralités

- L'explication par syllogisme ;
 - « La tulipe est une plante parce qu'une tulipe est une fleur et que les fleurs sont des plantes » ;
 - L'explication hypothétique : il s'agit ici de la cause qui fait l'objet d'une supposition. Ex : je n'ai pas tiré conséquence de son acte, peut-être parce que j'ai pensé qu'il ne l'avait pas fait exprès.

I.2.4.3 L'association

On met une relation de contraire ou de d'identique comme enchaînement par l'utilisation de la conjonction, la cause ou la conséquence.

- L'association des contraires : Ex. les frontières s'ouvrent, certains vont devoir la fermer ;
- L'association de l'identique : Ex. il est présent parce qu'il n'est pas absent.

I.2.4.4 Le choix alternatif

Ce mode de raisonnement met en opposition deux relations argumentatives et laisse la possibilité de choisir ou de montrer l'incompatibilité :

(A1----A2) et (A1' ----A2')

- Une simple compatibilité : Ou on est pige ou on est parti, mais on peut pas être les deux à la fois.
- Un choix entre positif et négatif : Ex. Moi ou le chaos.
- Un choix entre deux négatifs (dilemme):
Ex : nous sommes dans une situation bloquée, ou on continue à perdre de l'argent, ou on dépose le bilan.
- Un choix entre deux positifs (dilemme):
Ex : ou j'augmente votre salaire et vous gagnez plus d'argent, ou je réduis votre temps de travail et vous disposez plus de temps.

I.2.4.5 La concession restrictive

A1, certes, mais à la place de A2, A2'. Ex : tu dis qu'il est doux, mais je ne le trouve pas mou.

Chapitre (I) : Généralités

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'histoire et les différentes notions, formes et stratégies se rapportant à l'argumentation.

Ainsi, nous avons mis en évidence le texte argumentatif, ses composantes, ses articulateurs et les procédés de son production écrite.

À présent, nous allons aborder le deuxième chapitre qui tourne autour de la didactique de l'écrit et la séquence argumentative, objet d'étude de notre travail de recherche.

**Chapitre(II): Enseignement/apprentissage des textes
argumentatifs**

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous aborderons deux points principaux, à savoir la didactique de l'écrit et la compétence scripturale, puis la séquence argumentative, ses problèmes et obstacles, sa progression et l'apport de l'introduction des arbres argumentatives et de la l'ANL sur son enseignement/ apprentissage.

II.1 La didactique de l'écrit

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'aborder le volet didactique de l'écrit. En effet, les deux dernières décennies ont été caractérisées par un développement continu de travaux et de recherches en didactique ayant trait à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture. « *Ce développement a permis l'émergence de nouvelles questions, mais aussi de nouvelles approches d'enseignement des langues* » (Reuter, 2011 : 74).

Reuter relativise ces impacts en remarquant que les modèles anciens demeurent encore dominants dans les pratiques scolaires : l'enseignement de l'écrit se base encore sur des pratiques principalement répétitives.

Selon Châtrand & Lord, la didactique de l'écrit n'est donc pas arrivée à révolutionner les pratiques ni à bouleverser l'ordre ancien de façon significative.

Certains seraient tentés d'attribuer la responsabilité de cette situation ou de ce qui semble être une quasi-stagnation à l'enseignant, d'autres blâmeraient les théoriciens. Il est fort de constater que l'attention portée à l'argumentation est encore assez peu visible dans les travaux de didactique du F.L.E.

II.1.1 La didactique des langues

Dans un travail collaboratif, Yves Reuter propose la définition suivante : « c'est une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage référés/référables à des matières scolaires. » (REUTER, 2011 : 70).

Après les réflexions et préoccupations praxéologiques et épistémologiques sur les contenus des savoirs scolaires, la didactique a commencé de se constituer

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

progressivement à partir de 1970 avec Yves Chevallard, P.E.S de mathématiques puis formateurs des enseignants et enfin fondateur de la discipline de recherche en question.

Dans les faits de classe, il paraît artificiel de limiter la didactique à une centration sur les savoirs à transmettre ou à faire construire. Il est aussi vraisemblable d'accepter l'idée que la didactique se déroulerait sans prendre en compte la classe et sans franchir ses portes. Elle tournerait à vide, aboutirait à un certain fonctionnalisme qui ne produirait pas les effets visés

Dans un autre dictionnaire élaboré par Jean-Pierre Cuq, la didactique des langues, branche des sciences de l'éducation, fait référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur la langue. Elle est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante désignation.

II.1.2 La séquence didactique

a. Définitions

Selon Jean-Pierre Cuq :

On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différentes ou combinées, (...) contrairement à la séquence, la séance correspond généralement à une durée continue d'une heure. (...) Une séquence peut durer plusieurs séances (2003 :220).

Dans le dictionnaire HACHETTE (2015 : 1483) la séquence se définit comme « *un ensemble de séances visant un objectif pédagogique* ».

Ce terme désigne toujours une suite d'éléments faisant partie d'un tout finalisé qui se caractérise par son homogénéité ou du moins par un certain niveau de complémentarité, d'harmonie, de cohérence au niveau chronologique ou logique.(El Ghazi, 2016 :179)

« c'est un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 2005 : 1228)

b. Déroulement d'une séquence didactique

Pour concevoir une séquence didactique, il s'agit d'abord des questions à se poser à savoir :

- Quels sont les prérequis que doivent avoir les apprenants ?
- Quelles sont les compétences à développer ?
- Qu'est-ce qui sera demandé aux apprenants lors de l'examen ?
- Quelle est la durée nécessaire pour achever cette séquence ?

La construction de la S.D² passe par trois phases principales : La phase de préparation qui renferme deux phases secondaires, la première se fixe comme objectifs la de définitions des besoins linguistiques qui aboutit à la fixation des objectifs d'apprentissage, et la seconde s'intéresse aux choix des modalités de fonctionnement, à la détermination des contenus discursifs et à la sélection des supports d'enseignement.

La phase de réalisation et d'élaboration du produit final : elle se compose d'activités à faire en classe telles que la présentation du projet à réaliser, la présentation de la situation –problème, les activités de compréhension, de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison, etc.

La phase d'intégration : elle tourne au tour des activités de préparation à la production écrite en passant par les activités de remédiation et d'évaluation. Elle établit un lien entre la séquence précédente et la séquence à venir.

Le tableau suivant englobe les différentes phases permettant la conception d'une séquence didactique³ :

2 Désormais, séquence didactique

3 Ce tableau est disponible sur l'URL : <http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/pages/1-as-2-as-3-as/canevas-d-une-sequence-d-apprentissage.html>

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

CADRE DE PLANIFICATION D'UN PROJET	DEROULEMENT D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE	
	PHASES	C O N T E N U S
<p>PHASE DE PREPARATION</p> <p>Définition des besoins.</p> <p>Planification du projet</p> <p>--analyse des besoins</p> <p>--sélection d'une compétence</p> <p>--sélection des objectifs d'apprentissage</p> <p>--détermination des contenus discursifs et linguistiques</p> <p>--choix des modalités de fonctionnement (en groupe classe, en sous groupes, en binôme, en individuel)</p> <p>--sélection des supports</p>	<p>Mise en place du projet et/ou de la séquence</p> <p>(1 heure)</p>	<p>Mise en place du projet et de la séquence:</p> <p>1. Expression orale : imprégnation, négociation, objectifs et critères de réussite, préparation matérielle (besoins), répartition des tâches...</p> <p>2. Evaluation diagnostique : (identification des pré requis indispensables à la réalisation du projet et/ou de la séquence)</p> <p>3. présentation de la situation problème : (sujet de l'expression écrite par exemple)= production écrite de départ</p>
	<p>Activités de lecture/expression</p> <p>(2 heures)</p>	<p>Phase de compréhension de l'écrit: 1ère séance</p> <p>-- Etude d'un premier texte-support : Hypothèses de sens et vérification, analyse thématique et mise en évidence des particularités discursives, textuelles et linguistiques du type de texte , test de compréhension (résumé du texte)....</p> <p>-- Moment d'expression orale libre (prolongement du texte)</p> <p>-- Test d'évaluation : analyse d'un second texte par les élèves (grille de lecture , plan ..</p> <p>(travail de maison)</p> <p>Phase de compréhension : 2ème séance</p> <p>-- Correction collective du test d'évaluation,</p> <p>-- Formalisation : explicitation des particularités textuelles et linguistiques,</p> <p>-- lecture oralisée : travail sur le code et sur la prosodie</p> <p>-- Expression orale</p>
PHASE DE REALISATION	Autour du	

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Planification des types d'évaluation.	Bilan (1 heure)	Bilan de la séquence et état d'avancement du projet --Liaison avec la séquence précédente et avec la séquence à venir -- activités diverses : Mises au point, lecture et montage de textes, projets individuels ou collectifs , débats, lectures complémentaires....
---------------------------------------	------------------------	--

II.1.3 L'écriture et la compétence scripturale

Selon Vygotsky, apprendre à écrire correspond à une transformation du fonctionnement langagier, c'est entrer dans l'ordre scriptural. Cela voudrait dire que l'écrit change la conception que l'enfant a du langage (cité in El Ghazi : 2016).

D'un côté, l'enseignement de l'écrit est conçu comme devançant ou devant devancer le développement chez l'enfant (El-Ghazi, 2016 : 92).

Cette vision est liée à la notion vygotkienne de la zone proximale, la distance entre le développement actuel et le niveau du développement potentiel.

Pour Reuter, l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations par lesquelles un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structurée, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnellement donné .

Selon le même théoricien : « *le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par la même le système psychique antérieur du langage oral* » (El-Ghazali, 2016 : 92).

Mais, ces rapports entre le social et le scriptural ne se limitent pas à un type de relations causales entre les besoins de la société, d'un côté, et l'évolution du domaine de l'écrit de l'autre côté.

L'écriture est à la fois une pratique culturelle et sociale, elle a envahi l'espace dans lequel se meuvent les individus et la maîtrise de l'écriture n'est plus un luxe, mais une nécessité.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Pour Dabène, le niveau de la littérature serait ainsi une sorte de baromètre d'une réelle participation des citoyens aux affaires publiques. La différence des pratiques scolaires et sociales de l'écrit réside au niveau des finalités à atteindre.

Pour le premier type, il est sanctionné par une note et tourne autour de deux modèles au maximum négligeant l'existence d'autres modèles. Or le deuxième modèle relève du vécu de la société.

II.1.3.1 Les approches et modèles de la production écrite

Pendant la seconde moitié du siècle passé et jusqu'ici, plusieurs approches et modèles qui tentent de comprendre le processus de la production écrite sont apparus tels que l'approche psycholinguistique, l'approche psycho-cognitive, l'approche anthropologique et historique ainsi que l'approche génétique :

a. L'approche psycholinguistique

Elle tente d'explorer le fonctionnement des opérations psychologiques mobilisées dans l'activité langagière et la mise en œuvre de la langue comme étant une activité psychologique spécifique.

b. L'approche psycho-cognitive

Par contre, cette approche s'est intéressée beaucoup plus au scripteur. Elle a pour finalité, selon Barré –De Miniac, la compréhension du processus rédactionnel par l'intermédiaire des verbalisations des auteurs et des observations des scripteurs par les chercheurs. Selon Fayol, l'unité de cette approche réside dans la capacité à identifier les opérations déficientes chez le scripteur et à les automatiser. Elle décrit le processus de façon linéaire. Les adeptes du constructivisme lui reprochent cette faiblesse et thèses fixistes et sa conception d'un système stable.

c. L'approche anthropologique et historique

Il s'agit d'une approche qui s'intéresse aux circonstances dans lesquelles sont apparus les différents systèmes d'écriture.

Son principal représentant, l'anthropologue britannique Goody, considère l'acte scriptural comme acte d'analyse, de fixation, de distanciation et de critique de la parole.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Vu les changements des sociétés humaines, d'abord agricole basée sur le commerce des céréales, puis industrielle fondée sur les usines, il fallut trouver un moyen pour marquer et indiquer les quantités, voire prouver le débiteur et le créateur.

