République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
UNIVERSITE YAHIA FARES DE MEDEA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de fin d'études

THEME :

L'ÉCRITURE COOPÉRATIVE DANS LE TEXTE ARGUMENTATIF CHEZ LES APPRENANTS DE 4ÉME ANNÉE MOYENNE

MASTER: Français Langue Etrangère

Option : didactique des langues étrangères

Présentée par : - Benabdallah Fatima
-Ardja Imane

Sous la direction de : - Mr.ZAITRI Achour

Membres du jury : - Président:
- Rapporteur :
- Encadreur :

2021/2022

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE DE YAHIA FARES DE MEDEA
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de fin d'études

THEME :

L'ÉCRITURE COOPÉRATIVE DANS LE TEXTE ARGUMENTATIF CHEZ LES APPRENANTS DE 4ÉME ANNÉE MOYENNE

MASTER: Français Langue Etrangère

Option : didactique des langues étrangères

Présentée par : - Benabdallah Fatima

-Ardja Imane

Sous la direction de : - Mr.ZAITRI ACHOUR

Membres du jury : - Président:

- Rapporteur :

- Encadreur :

2021/2022

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention consciente, d'un grand nombre de personnes.

Nous souhaitons ici les en remercier :

Nous tenons d'abord à remercier très chaleureusement Mr.ZAITRI ACHOUR qui nous a permis de bénéficier de son encadrement.

Les conseils qu'il nous a prodigué, la patience, la confiance qu'il nous a témoignés ont été déterminants dans la réalisation de notre travail de recherche.

Nos remerciements s'étendent également à tous nos enseignants durant les années des études.

Enfin, nous tenons à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce travail.

Merci



Dédicace

A ma chère mère, Benaissa Fatma Zohra aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect et ma considération pour les sacrifices que vous avez consenti pour mon instruction et mon bien être et qui m'a encouragé durant ces années d'études.

A mon cher papa Mohamed qui est toujours disponible pour nous toujours à mes côtés et prêt à m'aider tu as su m'inculquer le sens de la responsabilité et e la confiance en soi face aux difficultés de la vie.

A mes chères sœurs : Dalila, Sarra, pour leur appui et leur encouragement et qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de courage et de persévérance. A mes amies : Fatma Zohra Guerbaa et Wiam Gheffari, Et à tous ceux qui me sont proches et ceux qui ont contribué à ma formation qu'ils trouvent là toute ma reconnaissance.

Benabdallah Fatima

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui sont chères : à mes chères parents « Othman et Djamila » qui m'mont tout donnes et que j'aurais tant aimé leur rendre, ma chère maman qui s'inquiète toujours pour moi, mon chère père qui a veillé au succès de mes études, que dieu les bénéfices et leur donner une longue vie.

À mes chères frères « Rachid, Moustapha et Youssef », a ma chère sœur et son époux, à mes chères nièces « Ritaj, Khawla et Rihame »à ma chère copine « Saliha », à tous mes amies et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Ardja Imane

« L'écriture ne peut saisir le savoir, car le savoir, contrairement à l'information, n'existe pas en en dehors de l'homme»

Socrate



Résumé :

Dans ce travail, l'accent était mis sur l'enseignement et l'écriture coopérative du texte argumentatif dans la 4eme année moyenne, pour montrer l'efficacité et l'utilité du travail de groupe dans l'amélioration et la consolidation de la compétence de l'écrit chez les élèves de 4eme année moyenne ,Par l'analyse des enchantions des copies d'élèves, les résultats obtenus mettent en évidence les difficultés rencontrées dues principalement à l'inadéquation des types de textes enseignés aux besoins des élèves, l'inefficacité de la démarche utilisée, notamment à l'écrit.

Pour y arriver, nous avons fait une étude comparative analytique entre des productions écrites réalisées individuellement et celles réalisées en groupe par les mêmes apprenants .Ainsi, nous avons opté pour un enregistrement visuel d'une séance de production collective, pour mettre en lumière les réactions et les interventions des élèves au sein du groupe lors de la rédaction.

Abstract:

In this work, the emphasis was on teaching and cooperative writing of the argumentative text in the 4th middle year, to show the effectiveness and usefulness of group work in improving and consolidating of writing proficiency in middle 4th year pupils, by analyzing the enchantments of pupils' copies, the results obtained highlight the difficulties encountered mainly due to the inadequacy of the types of texts taught to the needs. Pupils, the ineffectiveness of the approach used, particularly in writing.

To achieve this, we made an analytical comparative study between written productions produced individually and those produced in groups by the same learners. Thus, we opted for a visual recording of a collective production session, to highlight the reactions and the interventions of the pupils within the group during the writing.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Langue étrangère est une manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. D'après HENRI BOYER :

« Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication ou l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible »[1].

La langue française est considérée tel qu'une langue vivante, à l'intérieur d'elle-même, nous distinguons quatre habilités de compétence communicative : habilité de compréhension de l'oral / production orale, habilité de compréhension de l'écrit / production écrite. Pour notre cas, nous nous intéresserons davantage à la dernière habilité qui est la production écrite.

L'enseignement du français au cycle moyen a pour objectif la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit, par contre au cursus avant au collège s'inscrit dans la perspective de la maitrise des langues étrangères, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes de pensée et de travail.

L'écrit occupe une place très importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est le véhicule principal de l'observation et de la réflexion sur la manière d'apprendre, c'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations fondamentales en didactique des langues.

D'après BARRE-DE MINIAC, jusqu'aux années 80, l'écriture était un thème inférieur de la didactique du français. La théorisation de ce domaine a bénéficié des apports de la recherche dans le champ de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle et de la sociolinguistique. Aussi avec l'avènement de l'approche communicative *« L'apprentissage de la production écrite est l'une des facultés fondamentales de l'enseignement de la langue étrangère »*[2]. Cette citation nous montre l'importance de la production écrite dans l'Enseignement/Apprentissage de FLE. Cependant, acquérir une compétence en production écrite en langue étrangère n'est pas une chose aisée en particulier en contexte scolaire.

---

[1] H.Boyer, (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. P12.

[2] SIMON, Jean-Pascal, *La didactiques du français entre modélisation et concepts, collectif, pratiques langagières et didactique de l'écrit,* 1999, Université Stendhal, Grenoble.

Ecrire ne consiste pas seulement à agencer des lettres ou des phrases sans aucun lien ni encore à transcrire un énoncé oral. L'acte d'écrire consiste plutôt à cimenter des phrases acceptables sur les plans grammatical et sémantique. Ainsi, écrire un texte correct en français ne signifie pas un simple agencement de phrases, mais il s'agit d'un tissu, présenté sous forme d'un liage sémantique et grammatical ; comme l'avance Vendondorpe, chaque individu scripteur fait appel à plusieurs savoirs supérieurs et à des opérations cognitives lors de l'écriture. Ces savoirs ne sont pas reconnus minutieusement en didactique des langues, c'est pourquoi lors des corrections, l'enseignant ne peut que signaler quelques-uns[1].

L'enseignement de l'argumentation au cycle moyen cherche à installer chez l'élève, à sa sortie du collège, des compétences argumentatives orales et écrites qui ne demanderont qu'être développées dans le cycle suivant, la production écrite est une activité scolaire dans laquelle l'élève doit activer plusieurs compétences simultanément: des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques , l'enseignement de cette activité constitue l'une des préoccupations majeures en didactique des langues .

L'apprentissage coopératif est l'une de ces stratégies qu'elle vise à motiver les apprenants et améliorer la production écrite, c'est ce qu'affirme GILLES : *«Associé à ces camarades, l'élève échappe à l'écrasant face à face avec le maître. Il n'est plus un auditeur passif ou l'exécutant plus ou moins zélé des consignes magistrales. Il est porté à exprimer, à faire des projets, à prendre des initiatives, en un mot à devenir actif.»*[2].

J-P ROUX souligne que le travail de groupe qui répond à l'hétérogénéité de la classe participe au développement des compétences intellectuelles suivant un travail en contexte interactif *« L'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue »*[3] *;* c'est-à-dire, il peut engager les apprenants à adopter une idée tout en communiquant.

Pour ce fait, notre travail, tentera de répondre aux questions suivantes :

---

1 Vendondorpe Ch, (1995, p1).

2 GILLES Ferry cité par MERABET Souad, *L'apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne*, mémoire de magistère. Université de Batna, promotion 2005-2006.

3 BARLOW, Michel, Le travail en groupe des élèves, p.26. Cité dans http://www.ulb.ac.be/inforscience/quandseraigrand/12_trav_group_tfe,pdf.

- ✓ Quelles sont les difficultés que nos élèves de 4ème AM rencontrent lors de la production du texte argumentatif ? Sont- elles liées aux types d'activités d'écriture proposées par les programmes de la réforme ?
- ✓ Est- ce que le travail de groupe aide réellement les apprenants à réduire les difficultés qu'ils confrontent en production écrite individuelle ?
- ✓ Est-ce-que cette pratique contribue-t-il au développement de la compétence de communication et de savoir ?
- ✓ Est-ce que le travail de groupe comme stratégie d'enseignement / apprentissage pourrait améliorer l'expression écrite chez les apprenants ?

Ainsi, nous avons élaboré les hypothèses suivantes :

- ✓ Les types de textes argumentatifs étudiés n'aideraient pas les élèves à s'en servir comme texte modèle.
- ✓ Le travail de groupe que recommande la pédagogie du projet n'est pas totalement au bénéfice des élèves.
- ✓ Les activités de production écrite proposées dans le manuel sont limitées et non diversifiées.

Pour vérifier ces hypothèses, notre travail se présentera en deux parties : théorique et pratique mais l'importance sera accordée à cette dernière.

Dans le premier chapitre, nous présenterons des notions relatives à notre sujet et qui ne peuvent être négligées tel que la notion de lecture, de l'écriture, la relation entre lecture et écriture, les différents modèles de l'écriture ainsi que l'écriture coopérative, le texte argumentatif, caractéristiques et propriétés.

Dans le deuxième Chapitre, nous présenterons le protocole du recueil des données puis on se penchera sur un travail d'analyse et d'interprétation des résultats.

Enfin, pour effectuer cette étude, nous terminerons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous essayerons de conclure notre recherche, de répondre à la problématique posée et de rassembler les résultats trouvés lors de ce travail pour vérifier les hypothèses déjà émises dans l'introduction générale.

Chapitre I

Lecture et écriture dans le texte argumentatif

I.1. Quelques notions relatives à l'écrit :

I.1.1. Lecture- écriture :

Ces deux activités sont largement liées, leur pratique au sein de l'établissement scolaire repose sur un présupposé selon lequel lire pourrait constituer un support pour bien écrire. Cependant les modalités de cette action ne sont pas bien claires sinon sous forme d'imprégnation, d'imitation[1] .

Pré-fontaine et d'autres chercheurs ont mis en avant les travaux réalisés dans le champ de la lecture et l'écriture[2]. Ces chercheurs ont pu lever le voile sur la lecture et l'écriture en tant que pratiques complexes. Ces théoriciens ont donné les définitions suivantes pour la lecture et l'écriture.

I.1.2. L'écriture :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de valeurs d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un sujet donné, dans un espace socio-institutionnel déterminé.[3]

De là, nous pouvons déduire que l'écriture est une pratique de prime à bord sociale qui comprend la mise en place d'un ensemble d'opérations visant à générer un sens par des locuteurs, sur un thème précis, inscrit dans un cadre socio-institutionnel bien limité et faisant référence à une structure linguistique déterminée.

Nous allons donner la définition de la lecture telle qu'elle a été conçue par ces théoriciens pour pouvoir distinguer les points de divergence et de convergence.

I.1.3. La lecture:

Est une pratique sociale, historiquement construite impliquant la mise en œuvre , tendanciellement conflictuelle, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un objet donné, dans un espace socio-institutionnel déterminé [4].

[1] Delforce, 1994, P.327
[2] Reuter, 1994a, 1994b, 1995.
[3] Préfontaine C, Godard L et Fortier G, 1998, P30.
[4] Ibid, P30.

A partir de cette définition, nous pouvons dire que la lecture n'est aussi qu'une pratique sociale basée sur des opérations et faisant référence à des processus permettant de donner naissance à un sens partant d'un objet précis, selon des normes socio-institutionnelles.

Des deux définitions données, nous déduisons que la lecture et l'écriture sont deux facettes d'une même pièce du moment où les deux activités sont d'origines sociales et faisant appel à des normes et dont l'objectif premier est de donner du sens dans un cadre bien précis.

De là, nous pouvons lier les deux pratiques puisque cela nous apporte des éclaircissements sur la relation qu'entretient la lecture et l'écriture, car notre pierre de touche est de chercher un lien entre les normes textuelles et le développement d'une compétence de production écrite en FLE.

Nous allons dans ce qui suit expliquer un concept important celui des opérations qui s'effectuent au niveau des deux pratiques lectures et écriture.

I.1.4. Relation entre lecture et écriture:

Monique Lebrun examine les liens entre l'écriture et la lecture. Il fait ressortir trois relations.

Les relations entre lecture et écriture ont beaucoup évolué. La conception même du langage sera cerné dès lors, comme étant : « Un processus de construction de sens » ou encore comme une entrée dans le monde textuel.

Historiquement, la lecture est vue comme un mode de perception d'un sens provenant d'un texte.

Les recherches récentes ont ajouté le rôle du lecteur dans l'acte de lecture[1]. D'autres ont mis en avant le rôle affectif voire les éléments d'interactions (contexte, locuteur …et) [2].

De la même manière, l'écriture est reconnue comme un " acte d'apprentissage", ou encore comme étant production complexe transmettant une pensée.

Emig 1975, a donné une autre conception de l'écriture reconnue comme étant : « L'écriture est un mode unique et multidimensionnel de l'apprentissage»[3].

De ces concepts, lecture et écriture représentent des manières de penser, d'apprendre et d'accéder au sens d'un mot.

Nous n'allons pas citer tous les aspects qui constituent les points communs entre lecture et écriture Monique Lebrun avance dans ce sens:

[1] Anderson et Pearson, 1984.
[2] Langer 1986, Rosenblatt, 1978
[3] Préfontaine L G et Fortier G, P .101

« *Apprendre à rédiger et à comprendre des textes passe sans doute par la détermination progressive des types dominants de notre culture et l'école …Mais, dans la mesure où ces propriétés structurelles apparaissent dans tout message langagier relativement long (l'oral soit plus codé comme les dessins animés)* »[1].

De là, un apprentissage est efficace s'il fait référence à des documents authentiques existant même dans la réalité, et ce, pour faciliter à la fois compréhension et production en FLE, mais nous allons juste citer les plus utiles à notre cadre pratique.

