CHAPITRE I

Champ conceptuel de l'évaluation dans l'enseignement / apprentissage

I-1- NOTIONS DE DOCIMOLOGIE :

I-1-1- La docimologie comme modèle de l'évaluation :

La docimologie, fondée par Piéron (1) en 1923, est défini comme : « *l'étude systématique des examens* ». Autrement dit, c'est l'étude des examens, des pratiques de notation, des facteurs subjectifs, de l'influence des examinateurs.
Ce terme est dérivé du grec « dokimé » qui veut dire « épreuve », la docimastique (dokimastikos) désignant l'étude des techniques d'examens. Pour nommer l'aspect éventuel de la docimologie, Noizet et Bonniol proposent le terme de docinomie (la docimologie prescriptive et expérimentale) et J. Guillaumin, celui de doxologie (la psychologie de l'évaluation) en vue de qualifier l'étude systématique du rôle que l'évaluation joue dans l'évaluation scolaire. Ces termes n'ont pas été retenus par l'usage qui seul a consacré le terme de docimologie reposant sur un principe non apparent de causalité.

Les examens seraient donc le moyen d'évaluer les fruits de l'enseignement ou l'apprentissage systématiquement organisé. Il nous semble, à nous, enseignants travaillant sur la production écrite en Terminal, que de toute évidence une note n'est qu'une moyenne statistique souvent subjective.
Selon les didacticiens, la difficulté qu'éprouvent les élèves en production écrite dans une langue étrangère vient d'un manque de compétence à rédiger plutôt qu'un manque de compétence linguistique. Il y a des élèves qui passent d'une langue à l'autre, c'est-à-dire de la langue première à la langue étrangère, ce qui peut créer des pannes et des doutes chez les plus faibles, alors que ceux qui sont plus avancés dans l'apprentissage de la langue étrangère peuvent utiliser les deux langues.

(1)- H.Piéron, *Examens et Docimologie*, coll, Sup, PUF, Paris, 1963, p07.

Pour Harriet D.Semke et Ilona Leki (1), didacticiens anglais, le principe de base est que toute erreur doit être corrigée afin qu'elle ne soit pas lourde et fastidieuse pour un résultat souvent négatif. Ce qui décourage l'élève, il est déçu, frustré, devant la quantité d'annotations écrites en rouge sur la marge ou encouragements et conseils se côtoient.

I-2- QUELQUES DEFINITIONS DE L'EVALUATION:

J.Cardinet définit l'évaluation en éducation comme: "*une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignant, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école.* » (**2**)

J.M. de Ketele (1993) résume le processus évaluatif dans la définition suivante : « *Evaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations reconnues comme suffisamment pertinentes, valides et fiables, et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'information et un ensemble de critères jugés suffisamment adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de fonder une prise de décision.* »(*3*)
Cette définition met en exergue la nécessité de disposer d'objectifs pour évaluer et pour définir des critères d'évaluation.

(1)- Harriet D.Semke, « *Effects of the Red Pen* », Language Annals 17, N°3, pp.55.56

- Ilona Leki, "*Coatching from the margins: issues in written response",* Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p14

(2)- J.Cardinet, *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986, cité par LaÏfa Ait Boudaoud, *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie),* c Casbah Editions, Alger, 1999, p37.

(3)- De Ketele, *L'évaluation : conjuguée en paradigmes*, in Revue française de pédagogie n°103, 1993, cité par Laifa Ait Boudaoud, p38

Selon G. Noizet, J-P. Caverni (1), l'évaluation scolaire est considérée comme une voie nécessaire à toute amélioration, non seulement de la fiabilité de l'évaluation, mais aussi du travail de l'évaluateur. Dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un évènement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement. Les procédures d'évaluation utilisées dans le système scolaire ont pour fonction de contrôler la réalisation des objectifs fixés à l'enseignement.