Cette dynamique aboutit à l'écriture cunéiforme puis à d'autres formes d'écriture plus élaborées. (El-Ghazi, 2016 : 102)

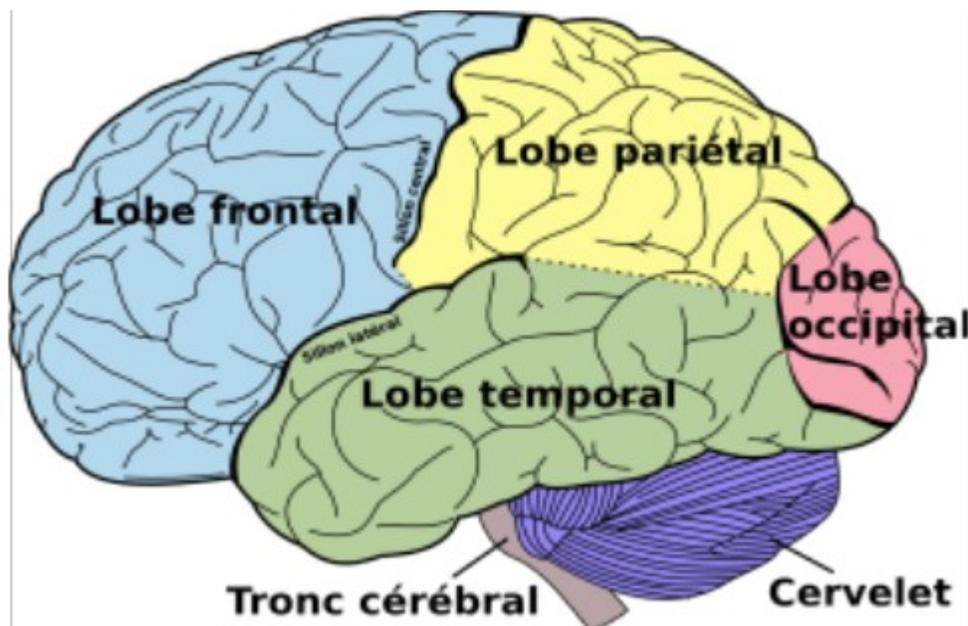
d. L'approche génétique

Cette approche a pour objectif d'analyser le processus d'écriture à travers les manuscrits. Selon Reuter, cette approche consiste à appréhender le mode de transformation dominant selon l'âge et le degré de maîtrise. Elle est perspective-constructiviste piagétienne. Selon le même didacticien, les tentatives d'amélioration de l'argumentation écrite passe par l'accumulation de nouveaux énoncés plutôt que par la recomposition du texte déjà produit d'où notamment un emploi limité de connecteur.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

II.1.3.2 Le cerveau et l'écriture

La figure suivante montre les différentes zones du cerveau ⁴



Les différentes zones du cerveau

Avec les neurosciences et les techniques IRM, les mécanismes cérébraux liés à l'apprentissage de la lecture et l'écriture ont été mis en lumière par des psychologues et neurologues américains dans la 2^{ème} moitié des années 90.

Pour produire un texte libre ou sous la dictée, le cerveau de l'enfant va utiliser les 3 lexiques créés lors de l'apprentissage de la lecture : le lexique phonologique, le lexique de décodage et le lexique orthographique. Le cerveau va stocker l'information dans une zone « buffer » le temps que la main puisse écrire ou taper la phrase entendue ou tapée (selon que le texte est libre ou sous la dictée).

⁴ Cette image est disponible sur l'URL : <https://www.google.com/article+scientifique+neurosciences+et+écriture+pdf/>. Consulté le : (29-07-2020)

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Les principaux enseignements mis en lumière par les neurosciences sur les mécanismes de lecture et d'écriture peuvent donc être résumés comme suit :

- La lecture est un exercice de décodage ;
- L'écriture est un exercice d'encodage ;
- Plus ces mécanismes sont automatisés, plus l'enfant maîtrisera ses 2 activités ;
- L'approche la plus efficace est l'association son/syllabe ;
- Régularité, progressivité et répétition sont les 3 mots-clés pour un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture ;
- La culture générale de l'enfant est aussi un élément clé dans la compréhension des textes.

La progressivité et la répétition sont les clés d'un apprentissage réussi

Tout d'abord, la capacité de concentration d'un jeune garçon est limitée. Mieux vaut consacrer 5 à 10 minutes à l'exercice tous les jours que de vouloir tout concentrer sur une heure. L'effet de répétition permet au cerveau de mieux assimiler (ça marche aussi sur les adultes : la publicité a bien assimilé ce concept et en use parfois à outrance) et l'activité se transforme en routine ce qui sécurise l'enfant et construit sa journée.

La dictée est toujours d'actualité

En ce qui concerne l'écriture, quand les graphismes des lettres sont à peu près maîtrisés, l'enfant peut se livrer à des exercices de recopie de phrases d'abord simples puis plus complexes et à des petites dictées. Même s'ils paraissent désuets, ces exercices « classiques » sont encore ceux qui sont considérés comme les plus appropriés « La pratique de l'écriture manuscrite améliore comme prévu la précision et la vitesse de transcription des lettres et des mots, mais elle influe aussi sur la reconnaissance de ces mêmes unités ». (Olivier Houdé et Grégoire Borst – Le cerveau et les apprentissages – Éditions Nathan).

Là encore, il convient d'utiliser des textes courts, des recopies peu nombreuses, mais récurrentes. Certes, nous avons dans le crâne une énorme masse neuronale dense et

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

complètement interconnectée, qui dans ce sens, apparaît comme un organe unifié. Mais à y regarder de plus près, on observe une réalité plus subtile. Nous avons désormais la capacité de photographier l'activité cérébrale en temps réel simultanément à l'observation de certaines tâches notamment liées aux activités de mémorisation, d'apprentissage, de gestion des émotions ou de stimulation de l'attention et de la motivation.

II.2 La séquence didactique dans l'argumentation

En ce qui concerne la séquence didactique argumentative, nous avons recensé quatre points que voici :

- Problèmes et obstacles ;
- Progression didactique ;
- Cartographie et logiciel des arguments ;
- L'A.N.L et les échanges oraux dialogués.

II.2.1 Problèmes et obstacles

Il est important de se faire une idée aussi exacte que possible des difficultés et obstacles propres à l'argumentation de manière à adapter l'enseignement de ses notions surtout de façon effective qui soit graduée dans les difficultés (Masseron, 1997 :11).

- Pour les petites classes, il est préférable de privilégier les textes argumentatifs dialogues (l'argumentation dialoguée).

- L'argumentation est un objet d'enseignement complexe comprenant des idées dont l'abstraction fait problème dans les classes.

- La médiocrité des productions écrites est sans doute aggravée par nos résistances à engager une véritable didactique de l'oral et des interactions langagières, dans la mesure où la didactique de l'écriture continue de traiter l'oral comme un repoussoir plutôt que comme un point d'appui de savoir-faire à développer. Mais, l'adaptation d'une conduite argumentative orale aux différents paramètres situationnelles relève de ce que l'on pourrait indexer aux savoir-faire communicationnelle assez généraux et préconscients qu'il convient de consolider, d'étendre et de rendre plus conscient de

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

manière à les faire se manifester dans des situations diversifiées et plus complexe où le discours est monogéré et l'enjeu est plus spéculatif(ou réflexif) et décentré.

- Manque ou ignorance de l'existence de nouveaux outils d'enseignement de l'argumentation tels que la cartographie et le logiciel des arguments qui schématisent, construisent et évaluent le degré et l'efficacité de l'argumentation (l'argumentativité).

- En effet, dans le CECRL, la compétence argumentative est une composante qu'il convient d'introduire dès le niveau B1. Elle est même au cœur des objectifs d'apprentissage des niveaux avancés.

- De plus, si l'on se penche sur les supports et outils destinés à l'enseignement de l'argumentation, le constat est encore plus éclatant : peu de méthodes identifient clairement les procédés qu'il conviendrait d'acquérir pour effectuer des tâches nécessitant de convaincre et non pas de rédiger des phrases n'ayant pas une efficacité persuasive.

Dans une recherche sur une quinzaine de manuels de FLE, faite par Chantal Claud et Mariane Laury, publiée en 2018 sur la revue HAL, le traitement réservé à l'argumentation est peu présent. Autrement-dit 52 occurrences de « argumentation, arguments » alors que des entrées comme « explication, narration et description » sont beaucoup plus présentes. Par exemple : 76 occurrences du mot « décrire »

La composante argumentative ne concerne que les niveaux les plus avancés du CECRL (B1,B2,C1etC2), or la description couvre tous les niveaux de A1 à C2.

La façon de concevoir l'argumentation en FLM est identique à celle que l'on rencontre en FLM, les auteurs semblent considérer cette façon de traiter l'argumentation comme étant stabilisée. Selon Moeschler (1994) : « Bien qu'elle ne soit pas nécessairement adaptée à une réflexion sur l'enseignement du FLE, dès lors qu'aucune attention n'est apportée aux marqueurs langagiers permettant de construire une argumentation. »

II.2.2 La progression didactique

La séquence didactique a pour principal objectif de finaliser l'enseignement / apprentissage de la production écrite assortis des acquisitions de savoir et savoir-faire.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

II.2.2.1 Les différentes étapes de la progression didactique

Lors d'une progression didactique de l'argumentation, il convient de conduire les apprenants de la production d'échanges oraux (polygérés et coopératifs) à la production du discours écrit élaboré, monogéré et dialogique. Si l'on traduit cette proposition par des objectifs didactiques à enseigner aux différentes étapes, cela donne à peu près ceci :

a. Première étape: De la production spontanée à une production plus réflexive.

b. Seconde étape

- Production de dialogues écrits
- Discussion d'une hypothèse donnée
- Confrontation de deux hypothèses (délibération et négociation).
- Étude de notions de la justification et la démonstration.

c. Troisième étape: Pratiques argumentatives de réfutation.

C'est savoir produire une réfutation écrite, étudier des notions telles la polyphonie, la concession, le contre-argument, le contre-exemple...

d. Quatrième étape : Diversification des genres.

Par exemple : la polémique, le pamphlet, le traité, le manifeste...

II.2.2.2 Les séances scolaires complémentaires

Pour combler quelques lacunes, il est impératif d'entrer en profondeur et suggérer d'autres séances scolaires telles:

a. La séance d'ouverture

Son but est d'installer le thème d'une manière si possible motivante pour tous les élèves, mais également de procéder à une évaluation diagnostique. Cette séance ne peut pas se réaliser si elle n'est pas fondée sur une consigne simple et une situation discutable. Elle doit aussi être encadrée, le cadrage préétabli ayant pour but d'inspirer les apprenants à travers une production écrite faite et construite par l'enseignant sous leurs yeux.

Concernant le diagnostic qui n'est pas noté, il a pour objectif d'opérer une sorte de confrontation entre ses hypothèses de départ et la réalité que manifestent les copies des élèves. Cela lui permet le réajustement et la planification des enseignements à dispenser.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

b. La séance intermédiaire

Sur la même piste, il est temps de développer la production initiale (collective et simple) tout en se posant les 03 questions suivantes :

- Comment élargir le champ de réflexion des apprenants sur le sujet déjà discuté lors de la séance d'ouverture ?
- Et à cet égard, quels sont les textes d'auteurs dont nous disposons et qui sont susceptibles d'être travaillés avec profit dans cette optique ?
- A quelles conditions de transformation interne ces textes peuvent être reconvertis en un travail personnel et final ?
- Après avoir répondu aux questions précédentes, le premier pas à faire consiste à faire lire le texte choisi.

c. Séance finale

Les tentatives d'amélioration de la production du texte argumentatif passe par l'accumulation de nouveaux énoncés plutôt que par la recomposition du texte déjà produit d'où notamment, un emploi limité de connecteurs permettant de structurer l'argumentation.(CHANTAL et DOURY, 2015: 4).

D'autres travaux portent sur le réinvestissement didactique de réflexion sur le marquage sémiotique (verbal et multimodal).

II.2.3 Cartographie et logiciel des arguments (argument mapping)

II.2.3.1 Présentation

Appelé aussi RATIONALE, Ceci est un logiciel dédié au développement de cartes argumentatives. Il est élaboré par Tim van Gelder, de l'université de Melbourne. Il est destiné à l'enseignement de la pensée critique et à la visualisation de la façon dont discours et contre-discours s'articulent dans un discours argumentatif.