I.1.5. Écrire à plusieurs mains :

Dans le processus de rédaction s'il est important de rédiger individuellement, donner place au travail de groupe et écrire en collaboration est plus enrichissant. Dans un tel cadre, la place des différents élèves du groupe-classe est modifiée dans et par des interactions inhabituelles, en d'autre terme, écrire en collectivité stimule les apprenants à interagir, cela amène chacun à faire évoluer ses propres habitudes d'apprentissage au contact des expériences des autres, comme enrichisse l'apprentissage de la norme de l'écrit.

I.1.5.1. Écrire en groupe :

Tout d'abord, le groupe est un lieu de vérification, de discussion, dans un sens plus large, il aide à se sentir en sécurité car il y a la possibilité de partager et de se reposer sur l'autre. Ce qui permet à l'élève de s'investir dans son apprentissage et s'intégrer dans une collectivité. Cet espace de collaboration rend les élèves autonomes tout en travaillant dans une réelle coopération. C'est pourquoi approcher l'écriture dans ces conditions devient une activité souple et rentable pour les apprenants. L'acte d'écrire retrouve son vrai sens celui d'un moment de plaisir «*faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants*»[2].

Le travail de groupe permet de produire dans une langue plus variée, un écrit plus construit. C'est aussi le moment d'un enrichissement mutuel à la fois culturel et linguistique induit par leurs corrections mutuelles. En outre ce qui garantit cette progression et cette autocorrection est la confrontation, à vrai dire un va et vient conduit à une large interaction où

[1] Ibid, p128.
[2] ODETTE et NEUMAYAR, Michel, *Animer un atelier d'écriture,* édition ESF ISSY- Les Moulinex, Paris, 2008, p168.

l'amélioration de l'écrit se décide «*l'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation*»[1].

Le travail dans l'échange est un principe de base et la production d'un écrit en commun est un objectif pris en charge par tous les élèves, dans une interaction constructive. Cette réciprocité favorise l'amélioration de l'écrit chez les apprenants en misant la qualité des relations interpersonnelles lors de l'exécution des activités d'écriture proposées.

L'apprenant dans un groupe s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et même sa culture et décide ainsi de s'approprier cette langue étrangère. C'est là où il peut partager son produit avec les autres, ce qui valorise davantage la communication entre les membres de même groupe afin de parvenir à des perfections dans leur écrit.

Cette approche communicative développe les capacités d'écoute et de concentration et par là l'apprentissage du français langue étrangère se construit dans et par l'écrit collectif produit par les écrivant « *écrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre* »[2].

De manière générale, lors d'une activité d'écriture en groupe, l'enseignant est très sollicité car tout nécessite son omniprésence : le

groupe-classe, chaque groupe et chaque apprenant. Il est appelé de répondre à chaque groupe et à ses difficultés, à sa richesse, mais aussi à chaque individu suivant le groupe dans lequel il se trouve. L'enseignant se trouve donc en discussion et en interaction avec les apprenants et le travail de groupe lui permet de personnaliser son rapport avec eux. En outre, sa mobilité rend chacune de ces interventions plus rapide et plus efficace.

I.1.5.2. L'écriture, une activité cognitive :

Après avoir longtemps été intéressées par l'étude du produit fini, résultat des processus rédactionnels, les études sur cette activité sont intéressées à l'étude des processus rédactionnels c'est-à-dire aux opérations et activités mentales aboutissant à la production d'un texte. Donc, cette production « *hors de soi* »,[3] nécessite « *une prise de distance par rapport aux informations et contenus écrits, et, dans le même temps et le même mouvement, contribue à cette prise de distance* »[4].

Selon Michel Fayol(1997), ces recherches se sont basées, pour l'élaboration de leurs modèles, sur des conceptions différentes, mais elles avaient un but unique : l'identification des difficultés et la recherche de remédiations.

[1] Ibid, P.43.
[2] FAURY, Florence cité dans, PIMET Odile, *Le goût des mots,* Armand Colin, France, 2004, p. 14.
[3] Barré-De Miniac, 2000 : 33
[4] ibidem : 33.

Ainsi, de nombreux modèles d'écriture ont été construits. Nous nous intéressons principalement à celui de Hayes et Flower (1980) et celui de Hayes (1995)[1].

I.1.5.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) :

Dans le but d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions, Hayes et Flower ont élaboré leur premier modèle expliquant les activités mentales qui entrent en jeu lors de la production du texte par l'étude des protocoles verbaux enregistrés lors de l'activité[2].

Par l'étude de ces derniers (des enregistrements de tout ce qu'a pu verbaliser un rédacteur à propos de ses idées), ils ont distingué trois composantes :

-L'environnement de la tâche : englobe tous les éléments extérieur au scripteur et qui peuvent influencer sont texte (la consigne, le sujet traité, le destinataire...).

-La mémoire à long terme : elle regroupe toutes les connaissances du rédacteur pré-acquises emmagasinées dans son mémoire.

-Les processus de rédaction : (ou opérations de la production proprement dite (Barré De-Miniac, 2000 :36) (www.books-google.com) cette composante inclut à son tour trois sous-composantes qui représentent l'aspect le plus connu du modèle : la planification, la mise en texte et la révision qui sont régit par une instance de contrôle « *qui en commande l'enchaînement*. »[3].

Ce qui a été remarqué dans ce premier modèle et qui a été la source de reproche qu'on lui a fait, c'est qu'il n'a pas pris en compte le rôle de l'individu.

Pour ce fait, un deuxième modèle a été mis en place par Hayes en 1995 pour combler le manque du premier modèle.

I.1.5.2.2. Le modèle de Hayes (1995) :

Selon Barré De-Miniac (2000), l'intérêt de ce modèle est de mettre en valeur le rôle individuel du rédacteur ignoré dans le premier modèle. Il s'organise autour de deux composantes principales : le contexte ou l'environnement de la production et l'individu que nous résumons ainsi.

[1] http//:www.unifer.ch/…/modele_Hayes_Flower/modele_Hayes_Flower.html
[2] http//:www.unifer.ch/…/modele_Hayes_Flower/modele_Hayes_Flower.html
[3] Garcia-Debanc, 1986, citée par Barré De-Miniac, 2000 :36.

L'environnement de la tâche : Il englobe tous les éléments extérieurs au rédacteur et peuvent influencer sont produit.

L'individu : Cette composante englobe à son tour quatre éléments : les processus cognitifs, la mémoire à long terme, la mémoire de travail et la motivation.

Ce nouveau modèle n'a pas eu la diffusion que celui de 1980 auquel une grande importance a été accordée notamment dans le cadre pédagogique[1].

Pour conclure, Nous pouvons dire que le modèle de Hayes et Flower (1980) a le mérite d'être un point de référence sur lequel s'appuient les travaux de recherches notamment dans le domaine de l'écrit.

Dans le contexte scolaire, ce modèle constitue un outil pour l'appropriation d'une démarche permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences à l'écrit.

I.1.5.2.3. L'écriture coopérative:

Selon Fremet Célestrin l'écrire en coopérative : "Elle s'inscrit dans une démarche naturelle d'apprentissage par tâtonnement expérimentale et permet à chaque enfant de développer sa puissance de vie dans un milieu coopératif"[2] donc cette nouvelle pédagogie d'écriture tend et permet aux apprenants d'être capable de développer leur niveaux d'écriture, d'acquérir une compétence de communication et de performances, dans cette pédagogie l'apprenant développe son autonomie et affirme les savoirs.

Elle a pour objectif d'agir pour apprendre en agissant, de coopérer pour mieux apprendre et ne pas être bloquer et pour progresser et répondre aux différents besoins. Elle mobilise les s'avoir entre les apprenants, améliore leurs niveaux en écriture chacun a l'engarde de l'autre .r.yves souligne "*c'est une pratique sociale historiquement construite*"[3].

I.2. Le texte argumentatif, caractéristiques et propriétés :

I.2.1. Définition texte :

En répondant à cette question, nous pouvons dire qu'un texte est un ensemble de phrases qui s'enchaînent entre elles. Cependant, une telle définition ne peut suffire à elle seule pour rendre compte de ce qu'Adam appelle « l'hétérogénéité » du texte qui est selon lui, « *une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites*

[1] Abdeslam Zétili 2006 :93
[2] www.incerm 34 Fr www.icem Frenet Celestein .ints
[3] Reuter. Yves, enseigner et apprendre à écrire. Paris, Esp.2002.

d'une définition stricte.»[1] .Selon lui, cette caractéristique est l'une des difficultés qui ne permettent de lui donner une définition stricte.

Ce produit, se représente comme une unité qui dépasse une simple addition de phrases. En effet, pour être reconnu comme cohérent, tout texte doit répondre aux règles de cohérence textuelle, qui régissent sa production et détermine son mode de progression en prenant compte du type auquel il appartient[2].

La classification d'un texte dans un type particulier ne semble être facile.

Quels que soient les critères de classification utilisés, il faut prendre en compte «l'hétérogénéité » du texte qu'Adam : expliquent par la présence d'unités textuelles qu'il appelle « *séquences textuelles* » de types différents.

I.2.2. Les typologies textuelles :

Dans le but d'appréhender certains phénomènes linguistiques, le besoin de classer les textes est d'une importance particulière notamment, dans un contexte didactique[3], dans son ouvrage sur la cohérence textuelle. La classification des textes est donc crée pour des fins didactiques puisqu'elle « *permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture* »[4].

Ce besoin de classification est expliqué par Adam(1997) qui conçoit le texte comme « *un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix* » [5].

Dans le cadre de cet axe, nous présentons trois typologies[6] :

La première typologie que nous citons est issue des travaux de Roman Jackobson sur les fonctions du langage présentées dans le schéma de communication de ce dernier. Dans cette classification, les textes peuvent être analysés selon leurs fonctions.

La deuxième classification est celle présentée par Egon Werlich [7] distinguant cinq types de textes liés à des processus cognitifs[8] que nous synthétisons ainsi :

- **Le type descriptif** qui présente des arrangements dans l'espace.

[1] Adam, 1997:19.
[2] **ADAM. J-M,** (1997), *Les textes, types et prototypes*, Paris, NATHAN/HER.
[3] Shirley Carter-Thomas (2000: 149)
[4] Y, Reuter (2002: 122).
[5] Adam,(1997: 16)
[6] (http// :sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html)
[7] Canvat, (1999 :70)
[8] http://sites.estvideo.net

- **Le type narratif :** centré sur des déroulements dans le temps.
- **Le type expositif :** associé à l'analyse et à la synthèse des représentations conceptuelles.
- **Le type argumentatif :** centré sur une prise de position.
- **Le type instructif (prescriptif ou exhortatif) :** qui incite à l'action.

Cette dernière typologie a beaucoup intéressé Jean-Michel Adam sur laquelle il s'est basé pour élaborer sa propre classification où il distingue huit types de textes[1]: narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif, prédicatif, conversationnel et rhétorique. Ensuite, le nombre de ces types a été réduit à cinq types où il a repris les quatre premiers types de WERLICH et remplace le cinquième (le type instructif) par le type qu'il appelle « dialogal ».

Ensuite, en définissant le texte comme une « *structure séquentielle* » comportant « *un nombre n de séquences elliptique(s) ou complètes* »[2] de même type ou de types différents, il avance la notion de séquences textuelles qui se répartissent en trois classes : séquences coordonnées, séquences insérées, séquences alternées.

Dans le cadre scolaire, la typologie textuelle adoptée semble être un « mixage »des différentes typologies.

Dans notre contexte scolaire algérien, et particulièrement au cycle moyen, quatre types de textes sont enseignés durant les quatre ans du collège ; un type pour chaque année (le texte narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).

Dans ce qui suit, nous mettons l'accent sur le type argumentatif, enseigné en 4ème année moyenne et qui occupe une place importante au secondaire.

I.2.3. Le texte argumentatif :

I.2.3.1. Définition:

Pour Werlich [3], ce type de texte est centré sur une prise de position.[4], dans la même perspective, le définit comme étant un discours qui *« vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donné/raisons*).[5] »

Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire.

[1] ibidem
[2] Adam, 1997:28
[3] http://sites.estvideo.net
[4] Jean-Michel Adam (1997 :104)
[5] Adam, (1997, p: 104).

L'argumentation consiste à soutenir une thèse pour convaincre le locuteur, le faire changer d'opinion, de point de vue ou pour l'inciter à agir, à l'aide d'arguments illustrés par des exemples.

L'argumentation est donc un ensemble d'idées logiquement reliées afin de défendre une thèse. Selon C. Perleman [1]dans *L'Empire rhétorique,* l'argumentation « *se propose d'agir sur un auditoire, de modifier ses convictions ou ses dispositions par un discours qu'on lui adresse et qui vise à gagner l'adhésion des esprits [...]. ».* Il ajoute dans ce même chapitre que « *l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent à inciter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action.* » [2]

Pour le faire, l'argumentateur doit adopter une démarche d'argumentation lui permettant la réussite de son discours en utilisant un type de raisonnement approprié[3], il existe trois manières différentes pour argumenter qui se traduisent dans les trois verbes présentés dans la synthèse suivant :

Convaincre : où ce lui qui argumente s'adresse à la raison de son destinataire pour le faire changer d'idée en s'aidant d'arguments présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un raisonnement (inductif, déductif, critique, dialectique, concessif, par analogie, par l'absurde…) liés par des connecteurs logiques assurant le développement logiques des idées dont les plus importants sont ceux de la causalité, et des procédés d'énumération assurant l'ordre d'enchaînement de ces idées.

Persuader : quand le locuteur s'adresse aux sentiments, aux émotions du destinataire, il cherche à le persuader. Les arguments utilisés doivent être liés à l'affectivité. L'émetteur s'appuie sur des références culturelles communes pour assurer l'adhésion à sa thèse. Il s'implique fortement dans son énoncé et amplifie ses jugements par le recours à des termes mélioratifs ou péjoratifs.

Délibérer : c'est discuter plusieurs opinions, points de vue sur un thème, avant de construire un point de vue personnel. Ce type d'argumentation permet la prise en compte des opinions d'autrui et de vérifier la justesse de ces dernières ainsi que la sienne avant d'effectuer un choix. Selon l'auteur, il existe des genres de l'argumentation appartenant à deux types distincts.

[1] www.etudeslittéraire.com/argumentation.php
[2] ibidem
[3] Mireille Blanc-Ravotto (2005: 103)

I.2.3.2. Types et genres de l'argumentation :

Pour commencer, il est important de présenter la distinction qui existe entre type et genre d'argumentation.