Il se compose de cases qui sont liées entre eux de haut en bas tout en établissant un lien de raisonnement. Les cartes (cases) blanches contiennent les propositions en discussion. Celles de couleurs vertes représentent les arguments en faveur de la proposition placée dans la case ci-dessus. Les cartes rouges comprennent les objections ou affirmations

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

placées dans la case du dessus. Enfin, les cartes oranges ont pour rôle la réfutation (réquisition) des objections (Chantal et Doury, 2015)

II.2.3.2 Les apports sur le plan cognitif et matériel

a. Sur le plan cognitif

Il propose une représentation visuelle tabulaire par rapport à une approche linéaire, surtout en terme de mémorisation et d'appréhension globale de la structure argumentative. Il favorise un regard globalisant sur le texte argumentatif, par conséquent, cela amène l'apprenant à représenter symétriquement les différentes propositions sur le sujet, ce qui suspend momentanément la question de leur propre prise de position en discussion.

Il aide aussi à la conception d'une situation d'extériorisation culturelle dans la quelle se trouve l'apprenant non-natif, et qui pourrait entrainer une certaine inhibition de sa fonction critique. Sachant bien que l'argumentation est une culture occidentale étrange pour une personne par exemple issue du monde arabe.

b. Sur le plan matériel

- Il facilite la révision des arbres argumentatifs grâce à la reconfiguration automatique de toute la carte suite à des modifications locales.
- Il encourage la pratique par opposition aux approches basées d'abord sur la théorie.
- Il permet des évaluations beaucoup plus efficaces et ciblées de la part des enseignants, une dissociation des difficultés liées à l'élaboration d'une argumentation en termes de raisonnement d'une part, d'autre part, à la maîtrise insuffisante de la langue cible (Finn 2015)
- Il aide à la correction excessive prêté par l'apprenant allophone au micro-enchaînement au détriment des articulations plus globales (soulignée par Kaneman-Poulgatch et Rossari).
- Il formule les composantes de l'argumentation d'une façon simple et concise et explicite leur fonction dans la structure argumentative (conclusion, prémisse, réclamation, assertion, raison et objection).

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

- Il Fournit une assise solide aux choix langagiers grâce à ces choix analytiques.
- Il permet de proposer un éventail d'activités allant des plus guidées aux plus libres.

II.2.3.3 La démarche et son mode d'emploi :

Étape 1 : Exposition et DRRCC

Extraire les composantes fonctionnelles (arguments, contre-arguments et conclusion) d'un document authentique pour les placer dans les boites (les cases) prévues par le logiciel.

Cette manipulation permet d'attribuer aux propositions relevées (les composantes argumentatives) les fonctions qui leur reviennent ou de les exclure de la représentation graphique comme redondantes ou non significatives.

Étape 2 : Comparaison et recomposition

- Retrouver les orientations argumentatives du document d'origine.
- Recomposer le texte qui s'en rapproche le plus possible.
- Le comparer avec le document authentique en vue d'une mise à jour des différences discursives dans les choix effectués.

Étape 3 : Production libre

À l'aide du logiciel RATIONALE, l'enseignant propose à ses apprenants de reproduire un 2^{ème} texte sur la base d'un autre document authentique. Par la suite, il est censé de visualiser leurs cartes argumentatives pour débattre le sujet en question.

Pour conclure, nous pouvons résumer les différentes étapes pour l'utilisation du logiciel RATIONALE comme étant un soutien à l'enseignement en 02 étapes :

Travail et production écrite guidés (DRRCC)

D : décomposer le texte

R : redistribuer les arguments dans les cartes

R : retrouver l'orientation argumentative

C : composer un texte semblable

C : comparer le texte produit par le texte authentique

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Travail et production écrite libres ou moins guidés (DCCVR)

D : réfléchir

C : construire

C : classer

V : visualiser

R : rédiger

II.2.4 L'ANL et les échanges oraux dialogués

Un enseignement qui commence par l'oral est plus efficace qu'un enseignement qui commence par l'écrit parce que l'oral est toujours enseigné dans sa dimension de compréhension tout en évitant la production orale qui contribue indirectement à la production écrite, il est question de chercher un nouveau paradigme d'enseignement. C'est l'approche neurolinguistique qui a été conçue par J. Nettan et C. Germain, deux didacticiens canadiens. Elle est fondée avant tout sur les recherches de Paradis, 2009. Elle est aussi influencée par les vues de vygotsky1985, sur l'interaction sociale, comme elle intègre également les résultats des recherches de quatre spécialistes en linguistique appliquée : Lyster2007, Ranta1997, Lightbown et spada1994 (NETTAN et GERMAIN, 2015 : 19).

II.2.4.1 Les caractéristiques (par quoi se distingue-elle ?)

Basée sur les neurosciences cognitives, elle est caractérisée par les points suivants :

Il existe deux types de compétences : une compétence implicite (l'habileté à communiquer) et un savoir explicite (issu de l'apprentissage conscient des points de langue, par exemple les règles de grammaire).

Chaque type émane d'un type de mémoire différent : la mémoire procédurale et déclarative.

Il n'y'a pas un lien direct entre les deux types de compétences, chacun se développe séparément.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

II.2.4.2 Les principes

- Le développement d'une compétence implicite (la grammaire interne).
- Le recours à une pédagogie axée sur le développement de la littératie (la littératie est définie comme la capacité d'utiliser une langue).
- L'accent mis sur la signification plutôt que sur la forme (le recours à la pédagogie du projet).
- L'authenticité de la langue et les situation de communication-avec les jeu de rôle en salle de classe-
- L'interaction entre les apprenants en salle de classe- les stratégies interactives de communication.

L'adoption de cette approche nécessite l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limités de structures langagières dans des situations authentiques aussi que possible. Cela permet au cerveau avec un niveau de fréquence suffisamment élevé, de développer des connexions neuronales qui se créent dans la mémoire procédurale.

L'enseignant modélise des phrases authentiques : Des questions adressées aux apprenants pour leur montrer comment construire des réponses et vice versa.

Il importe à recourir à une période intensive au début des processus d'enseignement/apprentissage. Les programme et méthodes d'enseignement des langues, qui fonctionnent au compte-gouttes (02 séance par semaines) ne peuvent pas développer cette habileté en question.

II.2.4.3 L' impact

Le fait que les apprenants rendent compte qu'ils peuvent communiquer contribue à créer une réelle motivation et une impression positive sur leur apprentissage. Leurs succès contribuent à augmenter de façon substantielle leur estime de soi.

Chapitre (II) : Enseignement /apprentissage des textes argumentatifs

Conclusion

Dans le chapitre précédent, pour arriver à un enseignement / apprentissage efficace, nous avons étalé tous les approches et outils nécessaires tels que l'approche neurolinguistique, la cartographie argumentative en faisant un recensement des problèmes et obstacles entravant ce processus.

Pour ce qui est du troisième chapitre, le cadre pratique, nous présenterons le déroulement de l'expérimentation, les données recueillies à partir des productions écrites du 1^{er} jet 2^{ème} jet, en passant par l'analyse et l'interprétation sous formes de chiffres et tableaux. Bien sur, nous contribuerons dans ce champ de recherche par des propositions et des solutions sans oublier d'ouvrir des pistes de recherches pour des futurs étudiants-chercheurs.

Chapitre(III): Le cadre expérimental

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

Introduction

Pour mieux entreprendre notre expérimentation, nous avons opté pour une démarche qui s'appuie sur l'observation, la description et l'analyse à la fois. Nous avons adopté cette stratégie pour vérifier nos hypothèses de départ et mettre en valeur le rôle des dernières avancées dans l'enseignement/apprentissage tant qu'une réalité négligée et non-exploitée dans l'écrit d'un texte argumentatif.

Nous tenterons à la lumière des notions traitées, au préalable, dans la partie théorique, et surtout dans le deuxième chapitre de notre travail, de sensibiliser l'enseignant à l'importance de l'actualisation de ses connaissances pour être à jour de ce qui a été recommandé par les spécialistes dans le domaine pour pouvoir être proche du vécu de l'apprenant.

Pour aboutir à notre objectif, 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 apprenants, nous abordons la deuxième séquence qui portera sur le débat d'idées.

Pour voir si les apprenants bénéficient des séances proposées dans leur séquence, nous les avons soumis à un post-test (1^{er} jet) qui sera comparé au 2^{ème} jet.

Afin d'évaluer l'influence des changements apportés par la séquence didactique en question et sur la qualité des écrits des apprenants, des critères d'évaluation, des analyses et des interprétations seront succédés.

Dans ce présent chapitre, et avant d'entamer la présentation et l'analyse des productions écrites de nos apprenants, nous avons estimé qu'il serait indispensable de présenter quelques éléments tels que le profil d'entrée et de sortie de l'apprenant et les objectifs assignés. Ensuite, nous exposerons le protocole d'expérimentation et sa mise en route.

Voici le profil d'entrée que doivent avoir les apprenants en 3^{ème} année secondaire :
L'apprenant est capable de :

- Comprendre et interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire (s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

- Produire un discours écrit/ oral sur un des thèmes étudiés en 2^{ème} année secondaire en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.

Les programmes officiels 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. » (Ministère de l'Education Nationale. Programme de français 3^{ème}A.S. Algérie : 39).

III.1 Caractéristiques de l'échantillon

Le public cible est une classe composée de 14 apprenants. La classe qui a été choisie pour cette expérimentation se compose de 09 filles et 05 garçons qui sont en 3^{ème} année secondaire, à l'école Horizon dans la ville de Saida. Ce sont des apprenants et des candidats libres venus de différents lycées avec des lacunes importantes, mais aussi avec la volonté d'améliorer leurs niveaux de langue pour avoir de bonnes notes au baccalauréat.

Ils sont censé avoir un niveau assez bon en français ; nous les avons choisis pour notre expérimentation parce qu'ils ont 4 heures et 30 mn de cours de français par semaine, à raison de 01 heure 30 minutes par séance.

Il est utile de noter que nos apprenants suivent le programme scolaire au sein de l'Horizon en tant qu'apprenants scolarisés, où le programme scolaire est appliqué à la lettre.

Dans la 2^{ème} séquence relative au 2^{ème} projet, les apprenants sont amenés à écrire un texte argumentatif à deux thèses dans le but de concéder pour réfuter. Une expression écrite qui implique une bonne compréhension des textes proposés dans le manuel scolaire, avec repérage de la thèse, des arguments, de l'antithèse et de la synthèse sans oublier la stratégie argumentative à adopter.

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

III.1.1 Constats établis

Le premier constat remonte à ma première préparation du magister en sciences économiques. J'étais l'apprenant de mon père qui était un enseignant universitaire francophone, mais qui n'avait pas des savoirs explicites pour enseigner le comment rédiger une dissertation. Son point fort était la rédaction d'inspiration, ce qui manque à un grand nombre d'enseignants de français.

Le deuxième constat est le grand écart entre le niveau réel de l'apprenant et son niveau de langue prescrit dans le programme officiel, qui serait en principe l'équivalent du B1 selon les certifications DELF⁵ et DALF⁶. Par conséquent, ils ont beaucoup de difficultés en production écrite qui est évaluée sur 7 point au baccalauréat.

Ainsi, nous avons constaté que nos apprenants, ayant étudié ce type de texte au cycle moyen et en 1^{ère} et 2^{ème} année secondaire, ils arrivent à peine à reformuler, voire à rédiger quelques phrases pour la production écrite. Cette dernière sera le grand défi des étudiants de français à l'université et la clé de voûte pour ceux qui veulent concourir au doctorat.

III.1.2 Motivations

Compte tenu de l'importance relative à la maîtrise du discours argumentatif, tant dans la vie quotidienne que dans le cursus scolaire et universitaire de l'apprenant, sachant que le texte argumentatif est souvent employé lors des examens certificatifs, en l'occurrence, le BEM⁷ et baccalauréat. Par ailleurs, il est à noter que certains apprenants arrivent à l'université avec des carences linguistiques remarquables où il leur est difficile d'aboutir à des dissertations. Cette contribution a pour ambition d'améliorer l'enseignement/apprentissage de l'écrit argumentatif chez les apprenants de la 3^{ème} A.S.

Le texte argumentatif est enseigné en 1^{ère} A.S., 2^{ème} A.S et en 3^{ème} année secondaire :

- En 1^{ère} A.S., l'apprenant apprend à organiser son argumentation, ensuite s'y impliquer ;

5 Diplôme d'études de langue française.

6 Diplôme approfondi de la langue française.

7 Désormais, Brevet d'Enseignement Moyen.

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

- En 2^{ème} A.S., il apprend à comprendre et à écrire un plaidoyer et un réquisitoire (plaider une cause ou la discréditer) ;
- En 3^{ème} A.S, on lui enseigne le débat d'idées (dialoguer pour confronter des points de vue).

III.1.3 Phase de pré-enquête (l'évaluation diagnostique)

- Notre projet est intitulé "Le débat d'idées".
 - L'intention communicative est : « Dialoguer pour confronter des points de vue ».
- Séquence 1:** « s'inscrire dans un débat d'idées : convaincre et persuader ».
- Séquence 2 :** « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter ».

À l'intérieur du projet, il y a 2 séquences, chacune est constituée de séances. On note 2 séances en réception (orale et écrite), et également 2 séances en production (orale et écrite), requise pour la réalisation des 04 compétences de base qui répondent à l'approche par compétences.

Nous avons commencé par l'évaluation diagnostique à travers laquelle les apprenants ont donné les avantages et les inconvénients de l'utilisation du Facebook. Cette séance est conçue pour identifier les acquis et les lacunes des apprenants.

Dans la deuxième séance, l'enseignant a entamé la lecture et la compréhension de l'écrit des textes proposés dans le manuel scolaire. Le premier est écrit par P. Valéry (cf. annexe 2) et le 2^{ème} est écrit par Guy de Maupassant (cf. annexe3). Voici les étapes que nous avons suivies :

- Observation du texte (éléments du paratexte) ;
- Hypothèses de sens ;
- Lecture silencieuse du texte ;
- Confirmation ou infirmation des hypothèses ;
- Réponses au schéma de l'énonciation (qui ? à qui ? de quoi ? pourquoi faire ?) ;
- Découpage du texte ;
- Repérage de la thèse, de l'antithèse et des articulateurs ;
- Plan du texte.

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

Pour la séance de la compréhension et la production orale, avec le data show, l'enseignant a visionné une courte séquence de vidéo d'un débat d'idées sur le même thème déjà abordé lors de la séance de la compréhension écrite (une vidéo de 15 minutes).

Les apprenants regardent la vidéo ensuite ils prennent des notes, puis se concertent entre eux pour rédiger un compte-rendu objectif.

Pour la production orale, l'enseignant a demandé aux apprenants de parler chacun de son point de vue en levant la main pour permettre à celui qui s'exprime d'achever son idée et aux autres de prendre position par rapport aux propos qu'ils vont entendre.

En ce qui concerne la production écrite, après avoir fait un rappel d'un quart d'heure sur les principales notions étudiées, l'enseignant leur a demandé à suivre le modèle étudié pour écrire un court texte argumentatif sur : « Etes-vous pour ou contre les cours particuliers ? ».

III.1.4 Déroulement de l'expérimentation

III.1.4.1 Le 1^{er} jet de l'expression écrite

Après 06 séances d'enseignement/ apprentissage, nous sommes arrivés au moment de l'expression écrite. Nous avons donné aux apprenants, après discussion et négociation, le thème suivant :

« Etes-vous pour ou contre les cours particuliers ? ».

D'abord, il y'avait un débat oral sur le sujet. Les apprenants ont donné leurs avis en avançant un ou deux arguments. Puis, des consignes nécessaires à la rédaction ont été fournies par l'enseignant. Il s'agit des points suivants :

- Dans l'introduction (poser le problème graduellement) ;
- Donner son point de vue et énumérer les arguments pour et contre (c'est dans la partie de développement) ;
- Pour la conclusion, il s'agit de faire une synthèse ou l'apprenant réaffirme son point de vue.

Donc, on leur a demandé d'écrire un texte en 4 parties distinctes et d'utiliser les articulateurs de la cause et de l'énumération pour les arguments, ensuite les articulateurs

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

de la concession et de l'opposition pour passer de la thèse à l'antithèse. Enfin, ils doivent utiliser un articulatoire pour enclencher la conclusion (voir les productions du 1er jet en annexe 4).

Dans notre expérimentation, nous allons analyser les écrits tout en prenant en considération un certain nombre de critères à savoir :

- Respect de la structure du texte : introduction, développement et conclusion ;
- Inscription dans le sujet et annonce du problème ;
- Présence de la thèse et de l'antithèse ;
- Stratégie argumentative employée (Utilisation des arguments en les illustrant avec des exemples) ;
- Langue employée.

III.1.4.2 Le 2^{ème} jet de l'expression écrite

Pour remédier aux insuffisances et lacunes des apprenants, nous avons jugé utile d'introduire trois(03) séances à savoir l'interaction orale, les arbres argumentatifs et le cadrage préétabli (la rédaction d'inspiration) avec un enchaînement d'activités totalement différent de ce qui a été prescrit dans le programme scolaire pour plus d'efficacité.

a. Phase d'interaction orale

Nous avons continué l'expérimentation en 11 séances d'enseignement /apprentissage: l'équivalent de (03 semaines) et nous avons axé notre expérimentation beaucoup plus sur le débat oral et des discussions et des explications faites à l'aide de la cartographie argumentative. Nous avons travaillé 05 séances de plus, toutes étaient portées sur le même sujet déjà négocié et qui semble intéressant pour les apprenant « les cours particuliers ».

b. Phase des arbres argumentative

De plus, vu la méconnaissance de certaines notions de grammaire et de conjugaison, des parenthèses sont ouvertes pour faire face à la confusion des apprenants et l'oubli d'autres apprenants.

Donc, les apprenants ont eu affaire à 15 heures de cours de français au total.

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

c. Phase de cadrage préétabli

Elle consiste en une rédaction faite par l'enseignant sur le tableau et sous les yeux des apprenants.

d. Phase de réécriture

Après l'écriture de la première production (1er jet), le moment de la réécriture s'est imposé pour donner lieu à des résultats, des interprétations, mais aussi à une réalité qu'on attend avec impatience : Les apprenants sont armés d'un bagage linguistique suffisant, mieux préparés à la rédaction.

Les apprenants reçoivent la 1ère production corrigée et notée sur 10. Ils les ont relues, ensuite l'enseignant leur a demandé d'observer les remarques mentionnées en rouge sur leurs copies.

De ce fait, ils seront conscients de ce qu'ils ont respecté et ce qu'ils n'ont pas respecté, par conséquent, ils seront capables d'éviter les erreurs.

Sans consulter la boîte à outils ou un dictionnaire où il sera affaire à un travail de recherche biaisé, il est à noter que nous avons fait un bref rappel concernant les articulateurs en projetant la cartographie argumentative, un outil pour rafraîchir la mémoire (des connexions neuronales vont se tisser de nouveau).

Par habitude, les apprenants demandent des explications à l'enseignant, voire des traductions de l'arabe en français, une tradition qu'on trouve même lors du baccalauréat. Ils réécrivent d'abord la production au brouillon, sous forme d'une cartographie argumentative, reformulée sous forme de texte, révisée et corrigée puis recopiée au propre (les productions du deuxième jet sont présentées en annexe 5).

III.2 Les séances d'apprentissage suivies en classe

III.2.1 Pour la réalisation du 1er jet

Projet 2 : Dialoguer pour confronter des points de vue :

Séquence 2: Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

III.2.1.1 Séance 1 : Evaluation diagnostique : (durée 01h 30mn)

Support : Avantages et inconvénients de l'utilisation du Facebook.

Objectifs

- Evaluer les acquis de l'apprenant ;
- Tester les capacités des apprenants;
- Repérer les insuffisances des apprenants.

Déroulement

- Les apprenants doivent écrire un texte pour donner leur opinion et présenter les avantages et les inconvénients sur l'utilisation du Facebook
- Correction (structure –cohérence- vocabulaire).

III.2.1.2 Séance 2 : Compréhension de l'écrit (durée 1h30mn)

Texte1 : La crise des certitudes

Objectifs : - Identification de la position de l'auteur et la situation d'énonciation :

- Repérage du plan et des caractéristiques de l'argumentation ;
- Repérage du thème, des arguments, des exemples, des contre- exemples et de la conclusion.
- Repérage des articulateurs logiques et leurs fonctions dans le texte.

III.2.1.3 Séance 3 : Compréhension de l'écrit (durée 1h30mn)

Texte 2 : Pourquoi les guerres ? (d'après Guy de Maupassant, sur l'eau, 1888)

Déroulement du cours

- Observation du texte (le paratexte) ;
- Lecture silencieuse ;
- Lecture analytique ;
- Comparaison des 2 textes ;
- Repérage du thème, des arguments, des exemples, des contre- exemples et de la conclusion ;
- Repérage des articulateurs logiques et leurs fonctions dans le texte ;

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

III.2.1.4 Séance 4 : Rappel sur les points de langue et les articulateurs logiques

- Grammaire : les pronoms relatifs qui, que, ou et dont ;
- Conjugaison ; passé simple et imparfait ;
- Tableau récapitulatif des articulateurs.

Objectifs :

- prendre position ;
- utiliser et maîtriser les schémas énonciatifs ;
- utiliser des arguments convaincants ;
- utiliser le vocabulaire de l'argumentation.

III.2.1.5 Séance 5 : Production écrite

La consigne : Sur le modèle des textes étudiés, écrivez un court texte argumentatif sur « les avantages et les inconvénients du Facebook.

Objectifs

- Apprendre à écrire à partir d'un modèle ;
- Ecrire un texte argumentatif en s'adressant à un destinataire précis (illustrer ses arguments par des exemples concrets).

Déroulement

Voici quelques consignes qu'ils devront suivre :

- Annonce du point de vue (verbe d'opinion, expression...)
- Énumération de deux ou 3 arguments (avec exemples) ;
- Utilisation d'un articulateur d'opposition et de concession ;
- Conclusion (synthétise).

Après avoir expliqué aux apprenants, l'enseignant leur accord le temps suffisant pour la rédaction. Ensuite il récupère les copies pour les corriger. Il passe entre les rangs pour guider, orienter, traduire parfois des mots de l'arabe au français et les encourager.

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

III.2.1.6 Séance 6 : Remise des copies et correction-type

Objectifs

- réinvestir les acquis ;
- tester les compétences des apprenants ;
- évaluer la compétence argumentative des scripteurs ;
- Identifier les lacunes pour les remédier.

Lors de la correction des copies, nous nous sommes intéressés dans l'évaluation aux critères suivants :

- Est-ce que l'apprenant a pris position par rapport au thème à débattre?
- Est-ce qu'il a réussi à formuler une problématique ?
- A-t-il énoncé sa thèse (point de vue) ?
- A-t-il énuméré des arguments?
- A-t-il écrit une conclusion ?

III.2.2 Pour la réalisation du 2^{ème} jet

III.2.2.1 Séance 1: Interaction orale

Objectifs

- l'adaptation d'une conduite argumentative orale aux différents paramètres situationnelles
- consolider, étendre le savoir-faire communicationnelle et le rendre plus conscient de manière à le faire se manifester dans des situations diversifiées ;
- conduire les apprenants de la production d'échanges oraux (polygérés et coopératifs) à la production du discours oral monogéré.

Déroulements

- Après avoir visionné une vidéo, l'enseignant dans une 2^{ème} fois marque des pauses pour donner du temps à la prise de notes est un indice de présence consciente ;
- Pour donner des explications et faire travailler les apprenants, il leur demande de répondre aux questions (cocher ou relier) ;
- Des séquences de la même vidéo sont projetées et l'enseignant leur demande d'incarner les rôles des personnes en discussion (l'utilisation fréquente de constructions

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

phrastiques courtes et des formes langagières simples, mais restreintes et limitées, permet au fonctionnement neuronal de s'activer, se développer et de tisser de nouveaux réseaux neuronaux dans le cerveau) ;

- L'enseignant joue le rôle du modérateur. Il se montre coopératif, répète ses propos et complète les propos de ses apprenants ;

- expression orale spontanée et ouverture du débat : les élèves donnent leurs points de vue, argumentent et parlent librement.

III.2.2.2 Séance 2: Cartographie argumentative

Objectifs

- Formuler les composantes argumentatives d'une façon simple et concise ;
- Visualisation de la façon dont discours et contre-discours s'articule, ce qui va aider l'apprenant à la mémorisation et l'appréhension globale de la structure argumentative et représenter symétriquement les différentes propositions sur le sujet.

Déroulement

Étape 1 : exposition et DRRCC

Extraire les composantes argumentatives (arguments, contre-arguments et conclusion) du texte pour les placer dans les boîtes (les cases) puis les attribuer les fonctions qui leur reviennent.

Étape 2 : Production accompagnée :

- Retrouver les orientations argumentatives du document d'origine ;
- Recomposer le texte qui s'en rapproche le plus possible ;
- Le comparer avec le document authentique en vue d'une mise à jour des différences discursives dans les choix effectués.