Le genre est reconnu par la « compétence textuelle » [1] d'un lecteur grâce à des normes préétablies, partagée par le rédacteur et son lecteur. Il est généralement défini par des éléments extralinguistiques et extratextuels.

Le type, n'est défini qu'après une analyse, une classification de ses éléments linguistiques, lexicaux, etc. Il s'agit de décortiquer « *l'architecture interne* » [2], et d'en dégager les invariants textuels. Il serait possible alors de reconnaître un type textuel par la simple observation des éléments linguistiques qui le caractérisent comme le souligne [3] « *un type de texte peut se définir par un regroupement, un faisceau d'incidences* »[4].

Il est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte lui-même.

I.2.3.2.1. les types de l'argumentation :

Dans le premier cas, on le fait d'une manière explicite où le discours est pris en charge par le locuteur en utilisant un raisonnement logique. L'un des principaux genres de l'argumentation explicite est l'essai qui appartient essentiellement au registre didactique.

Dans un deuxième cas, on le fait d'une manière implicite, par l'attribution du discours à un narrateur, ou à des personnages. Cette argumentation implicite utilise, souvent d'autres moyens que le raisonnement logique. Parmi les genres argumentatifs appartenant à ce type, nous citons l'apologue ou la fable qui se présente comme un récit en prose ou en vers offrant un enseignement moral.

En effet, certains genres argumentatifs peuvent appartenir aux deux types.

A titre d'exemple, le dialogue qui, par la confrontation de plusieurs idées représente une argumentation directe, explicite ; cependant que, sous sa forme théâtrale, il appartient au deuxième type à savoir l'argumentation implicite.

[1] http// :sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html.
[2] ibidem
[3] Combettes (1987).
[4] Combettes, 1987 : 7 .cité par Carter-Thomas, 2000, 152.

I.2.3.2.2. Les genres de l'argumentation :

Les principaux genres d'argumentation sont les suivants[1] :

L'essai : c'est un texte où le locuteur expose, défend un point de vue sur un thème donné en se fondant sur son expérience personnelle.

L'apologue : c'est un texte qui cherche à donner un enseignement moral.

Le dialogue argumentatif : il permet de confronter des opinions distinctes pour, enfin, construire un avis personnel.

Chacun de ces genres utilise un registre de langue visant à produire une réaction chez le destinataire. Les principaux types de registre utilisés pour donner une tonalité propre et adéquate sont les suivants.

I.2.3.3. Les registres de langue :

Les principaux registres utilisés dans un texte argumentatif[2], nous les résumons ainsi :

a- Le registre satirique : La satire[3] est définie comme un *« récit, un discours qui s'attaque à quelque chose en s'en moquant* » [4] . Elle s'attaque à la critique des mœurs.

b- Le registre polémique : il consiste à refuser ou à réfuter l'idée adverse en cherchant à le discréditer. Elle se caractérise par l'usage de la première personne, les procédés dévalorisant et d'insistant.

c- Le registre didactique : vise à enseigner, à transmettre un savoir, un conseil. Il s'agit d'exposition de connaissances dont la principale caractéristique de ce registre c'est l'objectivité. L'émotion, caractéristique du registre polémique n'a plus la même importance.

En effet, tout argumentateur n'atteindre son objectif à savoir de délibérer, convaincre ou persuader qu'à travers le choix pertinent des arguments et d'illustration. Le choix des arguments constitue une étape indispensable dans la construction du texte argumentatif.

I.2.3.4.Les principaux types d'arguments et de raisonnements:

Un argument peut être considéré comme « *un élément de raisonnement –un fait, une remarque, une réflexion, une analyse- sur lequel on s'appuie pour justifier une thèse* »[5]. Nous pouvons dire aussi, qu'un argument est une idée qui vient à l'appui d'un point de vue, d'une opinion. L'argument a pour but de démontrer une thèse. Pour illustrer un argument, on utilise

[1] Anne Spicher (2006:226) **SPICHER. A**, (2006), *Savoir rédiger,* Paris, Ellipses.
[2] Spicher (2006 :222) **SPICHER. A**, (2006), *Savoir rédiger,* Paris, Ellipses
[3] Marlène Guillou, Philipe Lehu et Evelyne Thoizet (1996: 78)
[4] Guillou, Lehu et Thoizet
[5] ibidem, (p : 46)

des exemples qui sont « *des faits réels, des références concrètes qui servent à illustrer l'argument* »[1].

I.2.3.4.1. Les types d'arguments : les principaux types d'arguments [2] sont synthétisés ainsi :

a- Les arguments logiques : ils s'appuient sur l'enchaînement logique de deux propositions et s'inspirent de la démarche scientifique où nous pouvons distinguer : le raisonnement par induction (généralisation), Le raisonnement par déduction.

b- Les arguments analogiques : qui consistent à comparer deux faits, deux situations pour en déduire une valeur explicative.

c- Les arguments d'autorité : dans ce type d'arguments, on fait référence à une autorité politique, morale, scientifique reconnue et experte. Ils se servent d'une citation connue ou reconnue par le destinataire.

Il existe aussi des arguments «***ad hominem*** » qui s'attaquent à la personne de l'adversaire.

D'autres auteurs [3]: distinguent aussi :

Des arguments « ***a fortiori*** »mettent l'accent sur l'analogie avec d'autres faits du même ordre. Les arguments « ***a contrario*** », font la preuve par l'affirmation du contraire. Les arguments « ***ad ignorentiam*** », obligent l'adversaire à prouver le contraire.

I.2.3.4.2. Les principaux modes de raisonnement :

Ces derniers permettent d'organiser la logique argumentative[4]. Les principaux[5] nous les présentent comme suit :

- **Le raisonnement déductif :** s'organisant du général vers le particulier, le texte énonce d'abord des propositions générales, les développe, les illustre, pour en conclusion, comme le souligne l'auteur [6]déduire une conséquence particulière.
- **Le raisonnement inductif :** s'organisant du particulier vers le général, le texte énonce un fait particulier pour amener le destinataire à l'acception d'une vérité générale.
- **Le raisonnement par l'absurde :** ce type de raisonnement se combine aux arguments « ad hominem » dans le texte à caractère polémique.

[1] ibidem
[2] Anne Spicher dans son ouvrage *Savoir rédiger* (2006 :226)
[3] Guillou, Lehu et Thoizet, (1996)
[4] Patrick Charaudeau (1992, 794)
[5] Spicher (2006, pp 227- 230)
[6] Idem : 227.

- **Le raisonnement analogique :** il met en parallèle deux propositions dont une proposition A reconnue comme vraie, peut amener à reconnaître une deuxième proposions B, similaire, comme vraie.
- **Le raisonnement de mauvaise foi :** puisqu'il ne dispose pas d'arguments valables, l'émetteur utile des « fausses preuves ». Cette démarche n'est à utiliser que dans le cas où il ne possède pas d'arguments pour se défendre.
- **Le raisonnement de concession :** considéré comme l'un des types de raisonnements les plus importants, elle consiste [1] à accepter une assertion de départ comme vraie, mais on conteste qu'elle aboutisse à la conclusion proposée. Il s'agit donc d'admettre la thèse adverse pour affirmer en suite sa propre thèse.

Avant de terminer cet axe sur l'argumentation, il nous reste à présenter l'une de ses caractéristiques ayant pour fonction d'assurer l'enchaînement logique et chronologique des idées à savoir l'articulateurs ou ce qu'on appelle relation logique.

I.2.3.5. Les relations logiques dans le texte argumentatif :

Les articulateurs logiques et chronologiques, sont des mots ou des groupes de mots qui permettent d'exprimer les rapports logiques existant entre les arguments avancés et d'assurer l'enchaînement des idées.

Ces articulateurs sont présentés par [2]dans le tableau .1 suivant :

Relation logique	connecteur	fonction
Addition, gradation	Et ; ensuite ; en outre ; aussi ; surtout ; de plus…	Ajouter un argument ou un exemple
Comparaison Mise en parallèle	Ainsi ; ainsi que ; comme ; de même que ; de même	Rapprocher deux faits
Concession	Sans doute ; certes ; malgré ; bien que ; en dépit de ; de quoique…	Reconnaître les arguments adverses mais en soulignant sa propre opinion.
Hypothèse Condition	Si ; au cas où ; dans l'hypothèse de où ; pourvu que ; en cas de ; de sorte que…	Exprimer une supposition.
Opposition	Or ; mais ; cependant ; pourtant ; tandis que ; alors que ; néanmoins que ; toutefois ; en revanche	Opposer deux faits, deux arguments
Cause	Car ; en effet ; puisque ; étant donné que ; parce que ; sous prétexte que ; en raison de…	Exposer l'origine d'un fait.
Conséquence	Donc ; ainsi ; alors ; par conséquent ;	Enoncer le résultat d'un fait.

[1] Patrick Charaudeau (1992, p : 799)
[2] Blanc-Ravotto (2005 :112)

	c'est pourquoi ; de sorte que ; si bien que…	
but	Pour ; afin ; pour que ; afin que ; en vue que ; dans l'intention de ; de crainte de ; de peur de ; de peur que…	Envisager le résultat à atteindre ou à éviter.

Donc, dans le contexte scolaire, pour produire un texte argumentatif, l'élève doit apprendre à suivre une démarche argumentative lui assurant l'aboutissement à son but à savoir de convaincre, persuader ou délibérer d'une manière directe ou implicite, en utilisant un registre de langue adéquat à la visée recherchée, en étayant le texte à l'aide d'arguments pertinents illustrés d'exemples selon un mode de raisonnement approprié.

C'est pour quoi, l'élève doit tout d'abord être initié à l'argumentation explicite, par des discours argumentatifs simples ; pour qu'il rende compte de la structure, de l'organisation et les caractéristiques d'un texte argumentatif.

Il serait donc nécessaire que tout programme d'enseignement portant sur l'argumentation prenne en compte la graduation de difficultés qui existent entre les types de l'argumentation implicite et explicite.

Il s'agit pour nous, dans la partie suivante de notre recherche, de vérifier si le programme de 4ème année du cycle moyen, portant sur l'argumentation, prend en compte ces difficultés.

I.3. Le programme de français de la 4ème année moyenne[1]:

Au terme du 4ème AM, l'élève doit être capable de comprendre/ produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'**argumentatif**.

L'argumentation représente l'objectif d'enseignement de la 4ème AM.

« *Raconter était l'objectif de la 1ère AM, décrire celui de la 2èmeAM, expliquer, celui de la 3ème AM et, argumenter est celui de la 4ème AM »*[2].

Le texte argumentatif est le type de texte qui défend une opinion, un point de vue, une thèse sur une question relative à un des différents domaines d'expérience.

L'argumentation suppose une situation de communication, d'échange où l'émetteur (l'argumentateur) essaie de convaincre le récepteur (l'argumentataire). Pour convaincre le destinataire (auditeur, lecteur, spectateur,…) et l'amener à partager son point de vue, l'argumentateur utilise des arguments développés dans un argumentaire.

Chaque argument est souvent soutenu ou illustré par un ou plusieurs exemples d'ordre narratif, descriptif ou explicatif.

Généralement, l'argumentateur, pour mieux défendre son point de vue, choisit ses arguments, les organise et les présente selon le degré d'importance qu'il leur accorde.

Portant sur l'argumentation, le contenu d'enseignement de français proposé dans ce document comporte trois projets :

« Argumenter en décrivant (D) », « *Argumenter en racontant* (R) », « *Argumenter en expliquant* (E) »[3].

Ces trois projets s'actualisent dans des activités diverses couvrantes trois niveaux d'études [4] que nous présentons brièvement :

a-Un niveau discursif : selon le document analysé, il s'agit de :

L'énonciation : le texte argumentatif met en scène une situation de communication très claire où un locuteur (qui parle?), s'adresse à un destinataire (à qui ?) en donnant son opinion, essaie de le convaincre de la justesse de sa thèse en s'appuyant sur des arguments, des exemples, explications, définitions, etc., dans un cadre spatio-temporel donné (quand et où ?).

La visée du texte : l'effet qu'il cherche à produire chez son destinataire.

[1] Ministère de l'Education Nationale, *Guide du Manuel de Français 4ème AM,* Alger,ONPS, 2013-2014, pp.5-8.
[2] ibidem
[3] Idem, (p : 40).
[4] ibidem

Les registres de langue : il s'agit de savoir adapter son langage aux circonstances de son argumentation (statut du destinataire, le thème abordé, la visée recherchée et le genre auquel appartient son texte).

b- Un niveau textuel : il s'agit de la structure du texte argumentatif où, par le questionnement du texte étudié, l'enseignement doit amener l'élève à dégager:

- la structure du texte, le type de progression qui est, majoritairement, à thème linéaire ou constant.
- les indicateurs de temps et de lieu, les modalisateurs, les temps des verbes, les connecteurs logiques, les anaphores, le présent de l'indicatif (moment de l'énonciation)…

c-Un niveau phrastique : au niveau de la phrase, l'élève découvre la complexité de cette dernière à travers l'étude de :

La phrase interrogative, les expressions de : cause, conséquence, but, moyen; et d'autres notions de langue relative à l'argumentation[1].

S'inscrivant dans le cadre de la pédagogie du projet, ces activités sont organisées en séquences. Chaque séquence rassemble des activités différentes découlant d'un même objectif.

Cette démarche permet à l'enseignant de choisir parmi une série de projets et d'activités proposées dans ce document en fonction des besoins de sa classe[2].

Dès qu'il s'agit de la mise en œuvre de ce programme, l'enseignant se sert d'un «*document d'accompagnement* » pour l'aider dans son travail.

[1] cf. Programme, (p74).
[2] cf. Projets et activités possibles, (pp 74-75)

I.3.1. L'organisation de l'enseignement / apprentissage en projets:

Dans l'approche par compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé. Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à travailler une ou plusieurs compétences prennent tout leur sens. Le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Il est, non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages. Le projet se démultiplie en séquences qui, elles se démultiplient en objectifs l'apprentissage.

Maintenant, nous présentons le programme de l'oral du FLE de la 4ème AM à travers le tableau suivant :

Tableau. 2 : le programme de l'oral du FLE de la 4éme année moyenne[1].

Séquence/ passerelle →Vérification des acquis:

- différencier les types des textes étudiés les années précédentes.
- distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.
- découvrir la structure d'un texte argumentatif.

[1] Ministère de l'Education Nationale, *Mon Livre de Français 4ème AM,* Alger, ONPS, 2013-2014, pp.4-5.