III.2.2.3 Séance 3: Cadrage préétabli et rédaction d'inspiration

L'enseignant inspire les apprenants à travers une production écrite faite et construite par l'enseignant sous leurs yeux. Il leur demande de se concerter sur un sujet à débattre puis sur le tableau, il commence à rédiger tout en prenant en considération leurs propositions.

Chapitre (III) : Le cadre expérimental

III.2.2.4 Séance 4: Production écrite libre (2^{ème} jet)

À l'aide du logiciel RTIONALE, l'enseignant propose à ses apprenants de reproduire un 2^{ème} texte sur la base d'un autre document authentique. Par la suite, il visualise leurs cartes argumentatives pour débattre le sujet en question.

Conclusion

Cette première phase de l'expérimentation nous permettra d'observer notre échantillon pendant plusieurs séances d'enseignement / apprentissage et de recueillir les productions écrites du 1^{er} et du 2^{ème} jet que nous allons analyser dans l'étape suivante.

Chapitre(IV): Analyse et interprétation des résultats

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons analyser les copies des productions écrites des apprenants du 1er jet et du 2ème jet. Concernant les critères d'évaluation, nous nous sommes intéressés à la structuration de l'écrit, à l'annonce graduel du sujet/ problème, à la présentation de la thèse/ antithèse, l'adoption de la stratégie argumentative et la langue utilisée, dans le but de faire une comparaison entre les deux jets, identifier les failles et évaluer les résultats. Sans être téméraire, nous tenterons de proposer une séquence didactique.

IV.1 Analyse des productions du 1er jet

A ce niveau, il s'agit d'examiner si l'élève parvient à présenter clairement ses idées. D'abord, l'apprenant doit répartir son texte de manière à ce que l'on distingue les trois parties :

- L'introduction ;
- Le développement ;
- La conclusion.

Pour le faire, il doit organiser ses idées de la façon suivante :

- Inscrire son texte dans la thématique des cours particuliers ;
- Etayer cette opinion par des arguments et des exemples pour aboutir à réfuter l'opinion adverse ;
- confirmer son opinion dans la conclusion.

Les tableaux ci-après révèlent les résultats suivants :

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 01

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Moamer	+	-	-	-	-	+
Total	03 sur 06					

- **Structure du texte :**

Cet apprenant a respecté les quatre parties, mais sans respecter le plan introduction-développement-conclusion. C'est-à dire, cette production manque de l'opinion adverse qui doit renfermer les inconvénients du sujet en question.

- **Sujet / Problème :**

Pour le sujet, il a été clairement annoncé sans qu'il soit précédé par une sorte de graduation de l'annonce du sujet. Quant au problème, il a été implicitement posé.

- **Thèse/ antithèse :**

Ce critère montre que l'apprenant n'a pas bien saisi le sujet. Il s'agit d'un plan dialectique et non pas un plan analytique. La thèse, l'opinion défendue, domine les propos du sujet scripteur, or l'antithèse est totalement absente.

- **Articulateurs :**

Il existe une utilisation erronée des articulateurs. Par exemple « Toutefois » a le sens de « en effet ».

- **Stratégie adoptée :**

Il est question de concéder pour réfuter. Donc, il est important de donner du crédit à l'interlocuteur pour pouvoir détruire son discours en identifiant ses failles. La stratégie argumentative employée n'est pas conforme au but visé.

- **Langue utilisée :**

L'écrit de Moamer est barbouillé de fautes d'orthographe et de conjugaison telles que :

- (mais il à que) au lieu de (mais il y'a aussi) ;
- La classe est chargé et plaine ----- la classe est chargée et pleine ;
- Compétant ----- compétent.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 02 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	-	+	+	-	-	+
Total	3 sur 6					

- **Structure du texte :**

Le plan du texte est relativement respecté. Les quatre parties sont présentes.

- **Sujet / Problème :**

Le sujet est annoncé clairement. Le problème est posé à la fin de l'introduction sous forme de question ouverte « quels sont les avantages et les inconvénients

- **Thèse/ antithèse :**

L'opinion défendue existe et l'opinion adverse existe aussi.

- **Articulateurs :**

L'articulateur « d'abord » n'est pas à sa place. Ici, il s'agit pas d'énumération. Quant à l'articulateurs d'apposition et de synthèse, ils sont bien employés.

- **Stratégie adoptée :**

Ce critère n'a pas bien respecté parce qu'apprenant n'étale pas les arguments de l'interlocuteur pour les détruire en deuxième étape.

- **Langue utilisée :**

Le vocabulaire, bien qu'il ne soit pas riche, mais il reste acceptable. De plus, il existe quelques fautes d'orthographe comme le manque de « s » pour le participé passé du verbe devenir et le pluriel de l'adjectif important.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 03 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	-	-	-	-
Total	02 sur 06					

- **Structure du texte :**

Le texte est écrit en 04 parties avec le saut de ligne à chaque fois. L'apprenant a commencé par la définition des cours de soutien. Dans la deuxième et la troisième parties, il a présenté les raisons pour lesquelles il a recouru au cours particuliers par exemple : la surcharge en classe, le bruit et les disputes entre apprenants.

- **Sujet / Problème :**

Le problème est complètement négligé donc la consigne n'était pas respectée.

- **Thèse/ antithèse :**

Ni la thèse ni l'antithèse sont présentes ce que veut dire que cette production écrite ne répond pas aux critères du texte argumentatif, voire au but qui est assigné dans la consigne.

- **Articulateurs :**

On dénombre trois articulateurs dont deux sont utilisés incorrectement. Il s'agit de « d'une part » et « d'autre part » qui ne peuvent en aucun cas jouer le rôle de la concession et l'opposition.

- **Stratégie adoptée :**

L'opinion défendue n'est pas claire dans l'introduction. Par conséquent, l'apprenant ne l'a pas reformulée dans la conclusion pour confirmer son point de vue.

- **Langue utilisée :**

Toujours le problème de l'orthographe persiste pour dire que les homophones les plus utilisés posent problème même aux apprenants de la 3^{ème} année secondaire.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 04 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	-	+	+	+	+	+
Total	05 sur 06					

- **Structure du texte :**

Le texte se compose de 15 lignes. Il est écrit en deux parties. Dans la conclusion, la reformulation du point de vue défendu n'est pas explicitée.

- **Sujet / Problème :**

L'élève a cerné le sujet et a rédigé son texte portant sur les avantages et les inconvénients des cours particuliers. Il l'a respecté mais il l'a évoqué d'une manière générale.

- **Thèse/ antithèse :**

Cette élève n'a pas explicité son point de vue, elle s'est limitée à annoncer un seul argument.

- **Articulateurs :**

Il a utilisé 03 articulateurs : de concession « il est réel que », d'apposition « cependant » et de conclusion « finalement ».

- **Stratégie adoptée :**

L'apprenant est censé impliquer son interlocuteur. Toutefois l'auteur de ce texte n'a pas fourni les éléments nécessaires pour convaincre son interlocuteur. Il s'est contenté par un seul argument sans pour autant étayer son point de vue avec des exemples. D'une manière générale, le texte de cette élève répond aux exigences de la consigne donnée

- **Langue utilisée :**

Dans l'ensemble, le vocabulaire utilisé, quoiqu'il ne soit pas suffisant, il est adéquat avec le sujet en discussion. Les fautes d'orthographe sont pardonnables.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 05 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	-	-	+	-
Total	03 sur 03					

- **Structure du texte :**

Ce critère ne pose pas de problème chez l'apprenant

- **Sujet / Problème :**

Concernant le problème, l'apprenant en a fait allusion par une phrase déclarative « il y'a des avantages et des inconvénients ».

- **Thèse/ antithèse :**

Ce qui manque la thèse et l'antithèse est le fait de les déclencher par un articulateur d'énumération et d'opposition

- **Articulateurs :**

On recense deux articulateurs qui ne sont pas faits pour la concession

- **Stratégie adoptée :**

L'apprenant n'a pas impliqué son interlocuteur et n'a pas avancé suffisamment d'arguments pour le convaincre.

- **Langue utilisée :**

Le correcteur a du mal à corriger cette copie vue la qualité de son écriture.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copies n° 06, 07, 08 et 09 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	-	+	-	-	-	-
Total	01 sur 06					

- **Structure du texte :**

Le texte est écrit en une seule partie, autrement-dit, les apprenants n'ont pas adopté aucun plan

- **Sujet / Problème :**

Nous remarquons que les apprenants scripteurs de ces 04 copies ont réussi cette étape. Ils ont inscrit le sujet et posé le problème.

- **Thèse/ antithèse :**

Avec une lecture balayage, nous constatons une absence totale de la partie-développement renfermant la thèse et l'antithèse.

- **Articulateurs :**

Le manque du plan à deux thèses génère automatiquement l'absence des articulateurs.

- **Stratégie adoptée :**

Puisque les auteurs de ces productions écrites n'étaient satisfaits que de la rédaction de l'introduction, cela élimine toute discussion sur la stratégie adoptée.

- **Langue utilisée :**

Les quelques mots et expressions écrits dans ces copies ne nous permettent pas de procéder à juger nos apprenants.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

IV.2 Analyse des productions du 2^{ème} jet

Copie n° 01 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	-	-	+	+
Total	4 sur 6					

- **Structure du texte :**

Il est clair qu'il y'a une amélioration au niveau surtout de l'introduction qui n'était pas présente dans la production du 1^{er} jet

- **Sujet / Problème :**

Il nous paraît que l'apprenant a réussi d'introduire le sujet et de poser le problème explicitement et convenablement.

- **Thèse/ antithèse :**

Cet apprenant n'a pas pu faire face au problème de l'antithèse qui persiste toujours.

- **Articulateurs :**

Nous remarquons que l'apprenant confond entre l'articulateur de concession et d'opposition. Par déduction, il a tendance à méconnaître le sens de cet articulateur « toutefois ».

- **Stratégie adoptée :**

Semblable au premier moment de l'expérience, et parce qu'il n'a pas planifié son écrit, néglige les opérations de conception et d'organisation, la stratégie argumentative de l'apprenant ne se conforme pas encore au but qu'est « concéder pour réfuter ».

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 02 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	+	-	-	+
Total	4 sur 6					

- **Structure du texte :**

Contrairement au premier moment de l'expérience, le texte est écrit en bloc ce qui influence sur sa persuasion et son argumentativité.

- **Sujet / Problème :**

Ce critère a été bien respecté

- **Thèse/ antithèse :**

Le problème réside au niveau de l'antithèse qui manque d'arguments suffisants.

- **Articulateurs :**

L'apprenant commet dans le 2^{ème} jet la même faute. Il est question de méconnaissance.

- **Stratégie adoptée :**

La façon dont l'apprenant a organisé ses idées et ses arguments reflète qu'il est connaisseur de la stratégie à adopter. De plus, l'apprenant s'est impliqué implicitement dans son écrit en employant le pronom « on ».

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 03 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	-	-	-	-	-
Total	02 sur 06					

- **Structure du texte :**

La structure du texte est en 04 parties. Sur le plan formel, ce critère est bien respecté, mais d'un point de vue contenu, l'apprenant est hors sujet.

- **Sujet / Problème :**

Le sujet est traité autrement et le problème est négligé

- **Thèse/ antithèse :**

Il y'a une absence total de ce critère ce qui veut dire qu'il s'agit pas d'un débat d'idées

- **Articulateurs :**

En ce qui concerne ce point charnière, nous ne remarquons aucune amélioration : les articulateurs sont utilisés incorrectement et ont le rôle d'énumération et non pas la concession/ opposition.

- **Stratégie adoptée :**

Le fait de ne pas parler l'acceptabilité du point de vue de l'interlocuteur montre que l'apprenant ne procède pas par la concession.

- **Langue utilisée :**

Une correction des faute d'orthographe a été faite.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 04 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	+	+	+	+
Total	06 sur 06					

- **Structure du texte :**

Elle est au nombre de quatre parties.

- **Sujet / Problème :**

Ce critère est parfaitement respecté. Rappelons, toutefois, que l'auteure de ce texte a déjà réussi à identifier le thème dès le premier moment de l'expérience, ce qui n'est pas le cas de la majorité de ses camarades.

- **Thèse/ antithèse :**

L'auteur de ce texte a énuméré un seul argument pour chacune.

- **Articulateurs :**

Il reprit ce qu'il a fait dans la production du 1^{er} jet.

- **Stratégie adoptée :**

Sa stratégie n'a pas changé puisqu'elle a abouti au but souhaité dans la production du 1^{er} jet.