Projet 1	A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre: " Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement ".	
Séquences	Oral	
	Ecouter / comprendre à l'oral :	**Parler / produire à l'oral :**
Séquence 1 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.	une chanson à visée argumentative: Monsieur Tous le monde, Aldebert.	un texte argumentatif à partir d'une affiche: des gestes au quotidien pour préserver son environnement.
Séquence 2 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral.	une vidéo portant sur un nettoyage de plage pour faire agir en faveur de la protection.	des arguments pour convaincre à partir de photos.
Séquence 3 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.	un film documentaire pour sensibiliser à la protection des animaux: " l'ours blanc ".	un texte argumentatif à partir d'un visuel/prendre la parole pour défendre les animaux menacés de disparition.
Projet 2	Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre " mieux vaut prévenir que guérir ". Ce dialogue sera mis en scène pour être joué devant les autres camarades.	
Séquence 1 : Argumenter dans le récit	une fable chantée: "La cigale et la fourmi".	un récit argumenté à partir d'une BD publicitaire: " La cigale, le tabac et la fourmi".
Séquence 2 : Argumenter par le dialogue.	un dialogue argumenté entre adolescents ayant pour thème " le téléphone portable".	un dialogue argumenté à partir de bulles.
Projet 3	Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter.	
Séquence 1 : Argumenter pour inciter à la découverte.	un extrait de dépliant touristique: " Voyage au bout du rêve".	une description à visée argumentative à partir d'un visuel.
Séquence 2 : Argumenter dans la lettre.	une lettre argumentée.	un texte descriptif à visée argumentative à partir d'un visuel: la carte postale.

I.3.1.1. Les compétences et les objectifs d'apprentissage en 4ème année moyenne [1] :

Domaines	Compétences terminals	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/ parler	C.T.1 Comprendre/ produire oralement des textes Argumentatifs.	Se positionner entant qu'auditeur	-Identifier les paramètres de la situation de la communication : (lieu, époque, locuteur(s) ou interlocuteurs, ..). -Identifier le thème et la problématique. - Repérer les éléments prosodiques et para verbaux pertinents.
		Analyser un texte argumentatif.	-Identifier le point de vue du locuteur (la thèse). - Retrouver les arguments qui appuient la position du locuteur. - Retrouver les exemples qui illustrent les arguments. -Retrouver l'organisation d'un texte argumentatif.
		Résumer un texte argumentatif.	- Restituer la thèse développée. - Distinguer les arguments de leurs illustrations. - Restituer les arguments en respectant l'ordre de présentation.
		Prendre sa place dans un échange à deux ou à plusieurs Interlocuteurs.	- Reformuler le point de vue d'un locuteur pour assurer la compréhension de sa thèse. - Soutenir le point de vue d'un locuteur en présentant d'autres arguments. -Développer des arguments pour défendre son propre point de vue.
		Elaborer un texte argumentatif cohérent et compréhensible	- Exprimer son point de vue sur un problème posé. -Présenter des arguments par ordre d'importance pour soutenir son point de vue. - Illustrer les arguments par des exemples.

[1] Ministère de l'Education Nationale, *Guide du Manuel de Français 4ème AM,* Alger, ONPS, 2013-2014, p.7.

Conclusion :

Dans ce premier partie théorique, nous avons essayé d'étudié dans les trois chapitres les bases de notre thème de recherche, donc on a étudié dans la première chapitre, quelques notions relatives à l'écrit ensuite dans la deuxième chapitre, le texte argumentatif, caractéristiques et propriétés, et enfin le Chapitre 3, le programme de français de la 4ème année moyenne, les pratiques de classe à travers la présentation du programme, du document d'accompagnement ainsi que le manuel scolaire de 4ème année moyenne dans lequel se concrétisent les activités proposées, qui nous a permis de constater le décalage existant entre les programmes assignés et le contenu réellement proposées dans le manuel scolaire ainsi que les types de textes argumentatifs enseignés qui ne sont pas adéquat aux besoins des élèves, pour avoir à quelle niveau l'écriture coopérative proposées peut jouer un rôle productive pour nous donne un bon travail des élèves .

Chapitre II

Description du protocole du recueil des données

Après avoir achevé la partie théorique de notre travail de recherche, et pour donner un sens à notre pratique qui repose essentiellement sur l'efficacité du travail de groupe comme étant un outil important et efficace dans l'amélioration de l'écrit chez les élèves, nous présenterons dans la suite notre partie pratique en suivant une démarche expérimentale pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Notre démarche de recherche comprend trois étapes :

- Dans la première étape, nous débute par une description sur la population expérimentée et la classe.
- Dans la deuxième étape nous avons choisi l'observation des cours et leurs déroulements dans la classe, ensuite le choix du texte argumentatif.
- Dans la troisième étape, nous avons distribué un questionnaire aux enseignants du cycle moyen.

II.1.Recueil des données :

II.1.1. Description de la population expérimentée et du terrain :

L'établissement choisi avec lequel nous allons travailler se situe au MERDJ CHAKIR dans la wilaya de Médéa nommé C.E.M de 'Mohamed BELAHCENE' tenait sa dénomination en référence à l'un des martyrs de la révolution Algérienne. Il a ouvert ses portes cette année scolaire 1997-1998.

(c. Martyr Mohamed BELAHCENE est né à l'aube du 24 avril 1931,Mdalh le trône de Beni YAAKOUB commune de OUMARIA, MEDEA ,a été assassiné par des criminels, ennemis de la partie et la religion le vendredi 07 janvier 1994,juste après la prière du vendredi, des bénédictions des musulmans tues à la porte de la mosquée a été évacué a l'âge de 63 ans).



Figure.1: CEM Mohamed BELAHCENE (Médéa).

Notre visite de l'établissement nous a permis de collecter les informations suivantes : elle assure la scolarisation des 831 élèves de tous les niveaux, dont 517 filles et 314 garçons, tandis que le nombre des enseignants est 12 on a 4 enseignants de la langue française.

Les enseignantes avec laquelle nous avons vécu l'expérience, l'un en faveur de sa bienveillance et sa sympathie est licenciée du Français de l'université D'Alger (2015/2016) elle a exercé le métier d'enseignement depuis l'année scolaire (2017/2018) jusqu'à nos jours, et l'autre, elle est licenciée du Français de l'université de FARES YAHIA de Médéa (2010/2011) elle a exercé le métier d'enseignement depuis l'année scolaire (2014) jusqu'à nos jours

Ce collège contient 2 classes de niveau de 4éme année moyenne, nous avons proposé une activité aux élèves d'une de ces classes, En général, c'est une classe homogène concernant le nombre des garçons par rapport aux filles, La classe de 4 AM, Elle comporte aussi 32 apprenants, 13 garçons et 19 filles, La moyenne générale de cette classe est de 15.50,En langue Français c'est 14.53.

Donc, ce que nous pouvons dire c'est que les deux classes de première année sont presque homogènes, que ce soit sur le niveau du milieu socio culturel ou sur le nombre des éléments bons, faibles, et moyens, ainsi qu'il y a des éléments qui sont issus d'un couple fonctionnaire et d'une famille peu nombreuse ce qu'il reflète l'intérêt des parents aux études de leurs enfants.

II.1.2. Description de la classe :

La classe dans laquelle nous avons assisté était une salle propre, large bien organisée en trois rangés regroupement 16 tables, dans le fond centre du côté de l'enseignante un tableau pliant magnétique blanc se donnait sur l'ensemble des apprenants .Elle contient 32 élèves parmi eux 19 filles et 13 garçons .Leur âge était respectivement entre 14 et16 ans.

II.2. L'enquête et la collecte des données :

Pour aboutir à nos fins et pour bien mener notre travail de recherche, nous avons effectué une enquête sur terrain où nous avons assisté à un cours d'expression écrite dans une classe de français de 4ème année moyenne.

II.2.1. Méthode de collecte :

Pour que note recherche soit riche et pour que nous puissions avoir une réponse à notre problématique, nous avons opté pour une recherche avec une classe de 3ème année moyenne qui contient 32 apprenants pour confirmer et connaitre l'impact du travail de groupe sur la rédaction ou sur la production chez un apprenant de moyen, Un groupe témoin destiné au travail individuel avec 16 apprenants et un groupe expérimental destiné au travail coopératif de groupe aussi avec 16 apprenants réparti en 4 groupes et aussi l'un en face à l'autre pour qu'ils puissent communiquer, Échanger et réagir entre eux. Comme c'était déjà mentionné avant, notre travail de recherche assista à faire une comparaison entre le travail individuel et le travail collectif, avec un but de tout mentionné autrement dit faire une observation lors de la collecte par le biais de confirmer l'impact de travail de groupe et le rôle de l'échange et de l'interaction dans l'acquisition de la compétence rédactionnelle chez les apprenants. Le premier groupe comporte : 12 filles et 4 garçons tant que le deuxième groupe contient : 10 garçons et 6 filles, ils étaient gentils et très actifs.

L'enseignante avait proposé aux apprenants d'exprimer leurs opinions et défendre leurs points de vue sur médias sociaux avec un texte argumentatif.

Pour les productions réalisées individuellement ou bien collectif c'est le même sujet :

De nos jours, certaines personnes utilisent les réseaux sociaux (Facebook, Instagram , WhatsApp…)

Nous avons choisi la méthode de rédiger un texte argumentatif les médias sociaux individuellement sans être aidé par son enseignant, ou ses camarades, puis en groupe.

Les productions écrites des apprenants que nous allons analyser sont de type argumentatif, ce choix du principalement à la place qu'il occupe dans le sens où il se caractérise par une grande richesse quant aux formes linguistiques propres à ce type, ainsi que la place stratégique qu'il occupe dans les programmes de la quatrième année moyenne.

Un texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur défend un point de vue, il se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à laquelle il faut adhérer, Jean-Michel Adam l'a défini comme étant un discours qui *« vise à intervenir sur des opinions, attitudes ou comportement d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument /donné/raison)»*[1].

[1] Jean-Michel Adam, les textes : types et prototypes .Paris : Nathan, 1997, p .104.

L'objectif de ce type de texte est de convaincre le destinataire soit pour modifier son point de vue soit pour l'inciter à agir ou bien justifier une prise de position. Charaudeau définit l'argumentation ainsi *« se propose d'agir sur un auditoire, de modifier ses convictions ou ses dispositions par un discours qu'on lui adresse et qui vise à gagner l'adhésion des esprits »*[1].

En somme, un texte argumentatif contient en général :

- La thèse défendue ;
- Des arguments qui sont des idées utilisées pour soutenir la thèse, classés par ordre croissant d'importance ;
- Des exemples choisis par l'auteur pour illustrer les arguments ;
- Des connecteurs logiques pour construire une argumentation et assurer l'organisation du texte ;
- Des indices d'énonciations : l'emploi des pronoms, les modalités.

II.2.2. Le déroulement de l'analyse de l'expérimentation :

Séance 01 :

Durée : 1 heure

Objectifs :

- se familiariser avec le texte argumentatif
- désigner le thème de la thèse
- identifier les arguments et les exemples

Le déroulement de la séance avait pour objectif d'observer seulement et la phase d'observation lors d'une séance de préparation à l'écrit c'était que pour prendre des remarques avant d'entamer à l'expérimentation. L'enseignant a demandé aux apprenants de lire individuellement le texte pour qu'ils puissent dégager la thématique du texte.

Cependant nous avons remarqué que :

- les élèves ont pu dégager le thème général.
- les élèves ont pu dégager la thèse de l'auteur.
- les élèves ont pu dégager les articulateurs logiques.
- les élèves ont pu dégager les arguments et quelques exemples.

[1] Charaudeau .P, Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette ,1992

Séance 2 :

Durée : 1 heure

Objectif :

- s'informer et documenter
- produire un texte argumentatif
- évaluer la rédaction des apprenants

Le déroulement de la deuxième séance :

Lors de la deuxième séance, nous avons décri la classe en deux constituants :

16 apprenants pour rédiger individuellement et 16 autres à rédiger collectivement nous avons lancé la consigne le groupe témoin a commencé de rédiger brouillon et le groupe expérimental à aussi entamé à la rédaction après avoir organisé et partager les rôles à chaque membre du groupe. En effet nous avons remarqué que la majorité a compris la consigne puis ils ont commencé au brouillon. Quelque apprenants ont utilisé le dictionnaire arabe / français et autres ont demandé à l'enseignante de les traduire quelque mots de l'arabe vers le français. On ce qui concerne le groupe expérimental il aurait un échange très remarquable, Les apprenants communiquent.

II.2.3. Le questionnaire :

Notre recherche de cette partie pratique commence d'abord par un questionnaire que nous le considérons comme moyen pour réaliser notre enquête et dans le but de cueillir des informations et des données qui vont nous aider à décrire et à expliquer les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'activité d'écriture au CEM.

Nous avons adressé un questionnaire aux 04 enseignants du cycle moyen dans le but de recueillir plus d'informations et d'opinions autour du texte argumentatif pour connaitre la méthode le plus efficace d'enseignement /d'apprentissage et le rôle de l'écriture coopérative chez les apprenants de 4éme année moyenne.

Chapitre III

Résultats et Discussions

Introduction :

Dans ce chapitre, nous allons analyser les productions écrites qui ont été réalisées individuellement et d'autres en coopération pour retirer les déférences. Ensuite. Faire une comparaison entre les copies analysées individuellement et en coopération pour répandre à notre problématique.

III.1. L'analyse des copies d'élèves :

1- Ecrit du l'apprenant 01 :

A- au niveau d'orthographe :

Correcte	faux
Technologie	FCB
Humanité	watsap
information	saurce
Réseaux sociaux	Anformation ,tecnologi

B- au niveau de grammaire :

Correcte	Faux
causé	Causer
Apporte	aportera
réalisé	rialise

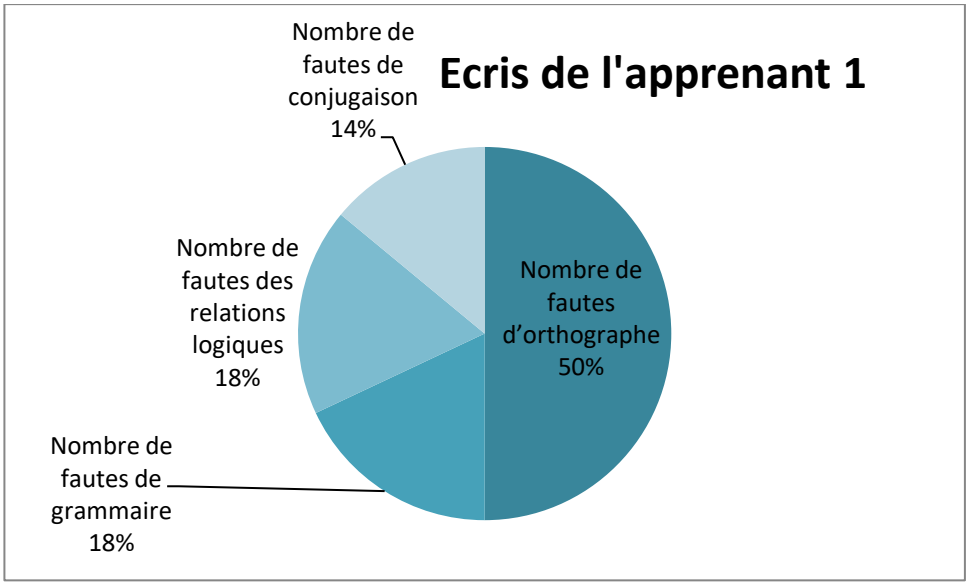
c- Les relations logiques dans le texte argumentatif

Correcte	Faux
Cause	causi
Ensuite	An suit
Mais	mées

D- Au niveau de conjugaison :

correcte	Faux
Ont	Ils font la capacité
Suffit	Il suffitera d'un simple clic

Nombre de fautes d'orthographe	**5**	**50 %**
Nombre de fautes de grammaire	**3**	**18%**
Nombre de fautes des relations logiques	**3**	**18%**
Nombre de fautes de conjugaison	**2**	**14 %**



III.2. L'analyse des interventions des élèves au sein du groupe :



1- Ecrit du groupe *A* :

A- au niveau d'orthographe :

correcte	faux
en raison de	dévelopement
finalement	socioux
Bien	giniratio
Peuple	pasif
Domaine	clik

B- au niveau de grammaire :

correcte	faux
Ces réseaux sociaux ont apporté	il facilitera la comunication
Demeurer insensible	On un simplent clik
	Qu'elles effectuont des echanges commerciaux

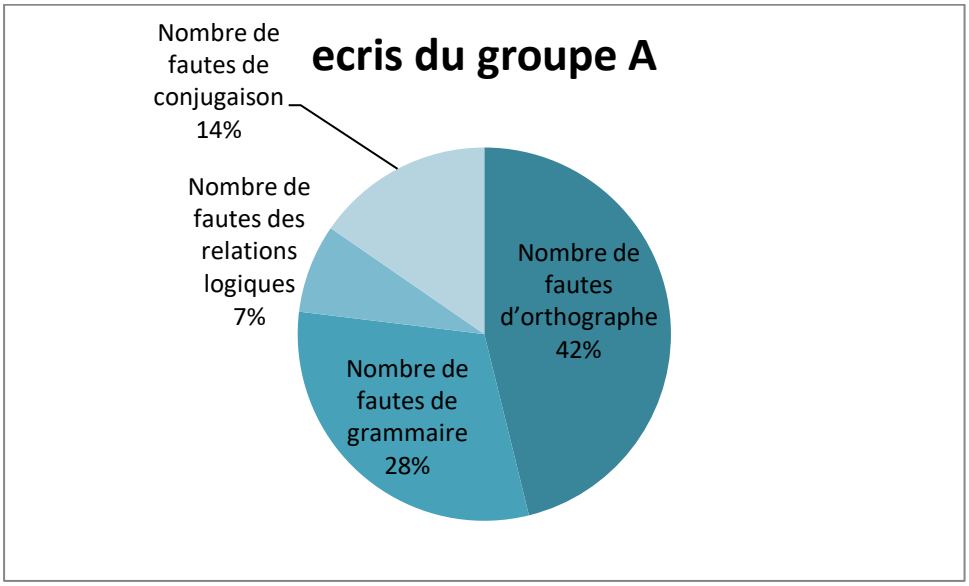
c- Les relations logiques dans le texte argumentatif :

Correcte	faux
Ainsi	En autre
Surtout	

D- Au niveau de conjugaison :

correcte	faux
Est	Des réseaux sociaux les plus emploiait
devenu	On jugent que ce site indispensable
partager	
entrer	

Nombre de fautes d'orthographe	**6**	**42 %**
Nombre de fautes de grammaire	**4**	**28%**
Nombre de fautes des relations logiques	**1**	**0,7%**
Nombre de fautes de conjugaison	**2**	**14 %**



III.3. Comparaison entre le travail individuel et le travail en groupe :

Après avoir réalisé notre expérimentation, on a pu remarquer quelques différences entre le travail écrites faites individuellement et celles qui ont été faites en groupe. Nous avons remarqué :

La première observation remarquée au premier temps, la relation et l'échange entre les membres des 4 groupe , et aussi la bonne organisation des copies des élèves qui ont travaillé en groupe, par rapport à celles des élèves qui ont travaillé individuellement, la

motivation des élèves du groupe expérimentale avant et durant l'expérimentation, par contre les élèves du groupe témoin étaient trop stressés et effrayés du travail et ils nous ont demandé de les mettre en groupe eux aussi. Durant le travail les élèves qui ont travaillé en groupe étaient très à l'aise et bien organisé entre eux ils posent rarement des questions or, le groupe témoin dès le début du travail, ils posent souvent des questions se soit sur la traduction des mots de l'arabe au français et la façon d'écrire les mots, aussi ils se plaignaient beaucoup se soit du manque du temps où la difficulté du travail demandé et ça nous a confirmé que le travail en groupe est une méthode pédagogique très approprié et préféré pour les élèves et elle réalise des bonnes résultats , elle est très utile pour les élèves à apprendre et à se progresser lorsqu'ils travaillent en collaboration et qu'and ils échangent les idées et les informations entre eux et surtout pour les élèves moins avancés.

A partir de ce que nous avons déjà évoqué plus haut, nous avons révélé que le groupe est très enrichissant pour chaque apprenant, il lui a permet d'acquérir diverses habiletés tel que l'écoute, l'aide, l'échange des idées, l'encouragement et le respect,

Nous pouvons dire aussi que les relations et les échanges entre les membres au sein du groupe ont permis aux élèves de consolider leurs propres acquis et d'en acquérir de nouvelles ,ont développé aussi chez eux le sentiment de responsabilité et l'esprit de coopération .

III.4. Le questionnaire :

Questionnaire qui porte sur 21 question adresse aux enseignants du 4^{éme} année moyenne, et par lequel nous essayons de comprendre les façons de la production écrite individuel et par groupe et le comportement des apprenant pendant la séance et de voir l'efficacité de l'écriture coopératif pour développer la rédaction chez chacun des apprenants.

III.5. Résultats obtenus :

Après l'analyse de chaque réponse, on a constaté que la production écrite est l'activité la plus difficile chez les jeunes apprenants de 4ème année moyenne.

La majorité des enseignants confirment que les deux activités qui travaillent l'activité de production écrite sont l'oral et la lecture, Et pour eux, tous les apprenants font des erreurs d'orthographe, conjugaison, grammaire, lexicales de forme à cause de l'écart entre l'apprenant et la lecture mais aussi le non maitrise des règles d'orthographe.

Alors, le non maitrise de la langue et l'absence de la communication est les deux grandes sources des erreurs de sens. N'oublions pas les erreurs de cooccurrence qui viennent de la pauvreté linguistique et la complexité du système de la langue française.

Afin d'éviter ces erreurs, les enseignants ont choisi la correction stratégique.

Ils ont aussi insisté de pratiquer l'acte de lecture qui permet à l'apprenant d'obtenir un bon lexique.

Conclusion :

Pour conclure ce chapitre pratique nous avons observé que l'apprentissage coopératif est considéré comme une stratégie plus bénéfique que le travail individuel dans la réalisation des progrès en matière d'écriture.

Selon cette méthode de travail la timidité disparait chez les élèves, ce qui les rendent plus actifs et motivés et peuvent intervenir et toutes sécurité linguistique.

Nous avons aussi réalisé une comparaison entre le produit individuel et ce qui a fait en coopération afin de connaitre l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans la production écrite.

En définitive, le résultat acquis par les élèves grâce au travail coopératif, prouve que cette méthode de travail a un impact sur l'amélioration du niveau rédactionnel.

Conclusion générale :

La production écrite est une activité langagière complexe; elle nécessite la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les élèves, or beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction d'un texte en FLE.

Notre travail de recherche a pour objectif de mesurer l'efficacité du travail coopératif en tant que stratégie d'enseignement dans le développement des compétences langagières des élèves en classe du FLE.

C'est pour cela, que nous avons consacré le premier partie théorique, nous avons vu les bases théoriques clés liées &é a nos objectif de recherche, à savoir : lecture et l'écriture, l'écriture de groupe, le texte argumentatif.

D'après l'expérimentation que nous avons menée au cours du dernier chapitre, et ses A travers notre investigation, nous nous trouvons que le travail en groupe a un effet bénéfique sur le rendement individuel de l'apprenant ; autant que les apprenants travaillent en groupe, ils feront moins d'erreurs (orthographe, conjugaison, construction de phrases, Les relations logiques dans le texte argumentatif, etc.) et cela, aussi à un certain degré, est justifié par les résultats des productions écrites des apprenants.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé de mesurer l'utilité de travail en groupe dans la production écrite en FLE chez les apprenants de 4ème année moyenne. Suite au développement de cette recherche et d'après les résultats de notre analyse de corpus, nous avons constaté que le travail de groupe est un outil pédagogique très efficace et plus avantageux que le travail individuel dans la pratique de l'écrit car, il permet d'acquérir des nouvelles connaissances par les interactions entre les membres du groupe.

On conclure par les résultats suivantes :

Le travail de groupe augmente l'interaction entre les élèves, l'enseignant et les apprenants en situation de classe.

Il permet que chaque apprenant prenne la parole pour communiquer en français, donc une grande communication sera présente.

Il favorise la motivation des apprenants, ils deviennent plus actifs, ils s'aident à rédiger, à s'auto évaluer, à se corriger.

Il est efficace pour échanger les informations et apprendre ensemble à travers les discussions réciproques. Il aide les apprenants ayant des difficultés et des besoins particuliers, ces derniers sont en meilleur suivi.

Cette façon de travailler l'écriture permet de dépasser le blocage lié au manque d'idées.

Bibliographie :

Ouvrages :

ADAM. J-M, 1997, *Les textes, types et prototypes*, Paris, NATHAN/HER.

BARLOW, **Michel**, 2000. Le travail en groupe des élèves. bordas, paris, Cité dans :

http://www.ulb.ac.be/inforscience/quandseraigrand/12_trav_group_tfe,pdf.

Combettes, 1987 : 7 .cité par Carter-Thomas, 2000.

BLANC-RAVOTTO.M, (2005), *L'expression orale et l'expression écrite en français*, Paris, Ellipses.

CANVAT. K, (1999), *Enseigner la littérature par les genres : pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

Charaudeau.P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris,Editions Hachette Education.

Delforce, B. 1994. *De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur décrits professionnels : obstacles et exigences*, Y.Reuter, éd. Les interactions lecture-écriture.Berne, Peter Lang.

FAURY, Florence cité dans, PIMET Odile, *Le goût des mots*, Armand Colin, France, 2004.

GUILLOU. M, LEHU.P et TOIZET. E, (1996), *ABC du BAC français, Etude d'un texte argumentatif,* Paris, NATHAN.

H.Boyer, 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*.

Reuter. Yves, enseigner et apprendre à écrire. Paris, Esp.2002

Préfontaine Clémence, Lucie Godard et Gille Fortier., 1998. Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture, Enseignement et apprentissage, Ed. Logiques, Canada.

Schirley C T., 2000. La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Ed. L'Harmattan, Paris.

SPICHER. A, (2006), *Savoir rédiger*, Paris, Ellipses.

ODETTE et NEUMAYAR, **Michel**, *Animer un atelier d'écriture*, édition ESF ISSY- Les Moulinex, Paris, 2008.

Yves Reuter, 1994a, 1994b, 1995. *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.

Jean-Michel Adam, les textes : types et prototypes .Paris : Nathan, 1997.

Les mémoires :

BARRE DE-MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Edition Presses Universitaire de Septentrion, Paris, 2000.

GILLES Ferry cité par **MERABET Souad**, 2006, *L'apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne*, mémoire de magistère. Université de Batna.

SIMON, **Jean-Pascal**, 1999, *La didactiques du français entre modélisation et concepts, collectif, pratiques langagières et didactique de l'écrit*, Université Stendhal, Grenoble.

ZETILI .A, 2006, *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie,* thèse de Doctorat d'Etat, université MENTOURI, Constantine.

Articles :

Vendondorpe C, 1995 , Au-delà de la phrase :la grammaire du texte, Université d'Ottawa,n 24.

Garcia-Debanc, 1986, citée par Barré De-Miniac, 2000..

Documents officiels :

Ministère de l'Education Nationale, *Guide du Manuel de Français 4ème AM,* Alger, ONPS, 2013-2014.

Ministère de l'Education Nationale, *Mon Livre de Français 4ème AM,* Alger, ONPS, 2013-2014.

Ministère de l'Education Nationale, *Guide du Manuel de Français 4ème AM,* Alger, ONPS, 2013-2014.

Dictionnaires :

Reuter Y., (2007) . Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Ed. De Boeck, Bruxelles.

Sitographie :

http//:sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html

www.etudeslittéraire.com/argumentation.php

http//:sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html

http://sites.estvideo.net

www.incerm 34 Fr www.icem Frenet Celestein .ints

http//:www.unifer.ch/…/modele_Hayes_Flower/modele_Hayes_Flower.html

Annexes

Questionnaire

Cochez la(es) bonne(s) réponse(s) :

A/ Informations générales :

1- **Votre sexe**:

- ❖ Masculin ☐
- ❖ Féminin ☐

•2-**Vous êtes diplômé de:**

- ❖ Université ☐
- ❖ ITE ☐
- ❖ Ecole normale ☐
- ❖ Autre ☐

• **Vous avez une expérience professionnelle de**:

- ❖ Moins de 10 ans ☐
- ❖ Plus de 10 ans ☐

B/ Questions :

1- Faites-vous de la production écrite avec vos apprenants?

- ❖ Oui ☐
- ❖ Non ☐

2- Comment trouvez-vous le volume horaire destiné à la production écrite dans le programme de la 4ème AM?

- ❖ Suffisant ☐

- ❖ Insuffisant ☐

3- Pensez-vous que le programme de la production écrite en 4ème AM est:

- ❖ Surchargé ☐
- ❖ Suffisant ☐
- ❖ Insuffisant ☐

4- Est-il adapté aux niveaux langagiers réels de vos apprenants?