- **Langue utilisée :**

Son écriture est lisible et les fautes commises n'influencent pas sur la compréhension du texte : le nombre de faute a largement diminué.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copie n° 05 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	+	-	-	-
Total	03 sur 06					

- **Structure du texte :**

Assia a introduit son sujet par une longue phrase se terminant par l'allusion à la question portée sur les avantages et les inconvénients du sujet en question.

- **Sujet / Problème :**

L'apprenant est arrivé à cerner le sujet et poser correctement le problème

- **Thèse/ antithèse :**

Elles sont présentes dans la partie – développement.

- **Articulateurs :**

L'apprenant a tendance à méconnaître le sens de l'articulateur « certes,... ».

L'articulateur déclencheur de la conclusion est utilisé correctement.

- **Stratégie adoptée :**

Ce critère n'est pas conforme à la stratégie de la concession.

- **Langue utilisée :**

Assia a amélioré sa langue en corrigeant surtout les fautes d'orthographe.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Copies n° 06, 07, 08, et 09 :

Critères D'évaluation	Structure du texte	Sujet / Problème	Thèse/ antithèse	Articulateurs	Stratégie adoptée	Langue utilisée
Nom	+	+	+	+	+	-
Total	05 sur 06					

- **Structure du texte :**

Il y'a une amélioration remarquable du fait que toutes les copies contiennent des productions écrites respectant ce critère à 04 parties.

- **Sujet / Problème :**

Les apprenants sont parvenus à présenter clairement le sujet. Quant à le problème, il a été convenablement inséré dans l'introduction.

- **Thèse/ antithèse :**

Chaque apprenant a pu annoncer son opinion. Par conséquent, il est aussi arrivé à entamer l'opinion adverse pour la réfuter.

- **Articulateurs :**

L'emploi des articulateurs satisfait la stratégie requise dans la consigne. Exemple :

Copie 6 : C'est vrai de dire.....En revanche.....Pour terminer.

Copie 7 : Il et jugé une question deMaisA la fin,

Copie 9 : C'est pas faux . . . Toutefois . . .

- **Stratégie adoptée :**

Par déduction, la stratégie employée répond au but assigné et au plan choisi.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

IV.3 Interprétation des résultats

A ce stade, il est question de synthétiser les analyses faites en passant par la comparaison des deux jets pour vérifier l'impact de l'introduction des trois séances d'enseignement dans la séquence 2 du 2^{ème} projet sur la qualité des productions écrites des apprenants de la 3^{ème} année secondaire.

Nous rappelons que les critères d'évaluation étaient au nombre de six. Ils sont portés sur les points suivants : structure du texte, sujet / problème, thèse/ antithèse, articulateurs, stratégie adoptée, langue utilisée.

En ce qui concerne les séances proposées, elles ont été la séance d'interaction orale, la cartographie argumentative et le cadrage préétabli.

Le tableau ci-dessous rend compte de l'analyse comparative effectuée :

Critères d'évaluation	Structure du texte (1)	Sujet / Problème (2)	Thèse/ antithèse (3)	Articulateurs (4)	Stratégie adoptée (5)	Langue utilisée (6)
Nombre du 1 ^{er} jet	03	08	02	01	02	03
Pourcentage	33%	88%	22%	11%	22%	33%
Nombre du 2 ^{ème} jet	09	09	07	05	06	06
Pourcentage	100%	100%	78%	56%	67%	66%
Ecart	+ 67%	12%	+ 56%	+ 45%	+ 45 %	+33%

Nous remarquons qu'un bon nombre d'apprenants ont tenu compte des notions qu'ils ne comprenaient pas. Ainsi, le rendement a augmenté de manière considérable, sauf pour ceux qui ont prouvé un niveau de langue beaucoup plus inférieur de celui qui est prescrit par le CECRL.

Il est à noter que l'écart entre les deux moments de l'expérimentation est considérable pour tous les critères.

Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats

Nous constatons une progression assez importante pour le critère n° 01

Il en est de même pour le critère n° 3. Cela s'explique par le fait que le temps accordé à la séance d'interaction orale a largement contribué sur le développement de cette culture qu'est : écouter l'autrui, lui donner du crédit et lancer la thèse défendue en l'étayant par des arguments et exemples. Cela rejoint l'idée qu'un enseignement qui commence par l'oral est plus efficace qu'un enseignement qui commence par l'écrit.

Ainsi, lors du cadrage préétabli, une production écrite qui prend vie sous les yeux des apprenants, par son fabricant « l'enseignant-parrain », se convertit comme une source d'inspiration et de motivation concrètes.

Ce constat sous-entend que les modifications apportées sur la séquence n° 2, intitulée « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter », étaient fructueuses.

Alors nous pouvons attester de l'utilité de la nouvelle séquence didactique.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons procédé à l'analyse des copies des deux moments de l'expérimentation. L'analyse de notre corpus nous a permis d'évaluer l'amélioration des productions écrites du texte argumentatif portant sur les cours particuliers. Dans une troisième étape, nous avons établi un tableau récapitulatif qui nous a démontré à travers les écarts enregistrés le bien-fondé de la modification de la séquence n°2 du deuxième projet du manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Avant de rendre compte des résultats aboutis par cette recherche, il est primordial d'évoquer les objectifs escomptés par celle-ci. En effet, nous nous sommes attelé au départ à vérifier s'il y'a un écart entre ce qui a été prescrit par la tutelle et ce qui est recommandé, bien entendu, par les spécialistes en domaine de l'enseignement / apprentissage du texte argumentatif. Cette recherche tente à mesurer l'impact de la conception qu'a l'enseignant du français, une langue considérée dans notre contexte d'étude comme étrangère (Français Langue Etrangère), et étant enseignée dans d'autres, comme langue seconde (Français Langue Seconde), voire langue maternelle (Français Langue Maternelle). De même, nous avons trouvé utile de signaler le *dilemme* qui ne semble être négligeable en ce qui concerne l'écart insoutenable entre le niveau de langue d'un apprenant censé être capable d'apprendre l'argumentation - le B1 selon les normes requises par le DELF -, et le niveau réel d'un apprenant en classe de 3^{ème} année secondaire. Aussi, était-il nécessaire de proposer de nouvelles techniques / pratiques enseignantes pour un bon déroulement de l'enseignement de l'écrit argumentatif

Pour atteindre ces objectifs et répondre à notre questionnement de départ, cette recherche est partie des trois postulats. Le premier, lors de l'enseignement du texte argumentatif, l'enseignant doit avoir une conception sur le français comme étant une langue étrangère. Le second, l'enseignement de l'oral argumentatif doit être traité comme un point d'appui de savoir-faire à développer plutôt que comme un repoussoir. Le dernier, les inventions et outils développés par les didacticiens tels que la cartographie argumentative, un logiciel de raisonnement logique, aidant et l'enseignant et l'apprenant chacun de sa mission.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons scindé notre travail en quatre chapitres. Le premier s'intitulant « généralités », il brosse un historique succinct de l'argumentation, et en définit certains concepts. Le second, « *Enseignement / apprentissage du texte argumentatif* », il présente les problèmes et obstacles recensés et les solutions proposées pour en faire face. Les deux derniers chapitres renferment le

Conclusion générale

cadre pratique. D'abord, l'expérimentation qui a été réalisée, auprès des apprenants en classe de troisième année secondaire, pendant tout une séquence didactique. La réalisation du troisième et quatrième chapitre nous a conduit à l'idée de faire une comparaison entre les productions écrites émanant de deux moments de l'expérimentation, tout en optant pour des critères d'évaluation.

Ces derniers chapitres nous ont permis non seulement de nous renseigner sur la conception que se fait l'enseignant de l'enseignement / apprentissage du texte argumentatif, mais aussi sur les différents problèmes et obstacles rencontrés par l'apprenant et son enseignant et l'impact des séances introduites dans la séquence n° 2 incluse dans le 2^{ème} projet.

Grâce à la reconfiguration automatique de toute la carte argumentative, l'enseignant peut proposer un éventail d'activités allant des plus guidées aux plus libres. Ce dispositif pédagogique, appelé aussi RATIONALE, permet aussi à l'apprenant de formuler tout seul les composantes de l'argumentation d'une façon simple et concise. Celui-ci explicite également les fonctions des composantes dans la structure argumentative : conclusion, prémisse, réclamation, assertion, raison et objection.

L'adoption de l'approche neurolinguistique dans l'enseignement / apprentissage de l'oral a facilité, avec un nombre limités de structures langagières et un niveau de fréquence suffisamment élevé, l'interaction orale entre apprenant et enseignant pour débattre le sujet en question, en l'occurrence les cours particuliers.

En résumé, ceci nous a conduit à mettre en pratique les approches et théories évoquées dans les deux premiers chapitres pour démontrer le bien-fondé de la modification de la séquence argumentative. En d'autres termes, la majorité des apprenants sont parvenus à produire un écrit répondant à la typologie textuelle étudiée et à la stratégie argumentative proposée qui consiste à *concéder pour réfuter*.

Dès lors, la difficulté de la rédaction du texte argumentatif chez l'apprenant réside dans le travail de l'enseignant, ses pratiques d'enseignement et sa conception de la langue utilisée pour l'argumentation, parce que nous avons constaté que l'enseignant ne prend

Conclusion générale

pas en considération le niveau réel de ses apprenants, et comme par voie de conséquence la langue française leur est enseignée non comme étrangère mais comme une langue maternelle. Il est à préciser que les modalités d'enseignement / apprentissage du FLE ne sont pas les mêmes que celles requises par le FLM / FLS.

D'autant plus, il a été remarqué une anomalie au niveau de la séquence argumentative. De manière précise, l'enseignement de l'oral est considéré comme un *repoussoir* et non pas comme un point d'appui pour le développement d'un savoir-faire argumentatif. De plus, le non recours aux TICs influence négativement sur la compréhension du texte argumentatif.

Bien entendu, au cours de la réalisation de ce modeste travail, nous avons été conscient du fait que toute recherche ne peut prétendre être exhaustive, et les bonnes recherches sont toujours conscientes de leurs limites. Au fait, à travers la nôtre, le nombre restreint des apprenants a été au nombre de quatorze, ce qui n'a pas permis réellement d'atteindre le taux de saturation, un critère indispensable pour la validation des résultats.

Un questionnaire, élaboré en 13 questions, destiné uniquement aux enseignants du secondaire, à travers lequel nous avons voulu donner appui à nos résultats, a été remplacé par un autre mis en ligne en raison de la conjoncture sanitaire causée par la COVID-19. Ce moyen d'enquête a été également annulé à cause du nombre d'enseignants répondants jugés non-représentatif.

La simulation du logiciel des cartographies argumentatives par l'enseignant n'a pas été suffisante pour entraîner l'apprenant au raisonnement critique et à l'identification des différentes composantes des textes étudiés.

Bibliographie

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

Adam, J. M. (2001). Les textes : types et prototypes. Paris : Nathan.

Martinez, P.(2011).La didactique des langues étrangères. France :Que sais-je ?

Florence, C., Bernard, C. (2011). L'argumentation au lycée, France : Ellipse.

Puren, C.(1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris : Nathan (Clé international).

Reuter, Y et al(2011). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Algérie-Batna : El Midad.

Guyaut-Clement, C. (2012). Apprendre la langue de l'argumentation : Du texte à la dissertation, France : édition Belin.

Cuq, J.P. (2003). Dictionnaire de didactique du français, Paris : Clé international.

Articles scientifiques

Masseron, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, proposition (II). In : Pratiques : linguistique , littérature, didactique, n°96. Enseigner l'argumentation. Pp. 35-61. Disponible sur l'URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_96_1_2473. Consulté en novembre 2019.

Claudel, C., Doury, M.(mai 2018).Les arbres argumentatifs comme support à l'enseignement de l'argumentation en FLE. In : Revue HAL. Pp. 01-16. Disponible sur l'URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01790012/document..> Consulté en octobre 2019.

Plantin, C., Doury, M. (2015).Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE. In : Pratiques, n° 169. Pp.journal.openedition.org/pratiques/3127.Consulté en novembre 2019.

Daghy et Sandrine,2012, quels usages des séquences didactiques pour enseigner l'argumentation au secondaire. n°96. Enseigner l'argumentation. Pp. 35-61. Disponible

Bibliographie

sur l'URL : <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/18/18061085.pdf>.. Consulté en novembre 2019.

Germain, C. et Netten, J.(2012).Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. In : Neuroéducation. n°1 Pp.85-114Disponible sur l'URL : <https://www.neuroeducationquebec.org/revue>. Consulté en décembre.