- ❖ Oui ☐
- ❖ Non ☐

5- Vous vous sentez à l'aise lorsque vous enseignez:

- ❖ L'oral ☐
- ❖ L'écrit ☐
- ❖ L'oral et l'écrit ☐

6- Arrivés du primaire, le niveau de l'oral du FLE de vos apprenants est:

- ❖ Bon ☐
- ❖ Moyen ☐
- ❖ Faible ☐

7- Pensez-vous que les pratiques de la production écrite dans la classe actuelles peuvent aider vos apprenants à reproduire un texte en français au moins des fautes d'orthographe et grammaire?

- ❖ Oui ☐

- ❖ Non ☐

8- Selon vous, dans le cours de la production écrite, vos apprenants sont:

- ❖ Actifs ☐
- ❖ Passifs ☐

9- Pourquoi vos apprenants ne peuvent-ils pas écris en français facilement?

- ❖ Ils n'ont pas l'habitude. ☐
- ❖ Ils utilisent le dictionnaire. ☐
- ❖ Ils ne maîtrisent pas les outils de la langue. ☐
- ❖ Ils ne sont pas motivés. ☐
- ❖ Ils sont timides. ☐

10- Pour améliorer le niveau de la production écrite chez vos apprenants, faut-il :

- ❖ Le travail individuellement ☐
- ❖ Le travail en groupe ☐
- ❖ Donner plus des activités écrites ☐
- ❖ Améliorer la formation des enseignants. ☐

11-Selon vous, Qu'est-ce que tu fais le plus?

- ❖ chercher des mots ☐
- ❖ faire des phrases ☐
- ❖ trouver des idées ☐

12- pour produire un bon texte, qu'est ce qui est le plus important ?

- ❖ Produire des phrases correctes ☐
- ❖ Veiller à la correction de la langue ☐
- ❖ Ponctuer le texte ☐
- ❖ Conjuguer correctement les verbes ☐
- ❖ Veiller au choix des arguments ☐

13-L'important pour vous que les apprenants pendant la production écrite :

- ❖ il écrit en français pour appliquer des règles apprises ☐
- ❖ il transmette un message et répondre au sujet ☐

14-Pendant la séance de production écrite les apprenants utilisent le brouillon ?

- ❖ Un seul ☐
- ❖ Plusieurs ☐

15-Selon vous, utilisation des brouillons pour les apprenants c'est :

- ❖ pas important ☐
- ❖ peu important ☐
- ❖ important ☐
- ❖ très important ☐

16-A votre opinion quel sont les obstacles rencontrés chez les apprenant pendant la production écrite d'un texte argumentatif?

17-Est -il important d'identifier le type de texte ?

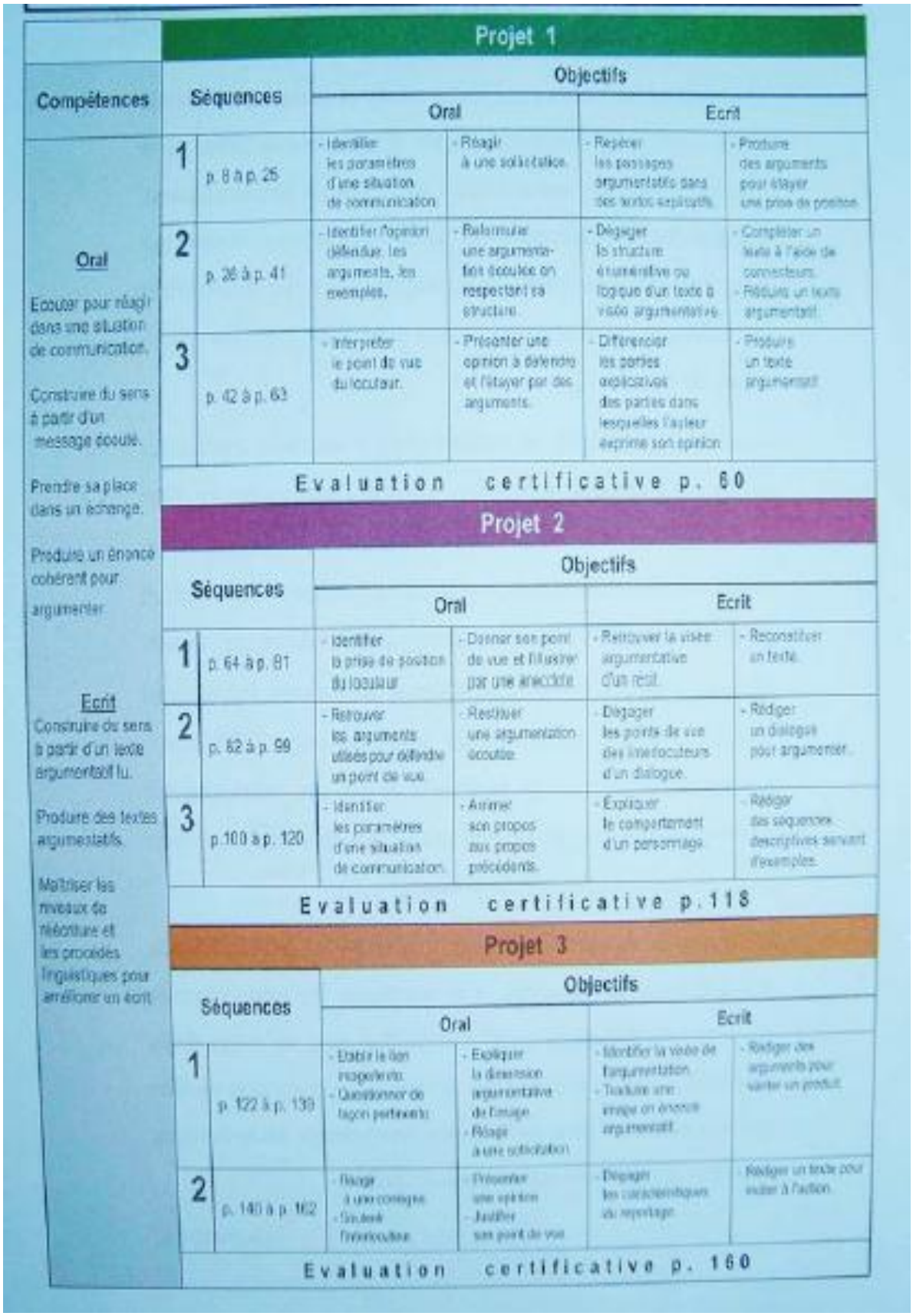
18-Quelles interactions l'écriture coopérative a-t-elle permis de mettre en place ?

19-L'écriture coopératif permet-elle d'améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants ?

20-L’écriture coopératif a-t-elle permis d’impliquer tous les apprenants ?

21-Pensez-vous que les apprenants auraient préféré écrire seul ? Pourquoi ?

Merci pour votre collaboration.



Compétences

Oral

Ecouter pour réagir dans une situation de communication.

Construire du sens à partir d'un message écouté.

Prendre sa place dans un échange.

Produire un énoncé cohérent pour argumenter.

Ecrit

Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu.

Produire des textes argumentatifs.

Maîtriser les niveaux de rédaction et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.

Projet 1

Séquences	Objectifs – Oral		Objectifs – Ecrit	
1 p. 8 à p. 25	- Identifier les paramètres d'une situation de communication	- Réagir à une sollicitation	- Repérer les passages argumentatifs dans des textes explicatifs	- Produire des arguments pour étayer une prise de position
2 p. 26 à p. 41	- Identifier l'opinion défendue, les arguments, les exemples.	- Reformuler une argumentation écoutée en respectant sa structure	- Dégager la structure énumérative ou logique d'un texte à visée argumentative	- Compléter un texte à l'aide de connecteurs. - Rédiger un texte argumentatif
3 p. 42 à p. 63	- Interpréter le point de vue du locuteur.	- Présenter une opinion à défendre et l'étayer par des arguments.	- Différencier les parties explicatives des parties dans lesquelles l'auteur exprime son opinion	- Produire un texte argumentatif

Evaluation certificative p. 60

Projet 2

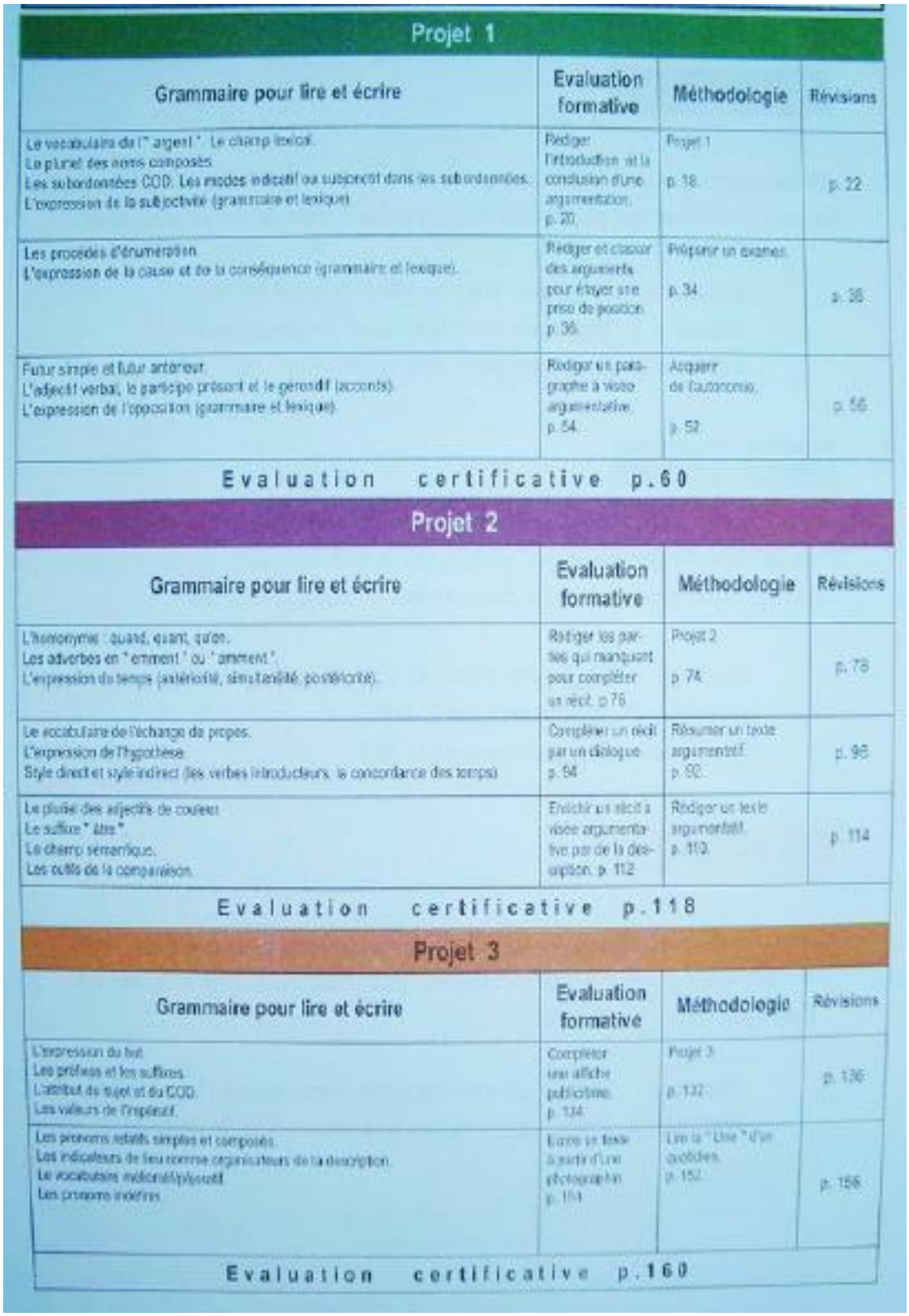
Séquences	Objectifs – Oral		Objectifs – Ecrit	
1 p. 64 à p. 81	- Identifier la prise de position du locuteur	- Donner son point de vue et l'illustrer par une anecdote	- Retrouver la visée argumentative d'un récit	- Reconstituer un texte
2 p. 82 à p. 99	- Retrouver les arguments utilisés pour défendre un point de vue	- Restituer une argumentation écoutée	- Dégager les points de vue des interlocuteurs d'un dialogue.	- Rédiger un dialogue pour argumenter.
3 p.100 à p. 120	- Identifier les paramètres d'une situation de communication.	- Animer son propos aux propos précédents.	- Expliquer le comportement d'un personnage	- Rédiger des séquences descriptives servant d'exemples.

Evaluation certificative p. 118

Projet 3

Séquences	Objectifs – Oral		Objectifs – Ecrit	
1 p. 122 à p. 139	- Etablir le lien rogérien. - Questionner de façon pertinente.	- Expliquer la dimension argumentative de l'image - Réagir à une sollicitation	- Identifier la visée de l'argumentation. - Traduire une image en énoncé argumentatif.	- Rédiger des arguments pour vanter un produit.
2 p. 140 à p. 162	- Réagir à une consigne. - Gérer l'interlocution.	- Présenter une opinion - Justifier son point de vue	- Dégager les caractéristiques du reportage.	- Rédiger un texte pour inciter à l'action.

Evaluation certificative p. 160



Projet 1

Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
Le vocabulaire de l'" argent ". Le champ lexical. Le pluriel des noms composés. Les subordonnées COD. Les modes indicatif ou subjonctif dans les subordonnées. L'expression de la subjectivité (grammaire et lexique)	Rédiger l'introduction et la conclusion d'une argumentation. p. 20.	Projet 1 p. 18.	p. 22
Les procédés d'énumération. L'expression de la cause et de la conséquence (grammaire et lexique).	Rédiger et classer des arguments pour étayer une prise de position. p. 36.	Préparer un examen. p. 34.	p. 38
Futur simple et futur antérieur. L'adjectif verbal, le participe présent et le gérondif (accords). L'expression de l'opposition (grammaire et lexique).	Rédiger un paragraphe à visée argumentative. p. 54.	Acquérir de l'autonomie. p. 52.	p. 56

Evaluation certificative p.60

Projet 2

Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
L'homonymie : quand, quant, qu'en. Les adverbes en " emment " ou " amment ". L'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité).	Rédiger les parties qui manquent pour compléter un récit. p.76	Projet 2 p. 74.	p. 78
Le vocabulaire de l'échange de propos. L'expression de l'hypothèse. Style direct et style indirect (les verbes introducteurs, la concordance des temps).	Compléter un récit par un dialogue. p. 94.	Résumer un texte argumentatif. p. 92.	p. 96
Le pluriel des adjectifs de couleur. Le suffixe " âtre " Le champ sémantique. Les outils de la comparaison.	Enrichir un récit à visée argumentative par de la description. p. 112.	Rédiger un texte argumentatif. p. 110.	p. 114

Evaluation certificative p.118

Projet 3

Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
L'expression du but. Les préfixes et les suffixes. L'attribut du sujet et du COD. Les valeurs de l'imparfait.	Compléter une affiche publicitaire. p. 134.	Projet 3 p. 132.	p. 136
Les pronoms relatifs simples et composés. Les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description. Le vocabulaire mélioratif/péjoratif. Les pronoms indéfinis.	Ecrire un texte à partir d'une photographie. p. 154.	Lire la " Une " d'un quotidien. p. 152.	p. 156

Evaluation certificative p.160

Révision

Types de textes

Les textes que vous lisez et/ou que vous produisez appartiennent complètement ou en partie aux types suivants : narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif.

Types de textes	Définition	Caractéristiques
Le texte narratif	Raconte des événements qui peuvent être réels ou imaginaires	- Schéma narratif (état initial / élément perturbateur / actions / résolution / état final). - Utilisation des temps (présent de narration ou imparfait / passé simple) et d' indicateurs temporels. - Présence de discours rapportés et de passages descriptifs.
Le texte descriptif	Décrit un personnage, un objet ou un paysage.	- Verbes de perception et lexique qui organise l'espace ; verbes d'état et/ou de mouvement. - Champs lexicaux en rapport avec le sujet décrit. - Emploi des figures de style (métaphores, personnifications) qui renseignent sur le degré de subjectivité de la description.
Le texte explicatif	Explique un fait dans le but de transmettre une information.	- Présence de données objectives, de définitions, de chiffres, de dates pour expliquer objectivement un phénomène. - Présence de pronoms de la troisième personne, d'un vocabulaire spécifique à une notion et du présent.
Le texte argumentatif	Le texte argumentatif a pour but de présenter un point de vue soutenu par un certain nombre d'arguments. Ces derniers sont eux-mêmes soutenus par des exemples.	- Organisation logique de l'argumentation : idée-prise de position étayée par des arguments soutenus par des exemples ; présence plus ou moins importante des articulateurs logiques. - Présence de l'auteur dans son texte (" je ", vocabulaire mélioratif ou péjoratif) qui renseignent sur la position de l'auteur par rapport à son énoncé.

RESSOURCES LINGUISTIQUES ET TYPES DE TEXTES

La construction de l'argumentation

Dans une argumentation, l'énonciateur exprime son opinion sur un sujet, cherche à convaincre le destinataire. L'énonciateur prend donc parti.

L'organisation de l'argumentation

- L'opinion que l'énonciateur soutient dans une argumentation s'appelle *la thèse*.

- Pour soutenir une opinion, l'énonciateur utilise *des arguments*. Ce sont des faits ou des idées qui prouvent qu'il a raison.

- Pour illustrer, conforter ses arguments, l'énonciateur emploie *des exemples* personnels, historiques, scientifiques, etc. Ils permettent de rendre l'argumentation plus concrète.

- *Le discours argumentatif* cherche soit à démontrer *la validité de la thèse défendue*, soit à s'opposer à *une thèse réfutée*, en s'appuyant sur l'organisation du discours et la force des arguments.

- L'émetteur établit une relation étroite avec le destinataire pour l'amener à partager sa conviction. Il s'implique et implique son destinataire dans le discours par des *marques de la 1ère personne* (je, me, moi, nous, mon, nos,...) *et des marques de la 2ème personne* (tu, te, toi, vous, ton, votre, ...).

Selon le destinataire et selon ses objectifs, l'énonciateur peut utiliser :

- *des arguments d'autorité* : citation de personnes dont l'autorité est reconnue.
- *des arguments* qui proviennent de *l'expérience* et de *l'observation* de la réalité.
- *des exemples* servant *d'arguments*.

Les outils linguistiques de l'argumentation sont :

- les verbes d'opinion qui expriment un doute ou une certitude (supposer, affirmer, croire, penser…),

- les modalisateurs qui montrent le degré de conviction affiché par l'énonciateur pour défendre, nuancer ou réfuter une thèse ou un argument. Il peut s'agir du lexique (mélioratif/laudatif, dépréciatif/ péjoratif, des adverbes (évidemment), ou locutions adverbiales (sans doute, bien sûr...)

- les types de phrases (déclaratif, exclamatif, impératif, interrogatif) ;

- la ponctuation : le tiret, le point, le point-virgule, les deux points ;

- les rapports logiques : la cause, la conséquence, l'opposition, le but, la condition ;

- les temps et modes de conjugaison : présent de l'indicatif, le futur simple de l'indicatif...

RÉPARTITION DU VOLUME HORAIRE EN 4°AM

Volume horaire imparti à l'enseignement du français langue étrangère en 4ème année moyenne

Pour la 4ème année moyenne, la lecture des textes officiels stipule que le temps alloué à l'enseignement du français langue étrangère est de quatre heures et 30 minutes (quatre heures hebdomadaires et une heure par quinzaine) ; l'heure de rattrapage ne concerne qu'un groupe d'élèves. Cette séance est élaborée en fonction des difficultés et besoins exprimés lors de leurs apprentissages.

Niveaux	Nombre de semaines / l'année pour l'application du programme	Volume horaire hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance de remédiation
1ère AM	32 semaines	4 heures 30	1 heure	Il appartient au professeur d'organiser des séances de remédiations dont les contenus répondront favorablement aux besoins et attentes des apprenants.
2ème AM	32 semaines	4 heures 30	1 heure	
3ème AM	32 semaines	4 heures 30	1 heure	
4ème AM	30 semaines	4 heures 30	1 heure	

LEXIQUE UTILE À L'ARGUMENTATION				
	Verbes et locutions	Prépositions	Conjonctions de coordination et adverbes	Conjonctions de subordination et pronoms relatifs
Addition	à ceci s'ajoute.	en outre, en plus.	d'abord, ensuite, en outre, de plus, aussi, enfin.	outre que, sans compter que.
Illustration			par exemple, entre autres, notamment, en particulier, à savoir.	
Cause	dépend de, résulte de, découle de, venir de.	à cause de, en raison de, à la suite de.	car.	parce que, comme, puisque, étant donné que.
Conséquence	amène, cause, entraîne, produit, implique, incite, provoque.	au point de.	donc, aussi, c'est pourquoi, dès lors, par conséquent, ainsi.	si bien que, de sorte que, si … que, sans que, au point que.
Opposition		contre.	au contraire, au lieu de, inversement.	tandis que, alors que.

réajustements, des reprises, des mises au point doivent lui permettre de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe.

Des activités décrochées (cf. glossaire) peuvent être programmées hors séquence en fonction des besoins.

3.2- La séquence

La séquence est l'ensemble des séances qui participent au même objectif d'apprentissage.

3.2.1- Le travail dans la séquence :

Le travail dans la séquence exige de définir préalablement des objectifs d'apprentissage à mettre en place. Ceci se déroule à travers des activités orales et/ou écrites. Ces activités permettent d'atteindre les objectifs sélectionnés.

3.2.2- Le travail hors séquence :

Certaines séances ou activités peuvent prendre place dans la classe sans être systématiquement intégrées dans une séquence. Deux types d'activités entrent dans cette catégorie.

1)- Les séances d'orthographe ou de construction des outils linguistiques, utiles toute l'année et pendant lesquelles on formalise des savoirs.

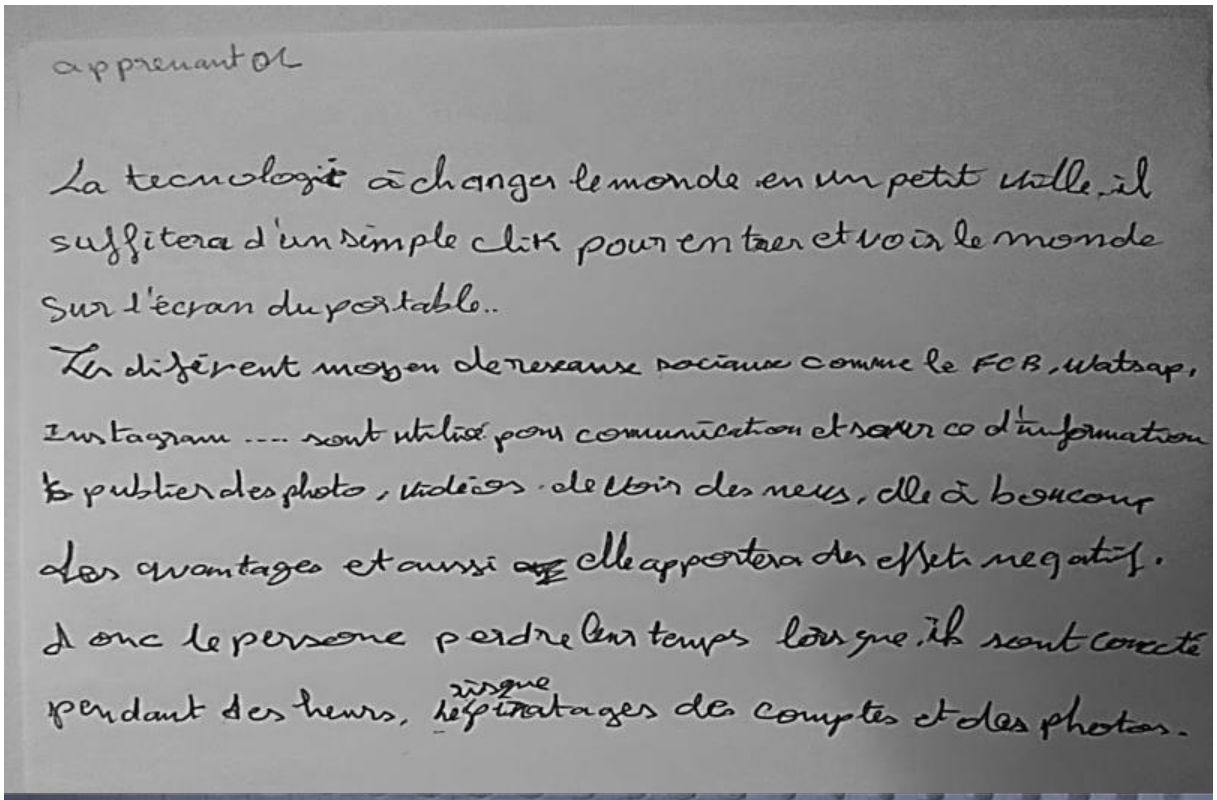
Par exemple, en orthographe (rappel) :
Entre deux voyelles, le ***s*** se prononce *z*.
Une rose – une visée – une maison
Devant ***m, b, p,*** le **n** se transforme en **m** en français.
Si***m***plifier- em***b***aller- em***m***agasiner.

2)- Les activités qui répondent à l'irruption, dans la vie de la classe, d'un événement imprévu qui mobilisent l'attention et les affects des élèves :

- **événement au collège :** un professeur part à la retraite, un élève tombe malade, sélection de la chorale de l'école à un concours, obtention d'une coupe par les élèves de l'école, création d'un club vert, création d'un journal scolaire ou d'une revue …
- **événement local :** intempéries, séisme, inondation, reboisement, inauguration d'une bibliothèque, fête nationale ...
- **événement mondial :** jeux olympiques, coupe du monde de football, journée internationale du livre, foire internationale, catastrophes naturelles (Tsunami, tempête, tornade …).

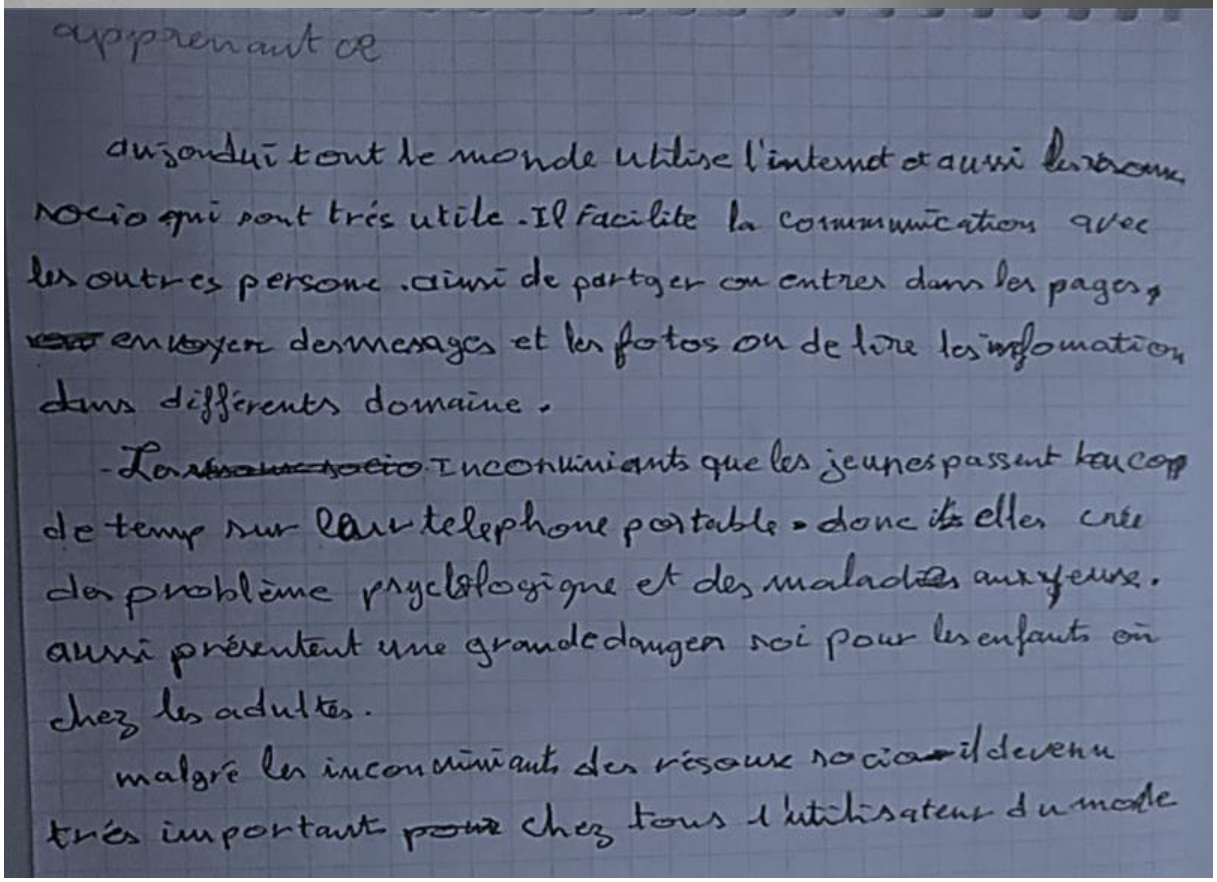
Il est donc bienvenu d'ouvrir un espace de parole (débat, discussion libre), d'écriture (écrire une lettre, un texte de solidarité), de lecture (on lit ensemble un article de presse, une affiche, etc.) au cours d'une séance indépendante du projet sur lequel on est en train de travailler.