Thèses de doctorat

El-Ghazi, L. (2016). Séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion, Thèse de Doctorat, Canada, université LAVAL de Québec,

Ngo, T. (2011). Argumentation et didactique du français langue étrangère pour un public vietnamien, Thèse de Doctorat, France, Université Lumière Lyon II.

Kbaili, F. (2011), L'observation et l'identification des stratégies d'écriture d'un texte argumentatif chez les apprenants des FLE au secondaire algérien, Algérie, université Aboubakr Belkaid de Tlemcen.

Rabhi, S.(2008). Les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral dans les classes de FLE : cas des apprenants de la 2AS, Mémoire de magistère, Université El-Hadj Lakhdar de batna, Algérie.

Sitographie

DOLZ Mestre. J, SCHNEUWLY Bernard, NOVERRAZ Michèle (2001), « S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'Oral et pour l'écrit », Vol 2,3e et 4e pp.6-12, [En ligne] [http:// archive-ouverte.Unige.ch/unige :34883](http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34883) (consulté en décembre 2019).

MEIRIEU Philippe « Grille d'Analyse d'une séquence d'apprentissage », [En ligne] <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf> (consulté en mai 2020).

Ministère de l'Education Nationale (2006), « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie » pp.51-52, [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf> (consulté en janvier 2019).

Bibliographie

Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Conseil de l'Europe : Didier. [En ligne] <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté en décembre 2019).

Canevas d'une séquence didactique, [En ligne] <http://français-au-lycée-dz.e-monsite.com/pages/1-as-2-as-3-as/canevas-d-une-sequence-d-apprentissage.html> (consulté en novembre 2019).

La Lecture Au Carrefour Des Neurosciences, [En ligne] [La lecture au carrefour des neurosciences](#) (Consulté en mai 2020).

Annexes

Annexe 1

Sommaire

Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	Séq 1: Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26) Séq 2: Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44) Séq 3: Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)	La synthèse de documents. (page 65) Rédiger une synthèse de documents. (page 71)

Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	Séq 1: S'inscrire dans un débat convaincre ou persuader. (pages 77 à 98) Séq 2: Prendre position dans un débat: concéder et réfuter. (pages 99 à 115)	Le compte-rendu critique (page 121) Rédiger un compte-rendu. (page 129)

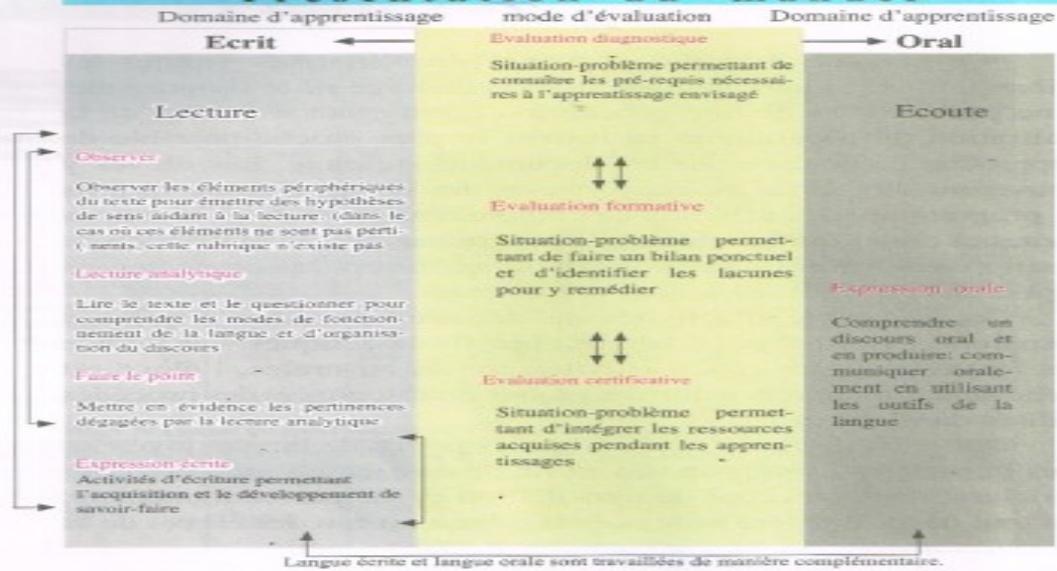
Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	Séq 1: Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150) Séq 2: Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)	La lettre de motivation. (page 171)

Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	Séq 1: Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195) Séq 2: Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207) Séq 3: Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)	

Présentation du manuel



. Nos projets: Feuilles de routes	pages 24, 42, 58, 96, 113, 148, 164, 193, 205, 215
. Synthèse et activités:	pages 22, 40, 56, 94, 111, 146, 162, 213
. Auto évaluation :	pages 70, 127, 128, 176, 230
. Evaluation	. Diagnostique: pages 6, 76, 136, 178
	. Formative : pages 25, 43, 97, 149, 194, 206
	. Certificative: pages 59, 114, 162, 213
. Boîte à outils pour l'argumentation :	page 231

Dialoguer

pour confronter
des points de vue.

Le débat d'idées

Projet:
Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.

La crise des certitudes

C'est ici que les choses s'obscurcissent. Votre situation, je vous le dis, sans joie et sans ménagement, est bien plus difficile que fut la nôtre. Votre destin personnel, d'une part ; le destin de la culture, d'autre part, sont aujourd'hui des énigmes plus obscures qu'ils ne le furent jamais.

Les études, jadis, conduisaient assez régulièrement à des carrières où la plupart arrivaient à s'établir. Entreprendre ses études, c'était, en quelque sorte, prendre un train qui menait quelque part (sauf accident). On faisait des classes; on passait, quitte à s'y reprendre, ses examens ou ses concours. On devenait notaire, médecin, avocat ou fonctionnaire, et les perspectives offraient à qui prenait quelqu'une de ces voies, déjà bien tracées et jalonnées, un sort à peu près sûr. Les diplômes, en ce temps-là, représentaient une manière de valeur-or. On pouvait compter sur le milieu social, dont les changements étaient lents, et s'effectuaient, d'ailleurs, dans un sens assez facile à pressentir. Il était possible alors, de perdre un peu de temps aux dépens des études ; ce n'était pas toujours du temps perdu pour l'esprit, car l'esprit se nourrit de tout, et même de loisir, pourvu qu'il ait cet appétit où je vois sa vertu principale.

Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. A peine le traitions-nous en esquisse, les traits se brouillent, les idées s'opposent aux idées, et nous nous perdons dans le désordre caractéristique du monde moderne. Vous savez assez que les savants, les plus subtils, ne peuvent rien en dire qu'ils ne se sentent aussitôt tentés de se rétracter ; qu'il n'est de philosophe, ni d'économiste qui puisse se flatter d'assigner à ce chaos un terme dans la durée, et un état final dans l'ordre et la stabilité. Cette phase critique est l'effet composé de l'activité de l'esprit humain : nous avons, en effet, en quelques dizaines d'années, créé et bouleversé tant de choses au dépens du passé - en le réfutant, en le désorganisant, en refaisant les idées, les méthodes, les institutions -, que le présent nous apparaît comme une conjoncture sans précédent et sans exemple, un conflit sans issue entre des choses qui ne savent pas mourir et des choses qui ne peuvent pas vivre. C'est pourquoi il m'arrive parfois de dire sous forme de paradoxe : que la tradition et le progrès sont les deux grands ennemis du genre humain.

P. VALERY, « Discours au collège de Sète »,
Variétés IV, Ed. Gallimard.

Observation

- Observez le titre; quelles hypothèses de sens vous suggère-t-il ?

Lecture analytique

- Ce texte est un discours. Relevez les expressions qui montrent que l'auteur implique les auditeurs et rappelle sa présence.
- Quel effet l'auteur recherche-t-il par ce procédé : convaincre ou persuader ?
- Observez les temps utilisés dans le 2^{ème} et le 3^{ème} paragraphes. Que remarquez-vous ?
- Quelle relation logique cette distribution des temps suggère-t-elle ?
- Relevez les termes et expressions qui renvoient à l'idée d' « ordre » dans le deuxième paragraphe. A quels termes ou expressions du troisième paragraphe s'opposent-ils ?
- Quel effet l'auteur recherche-t-il par cette opposition ?
- « Hélas ! Jamais l'avenir ne fut si difficile à imaginer. » (3^{ème} §). Qu'annonce cette phrase ?
- L'auteur introduit sa conclusion par « C'est pourquoi ». Quel type de raisonnement adopte-t-il ?
- Retrouvez le plan du texte.

Faire le point

Dans un débat, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant sa position, son opinion et en interpellant son interlocuteur. Ce procédé lui permet de renforcer son argumentation.

Expression écrite

Un de vos camarades veut abandonner ses études pour aller travailler. Vous voulez lui faire changer d'avis.

Rédigez un texte pour le convaincre de revenir sur sa décision en lui montrant que même s'il est dans le besoin et que les temps sont durs, les études restent le meilleur garant de son avenir.

Expression orale

1- En vous inspirant de cette image, organisez une discussion sur l'exploitation des enfants. Chacun d'entre-vous interviendra en prenant position par rapport à ce phénomène et en interpellant ceux qui en sont responsables ou qui laissent faire.

2- Faites la synthèse de chaque catégorie d'arguments pour préparer un compte-rendu oral de la séance.



Pourquoi les guerres?

La guerre !... se battre !... égorger !... massacrer des hommes! Et nous avons aujourd'hui, à notre époque avec notre civilisation, avec l'étendue de la science et le degré de philosophie où l'on croit parvenu le génie humain, des écoles où on apprend à tuer, à tuer de très loin, avec perfection, beaucoup de monde en même temps, à tuer des pauvres diables d'hommes innocents, chargés de famille et sans casier judiciaire.[...] N'aurait-on pas détesté tout autre que Victor Hugo qui eut jeté ce grand cri de délivrance et de vérité ?

« Aujourd'hui, la force s'appelle la violence et commence à être jugée; la guerre est mise en accusation. La civilisation, sur la plainte du genre humain, instruit le procès et dresse le grand dossier criminel des conquérants et des capitaines. Les peuples en viennent à comprendre que l'agrandissement d'un forfait n'en peut être la diminution que si tuer est un crime, tuer beaucoup n'en peut pas être la circonstance atténuante ; que si voler est une honte, envahir ne saurait être une gloire ».

« Ah ! proclamons ces vérités absolues, déshonorons la guerre! » Vaines colères, indignation de poète. La guerre est plus vénérée que jamais.

Un artiste habile en cette partie, un massacreur de génie, M. de Moltke (tacticien de guerre) a répondu un jour, aux délégués de la paix, les étranges paroles que voici :

« La guerre est sainte, d'instruction divine, c'est une des lois sacrées du monde ; elle entretient chez les hommes tous les grands, les nobles sentiments: l'honneur, le désintéressement, la vertu, le courage, et les empêche en un mot de tomber dans le plus hideux matérialisme».

Ainsi, se réunir en troupeaux de quatre cent mille hommes, marcher jour et nuit sans repos, ne penser à rien ni rien étudier, ni rien apprendre, ne rien lire, n'être utile à personne, pourrir de saleté, coucher dans les fanges, vivre avec les brutes dans un hébètement continu, piller les villes, brûler les villages, ruiner les peuples, puis rencontrer une autre agglomération de viande humaine, se ruer dessus, faire des lacs de sang, des plaines de chair pilée mêlée à la terre boueuse et rougie, des monceaux de cadavres, avoir les bras ou les jambes emportés, la cervelle écrabouillée sans profit pour personne, et crever au coin d'un champ, tandis que vos vieux parents, votre femme et votre enfant meurent de faim.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Nous l'avons vue, la guerre. Nous avons vu les hommes, redevenus des brutes, affolés, tuer par plaisir, par terreur, par bravade, par ostentation. Alors que le droit n'existe plus, que la loi est morte, que toute notion de juste disparaît, nous avons vu fusiller des innocents trouvés sur une route et devenus suspects parce qu'ils avaient peur. Nous avons vu tuer des chiens enchaînés à la porte de leurs maîtres pour essayer des revolvers neufs, nous avons vu mitrailler par plaisir des vaches couchées dans un champ, sans aucune raison, pour tirer des coups de fusil, histoire de rire.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison parce qu'il est vêtu d'une blouse et n'a pas un képi sur sa tête, brûler les habitations des misérables qui n'ont plus de pain, casser des meubles, en voler d'autres, boire le vin trouvé dans les caves, violer les femmes trouvées dans les rues, brûler des millions de francs en poudre, et laisser derrière soi la misère et le choléra.

Voilà ce qu'on appelle ne pas tomber dans le plus hideux matérialisme.

D'après **Guy de Maupassant**, *Sur l'eau*, 1888

Lecture analytique

- Qui s'exprime dans ce texte ? Y a-t-il un indice qui y renvoie explicitement ?
- Quel est le thème abordé dans le texte ?
- Quel effet l'auteur veut-il produire par l'emploi de phrases exclamatives au début du texte ?
- Combien de thèses l'auteur présente-t-il dans le texte ?
- Comment se présentent-elles l'une par rapport à l'autre ?
- Quelle thèse l'auteur défend-il ?
- A qui renvoie le « nous » dans la deuxième phrase ?
- A qui renvoie le « on » dans la phrase suivante ?

Annexe (4) : Copies des productions écrites du 1^{er} jet

1^{er} jet

copie (1)

Il est vrai que les cours de soutien ont beaucoup d'avantage mais il a que inconvénient comme la fatigue et l'argent.

Toutefois, les cours particuliers nous aide à bien comprendre les leçon et pour les bonnes note en examens et pour ne pas rater l'année

Ainsi, pour le bac, il est important surtout les math et sciences parce que je veux faire l'école supérieur.

En fin, si la classe est chargé et pleine de bruit, et prof n'est pas compétant aller faire les cours pour s'aider l'avenir

Thaamas

1^{er} jet

Copie n° 2

Les cours de soutien sont devenus importants parce que c'est le moyen pour être parmi les premiers au lycée. Alors quels sont les avantages et les inconvénients ?

D'abord, à la classe, avec plus de 40 élèves nous ne pouvons pas comprendre et écouter l'explication de prof.

Toutefois, les pauvres sont parfois les premiers malgré et sans les cours de soutien.

Pour finir, pour le bac et l'avenir il est important de faire des cours particuliers pour un moyen de 14 ou plus.

yacine

1^{er} jet

-copie (3)

Faire les cours de soutien c'est avoir l'argent et étudier le vendredi et le samedi.

D'une part parce que nous sommes hors de la classe on peut pas suivre le prof.

D'autre part il y'a peut d'exercices porte de temps et

1^{er} jet

copie(4)

Fouzia

Dans la classe, presque tout mes ami font les Cours de soutien soit le week end soit quand je fini à 16 H

Il est réel que le prof des Cours de soutien est compétant et je comprend cependant, parfoi on comprend pas au lycée et dans les Cours de soutien et je paye chaque mois finalement, pour 14 ou 15 de moyenne au bac, il faut commencer les Cours au début de l'année

1er jet

copie(5)

Assia

Le débat sur le sujet des cours particuliers suscite beaucoup de chose. Il y'a des avantages et des inconvénients.

D'un côté les cours nous aide à comprendre bien et faire les exercices.

D'un autre côté, il faut payer chaque mois et étudier le week-end, c'est-à-dire pas de repos.

D'une manière général ils sont bon pour nous et pour devenir les meilleur et obtenir une bon moyenne.

1er jet

copie(6)

Les cours particuliers ont
- ils des inconvénients et
des avantages ?

ger jet

copie(7)

Abdelkōim

En ce temps, les cours particuliers sont devenus très utiles et efficaces. En effet, il y a des avantages et ils en continuent
(~~Tout le monde est d'accord que c'est une question d'argent et de professeur au lycée~~)

1^{er} jet

copie(s)

Amine

Les cours particuliers sont importants pour les élèves surtout dans les classes chargées et avec un professeur de français faible.

1^{er} jet

copie(9)

fatima je pense les cours particuliers
c'est un moyen pour étudier
bien et trouve la solution
des exercices, malgré les
avantages et inconvénients.

Annexe 5 : Copies des productions écrites du 2^{eme} jet

2^{eme} jet

copie n°1

Pour les élèves faibles l'idée de les aider nous amène à choisir les cours particuliers. Il est vrai que les cours de soutien ont beaucoup d'avantage, mais il a quelque inconvénients comme la fatigue l'argent.

Toutefois les cours particuliers nous aident à bien comprendre les leçons et pour les bonnes notes en examens et pour ne pas rater l'année.

Ainsi, pour le bac, il important sur tout, les maths, sciences... parce que je veux faire l'école supérieure.

En fin, si la classe est chargée et plein de bruit et le prof. n'est pas compétent, aller faire les cours pour sauver l'avenir.

Maamar

2 eme
jet

copie(e)

Parce que son utilité est très ressentie par les parents des élèves, Les cours de soutien sont devenu important c'est le moyen pour être parmi les premier au lycée. Alors quels sont les avantages et les inconvénient? Oui, cela est vrai, à la classe avec plus de 40 élèves nous pouvons pas comprendre et écouter l'explication de prof

Toutefois, les pauvres sont parfois les premier malgré et sans les cours de soutien

Pour finir, pour le bac et l'avenir, il est important de faire les cours particulier pour un moyen de 40€ plus
vacance

2^{eme} jet

Copie(3)

maihil

Les élèves en difficulté sont obligés à faire des cours de soutien, c'est avoir de l'argent et étudier le vendredi et le samedi et oublier le repos

D'une part, parce que nous sommes 43 d la classe on peut pas suivre le prof ni comprendre les leçons.

D'autre part, il ya, peu d'exercices au lycée et perte de temps et le bruit et les logare

A la fin, c'est une question de l'argent et de prof qualifié et de volonté surtout, donc, je suis pas d'accord

2^{eme} jet
Fouzia

copie (4)

au debut, il nous ^{semble} que les cours particuliers sont pour les riches, mais dans la classe presque tout mes amis font les cours de soutien soit le week end soit quand je finis à 16 H

Il est réel que le prof des cours de soutien est compétant et je comprend bien

Cependant, parfois, on comprend pas au lycée est dans les cours de soutien et je paye chaque mois

Enfinement, pour 14 ou 15 de moyenne au bac, il faut commencer les cours au debut de l'année.

2^{eme} jet

copie (5)

Assia

Il y a quelques années, le débat sur les cours particuliers commence à susciter plusieurs chose sur les avantages et les inconvénient.

Il n'est pas faux de parler des avantages comme l'aide à comprendre et faire les exercices et améliorer le niveau.

Certe, il ya des avantages mais aussi des inconvénients, par exemple l'élève doit payer chaque mois et en plus il étudie pendant le week-end, le moment de son repos. Donc, ils sont trop positifs que négatifs.

9^{ème}
jet

copie (6)

chaque année les parents laissent une somme d'argent pour payer.

Les cours particuliers ont-ils des inconvénients et des avantages?

C'est vrai de dire que pour améliorer le niveau et avoir une bonne note, il faut faire les cours.

En revanche parfois je trouve que c'est le même parce qu'il y a toujours le nombre (beaucoup d'élèves) et tapage.

Pour terminer, c'est une question de volonté et de révision pour avoir les bonnes notes et les bonnes méthodes.

2ème jet

copie (7)

Abdelkrim

En ce temps, les cours particuliers sont devenus très utiles et efficaces. En effet, il y a des avantages et ils en contiennent

Il est jugé une question de l'argent et de professeur au lycée

C'est vrai que les cours particuliers nous aident beaucoup pour comprendre

et trouver la solution mais, il est pas utile

de faire tous les matières et ne pas reposer le week-end le vendredi et le samedi
A la fin ça reste le moyen pour ne pas se oublier ou être parmi les derniers

2eme jet

- copie (8)

Amire Aujourd'hui, les gens sont partagés entre partisans et des opposants pour les cours particuliers à cause des avantages et des inconvénients

D'un côté certains parents négativement et présentent comme preuves les points suivants:

- Le désintéressement en classe
- Le conflit entre prof au lycée et prof des cours particuliers.

mais d'un autre côté les parents surtout sont rassurés et satisfaits des résultats grâce aux cours particuliers. En conclusion, je trouve que les avantages sont plus que les inconvénients et l'impact est clair et positif

9^{eme} jet

Copie (9)

Fatima

Comme tous les chose, pour les cours particulier, il y'a aussi des inconvénients et des avantages. c'est pas faux que les cours donne la volonte et facilite de comprendre.

Toutefois, ils fatiguent à cause des étude le vendredi.

Table des matières

Introduction générale.....	06
Chapitre(I): Généralités.....	09
I.1 L'argumentation.....	10
I.1.1 Historique	10
I.1.2 Définitions	11
I.1.2.1 L'argumentation.....	11
I.1.2.2 Concepts liés à l'argumentation.....	12
I.1.3 Les types d'argumentation (les formes).....	13
I.1.3.1 L'argumentation directe.....	13
I.1.3.2 L'argumentation indirecte	14
I.1.4 Les stratégies argumentatives.....	14
I.1.4.1 La justification.....	14
I.1.4.2 La réfutation.....	15
I.1.4.3 La concession	15
I.1.4.4 La contre-argumentation.....	15
I.2 Le texte argumentatif.....	16
I.2.1 Définition.....	16
I.2.2 Le plan du texte argumentatif.....	16
I.2.2.1 Plan analytique	17
I.2.2.2 Plan dialectique.....	18
I.2.2.3 Plan thématique.....	18
I.2.3 Les connecteurs logiques.....	18
I.2.4 Les procédés argumentatifs et modes de raisonnement.....	20
I.2.4.1 La déduction	20
I.2.4.2 L'explication.....	20
I.2.4.3 L'association.....	21
I.2.4.4 Le choix alternatif.....	21
I.2.4.5 La concession restrictive.....	21

Chapitre(II): Enseignement/apprentissage des textes argumentatifs.....	23
II.1 La didactique de l'écrit.....	24
II.1.1 La didactique des langues	24
II.1.2 La séquence didactique	25
II.1.3 L'écriture et la compétence scripturale.....	28
II.1.3.1 Les approches et modèles de la production écrite.....	29
II.1.3.2 Le cerveau et l'écriture.....	31
II.2 La séquence didactique dans l'argumentation.....	33
II.2.1 Problèmes et obstacles	33
II.2.2 La progression didactique.....	34
II.2.2.1 Les différentes étapes de la progression didactique.....	35
II.2.2.2 Les séances scolaires complémentaires.....	35
II.2.3 Cartographie et logiciel des arguments (argument mapping)	36
II.2.3.1 Présentation	36
II.2.3.2 Les apports sur le plan cognitif et matériel	37
II.2.3.3 La démarche et son mode d'emploi :	38
II.2.4 L'ANL et les échanges oraux dialogués	39
II.2.4.1 Les caractéristiques (par quoi se distingue-elle ?)	39
II.2.4.3 L' impact.....	40
Chapitre(III): Le cadre expérimental.....	42
III.1 Caractéristiques de l'échantillon.....	44
III.1.1 Constats établis	45
III.1.2 Motivations	45
III.1.3 Phase de pré-enquête (l'évaluation diagnostique).....	46
III.1.4 Déroulement de l'expérimentation.....	47
III.1.4.1 Le 1 ^{er} jet de l'expression écrite.....	47
III.1.4.2 Le 2 ^{ème} jet de l'expression écrite.....	48
III.2 Les séances d'apprentissage suivies en classe.....	49
III.2.1 Pour la réalisation du 1er jet.....	49
III.2.1.1 Séance 1 : Evaluation diagnostique : (durée 01h 30mn).....	50
III.2.1.2 Séance 2 : Compréhension de l'écrit (durée 1h30mn).....	50
III.2.1.3 Séance 3 : Compréhension de l'écrit (durée 1h30mn).....	50
III.2.1.4 Séance 4 : Rappel sur les points de langue et les articulateurs logiques	51

III.2.1.5 Séance 5 : Production écrite.....	51
III.2.1.6 Séance 6 : Remise des copies et correction-type.....	52
III.2.2 Pour la réalisation du 2 ^{ème} jet.....	52
III.2.2.1 Séance 1: Interaction orale.....	52
III.2.2.2 Séance 2: Cartographie argumentative.....	53
III.2.2.3 Séance 3: Cadrage préétabli et rédaction d'inspiration.....	53
III.2.2.4 Séance 4: Production écrite libre (2 ^{ème} jet).....	54
Chapitre(IV): Analyse et interprétation des résultats.....	55
IV.1 Analyse des productions du 1er jet.....	56
IV.2 Analyse des productions du 2 ^{ème} jet.....	63
IV.3 Interprétation des résultats.....	69
Conclusion.....	70
Conclusion générale.....	72
Bibliographie.....	76
Annexes.....	79