Les copies d'élèves :



apprenant 01

La tecnologie a changer le monde en un petit ville. il suffitera d'un simple clik pour entrer et voir le monde sur l'écran du portable..
Les différent moyen de reseaux sociaux comme le FCB, Watsap, Instagram .... sont utilisé pour communication et savoir ce d'information le publier des photo, vidéos. de voir des news. elle a beaucoup des avantages et aussi elle apportera des effets negatifs. donc le persone perdre leur temps lorsque ils sont connecté pendant des heurs, le risque piratages des comptes et des photos.



apprenant 02

aujourdhui tout le monde utilise l'internet et aussi les reseaux socio qui sont très utile. Il facilite la communication avec les outres persone. ainsi de partger ou entrer dans les pages, envoyer des messages et les fotos ou de lire les infomation dans différents domaine.

- Les inconvinients que les jeunes passent beaucoup de temp sur leur telephone portable. donc ils elles crée des problème psychologique et des maladies auxyeux. aussi présentent une grande danger soi pour les enfants ou chez les adultes.

malgré les inconvinients des réseaux sociaux il devenu très important pour chez tous l'utilisateur d'un mode

apprenant 03

Nous sommes dans le temp de l'évolution technologique.. qui modifie le monde car il est devenu ~~comme~~ comme une petit Vilage. En raison du raisous sociaux ou le monde a vu un rapprochement de communication puisque les reiseaux sociaux sont des moyens de communication et voir les actualités et les information aussi de faire des amies et des nouvel relation entre les différents personnes du monde

apprenant 04

Les réseaux sociaux ~~ne~~ est outil très important pour tout ~~les~~ l'humanité de monde.

pour ~~vous~~ moi, je Voie que Les réseaux Sociaux est un intermédiaire entre Les relassion des gens. à cause que Les reseaux sociaux ont peut envoyé des messages des photos des vocal et même de Faire des ~~et~~ appeles Vidéo ...

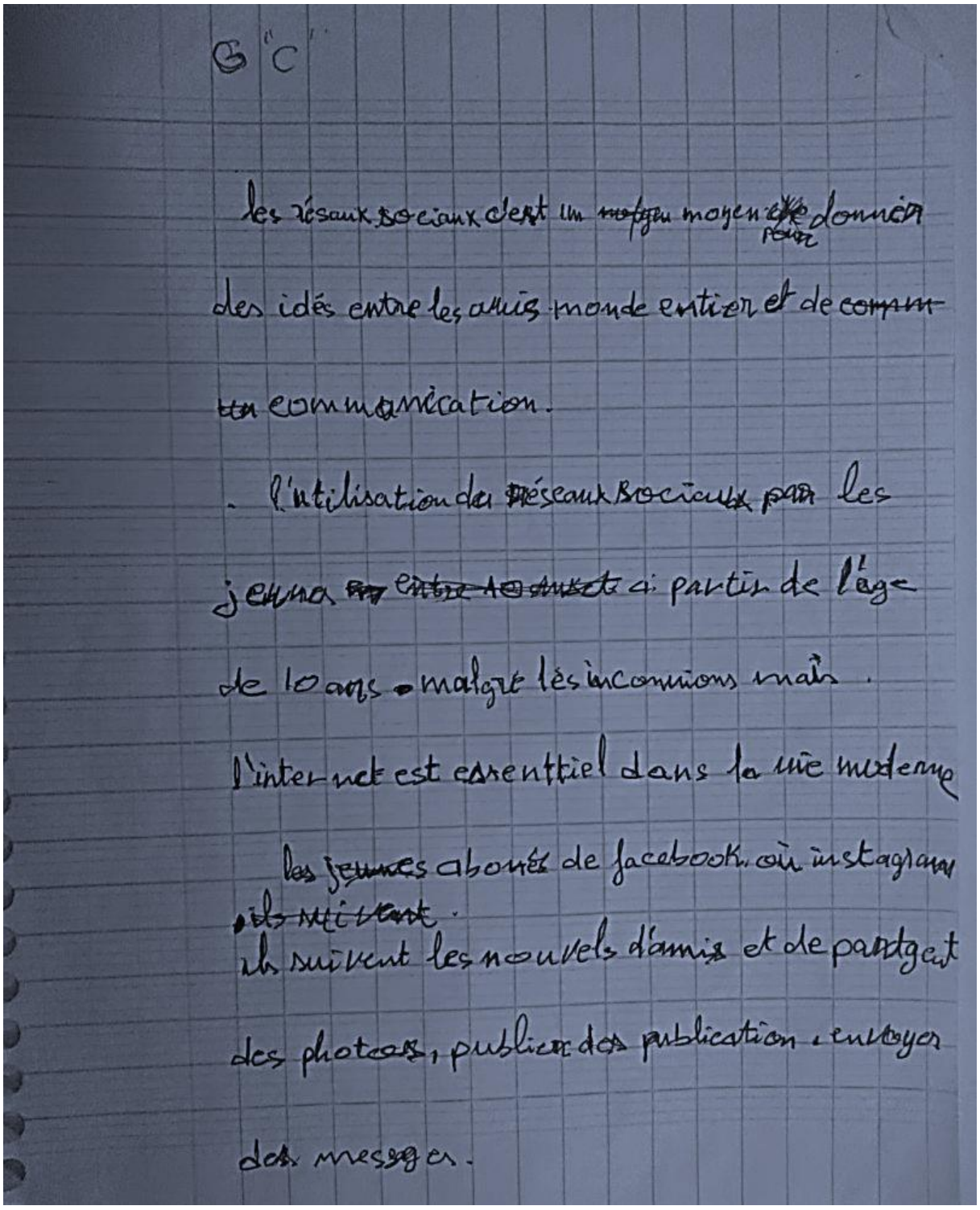
aussi voir des amis de tout Les pays. donc Les réseaux sociaux est important pour nous.

G-A

La technologie nous à donner le développement dans tous les domaines. come les réseaux sociaux sont utilisé partout dans les hopitaux, les écoles, les université. pour les étudiants, car les réseaux sociaux c'est un moyen facile et bénéfique pour tous l'humanité.
Ils ont faciliter la comunication et liée entre personne en vers le monde. donc ils rapprocher les peuples pour échanger les diffirtent culture et langues, mentalité et de faire des amies.

G-B

Les réseaux sociaux parmis les moyens de communication facile à utilisé. les réseaux sociaux permettent de partager et de publica les photos, des informations et de suivre les amis les acteurs et les personnages publique, grace au réseaux sociaux les nouvelles sont rapidement partager dans ~~les~~ le monde.
ainsi que le monde est devenu comme une petit village, et à cause les réseaux sociaux on communique avec les autres facilement et de passé le temps donc on ~~ne~~ utilisent les réseaux sociaux partout, dans le bus. à la maison et en tous les moments.



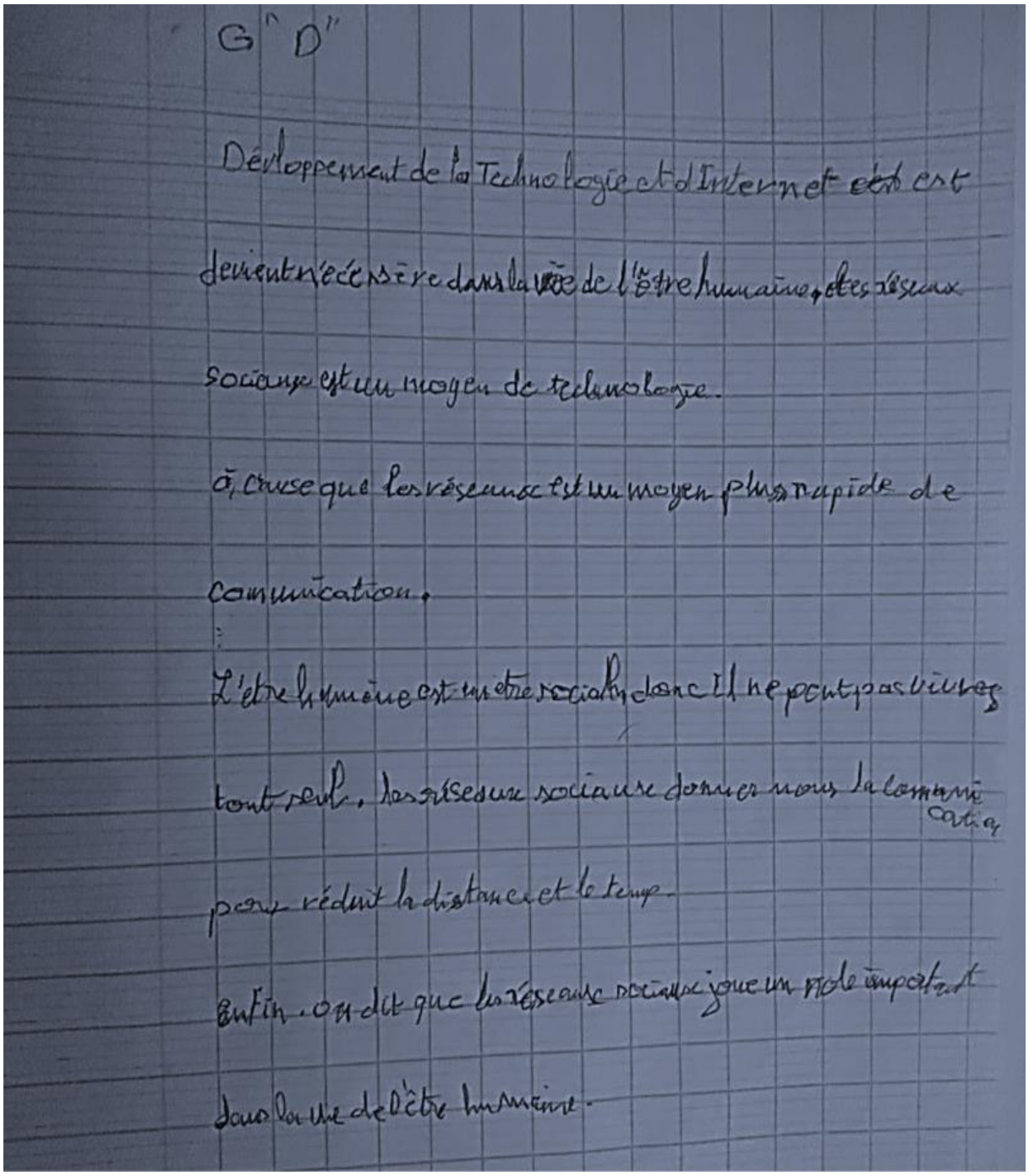
G "C"

les réseaux sociaux sont un moyen moyen de donner des idés entre les amis monde entier et de communication communication.

- l'utilisation des réseaux sociaux par les jeunes entre 10 ans à partir de l'âge de 10 ans - malgré les inconvions mais.

l'internet est essentiel dans la vie moderne

les jeunes abonés de facebook. où instagram ils mettent.
ils suivent les nouvels d'amis et de partgent des photos, publier des publication, envoyer des messages.



G° D°

Développement de la Technologie et d'Internet est est devient nécessaire dans la vie de l'être humaine, les réseaux sociaux est un moyen de technologie.

à cause que les réseaux est un moyen plus rapide de communication.

L'être humaine est un être social donc il ne peut pas vivre tout seul. les réseaux sociaux donner nous la commu Catia pour réduit la distance et le temp.

enfin. on dit que les réseaux sociaux joue un rôle important dans la vie de l'être humaine.

Table de matière

Remerciement

Dédicace

Résume

Introduction générale

Chapitre I : Etude Bibliographique……1

I.1. Quelques notions relatives à l'écrit ……1

I.1.1. Lecture- écriture ……...……1

I.1.2. L'écriture ……..……1

I.1.3. La lecture…….……1

I.1.4. Relation entre lecture et écriture……...……..……..2

I.1.5. Écrire à plusieurs mains ……...……...3

I.1.5.1. Écrire en groupe ……..……..3

I.1.5.2. L'écriture, une activité cognitive ……..4

I.1.5.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980) ……..……5

I.1.5.2.2. Le modèle de Hayes (1995) ……..……..5

I.1.5.2.3. L'écriture coopérative…….6

I.2. Le texte argumentatif, caractéristiques et propriétés ……6

I.2.1. Définition texte …….6

I.2.2. Les typologies textuelles ……..7

I.2.3. Le texte argumentatif ……8

I.2.3.1. Définition……...8

I.2.3.2. Types et genres de l'argumentation ……10

I.2.3.2.1. les types de l'argumentation ……10

I.2.3.2.2. Les genres de l'argumentation ……..11

I.2.3.3. Les registres de langue ……11

I.2.3.4.Les principaux types d'arguments et de raisonnements……11

I.2.3.4.1. Les types d'arguments : les principaux types d'arguments sont synthétisés ainsi .12

I.2.3.4.2. Les principaux modes de raisonnement ……..12

I.2.3.5. Les relations logiques dans le texte argumentatif ……..13

I.3. Le programme de français de la 4ème année moyenne ……15

I.3.1. L'organisation de l'enseignement / apprentissage en projets……17
I.3.1.1. Les compétences et les objectifs d'apprentissage en 4ème année moyenne ……...19
Conclusion……... 20
Chapitre II: Description du protocole du recueil des données……...21
II.1.Recueil des données ……21
II.1.1. Description de la population expérimentée et du terrain ……...21
II.1.2. Description de la classe ……22
II.2. L'enquête et la collecte des données ……22
II.2.1. Méthode de collecte ……...23
II.2.2. Le déroulement de l'analyse de l'expérimentation ……24
II.2.3. Le questionnaire ……...25
Chapitre III : Résultats et discussions……..26
III.1. L'analyse des copies d'élèves ……...26
III.2. L'analyse des interventions des élèves au sein du groupe ……27
III.3. Comparaison entre le travail individuel et le travail en groupe ……..28
III.4. Le questionnaire ……...29
III.5. Résultats obtenus ……..29
Conclusion ……..31
Conclusion générale ……...32
Bibliographie :
Annexes