L'évaluation est définit par C.Delorme (2) de la manière suivante : « *c'est une prise d'information en vue d'une décision.* ». Dans le contexte scolaire, ce terme touche aux caractéristiques des élèves et des enseignants, à leurs performances, aux programmes et moyens didactiques, au processus enseignement/apprentissage.
L'évaluation de n'importe quelle activité pédagogique peut produire aussi bien chez l'élève que chez l'enseignant des effets positifs ou négatifs. Elle peut organiser les efforts de l'élève, lui permettre de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage, l'inciter à améliorer ses performances et à affermir sa personnalité comme elle peut le perturber, voire détruire ses aspirations. Elle peut aider l'enseignant à faire le point sur ses pratiques pédagogiques, à repenser ce qu'il désire transmettre.

On définit souvent l'acte évaluatif comme : « *la comparaison de performance par rapport à une norme.* » (3), comme le fondement d'une décision, comme un mode spécifique de mesure, comme un bilan d'activité, comme une comparaison entre des programmes et comme un procès. Ces acceptions sont essentiellement statiques. Elle est un processus continu, utilisé tout au long du déroulement d'un programme et appliqué à tous les éléments. L'évaluation du processus vise à enregistrer et à porter un jugement sur les évènements et activités de formation. Il semble que toute évaluation porte sur une production, sur un comportement qui est une réponse déterminée par un problème, par une tâche : il y a une consigne, un énoncé, qui marque de manière plus ou moins explicite ce qui est demandé.

(1)- G.Noizet, J.P.Caverni, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, éd PUF, 1978.

(2)- C. Delorme, *L'évaluation en questions*, CEPEC, Paris, ESF éditeur, 1987, p25

(3)- Ibid. p. 42

Selon Anne Jorro (1), l'évaluation est considérée comme le pain quotidien de l'action éducative. Elle est devenue plus qu'une question majeure. La complexité et l'incertitude de l'évaluation dépendent de la complexité et l'incertitude de l'apprentissage.

I-2-1-L'évaluation comme mesure

J.J.Bonniol et M. Vial soulignent que l'évaluation est synonyme de « mesure ». On peut dire que quand on parle de l'évaluation, mesurer, c'est le mot qui vient tout naturellement à l'esprit. C'est un processus par lequel on assigne des nombres à des choses selon des règles déterminées. C'est sans doute le sens le plus ancien, le plus ancré dans les mentalités des élèves et les enseignants. L'évaluation confondue avec la mesure veut répondre à la question : qu'est-ce que ça vaut ? Evaluer donc c'est situer sur une échelle dite « de valeur » dont le prototype reste la notation de zéro à vingt.

I-2-2- L'évaluation : un phénomène de communication

Selon Michel Vial, évaluer, c'est communiquer. Une activité d'évaluation est toujours une activité de communication ; c'est transmettre à l'élève un certain nombre d'informations sur son travail ou sa conduite….

Il est clair que l'acte évaluatif est un échange à double sens entre l'enseignant et ses élèves. Comme le remarque Jean Cardinet (2), « *l'évaluation pédagogique est une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école.* ». Pour un enseignant, évaluer, c'est énoncer souvent des jugements précis et chiffrés sur les prestations de ses élèves, mais sans avoir nécessairement un étalon de référence et sans même être sûr que ce qu'on entend mesurer soit mesurable.

(1)- Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation*, De Boeck Université, 1ère édition, 2000, Bruxelles, imprimé en Belgique.

(2)- J.Cardinet, *Pour apprécier le travail des élèves*, Institut de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchatâtel, 1984, p54

Quant à Christine Tagliante (1), une des spécialistes actuels de l'évaluation scolaire, elle souligne qu' : « *en évaluation des acquis, il faut tout d'abord séparer clairement tout ce qui relève du domaine du contrôle (évaluation sommative), de ce qui relève de l'information réciproque entre l'enseignant et l'apprenant (évaluation formative et auto-évaluation) ».*

I-2-3- Les objectifs de l'évaluation

L'évaluation nécessite, d'une part, une analyse préalable des éléments sur lesquels on va faire porter l'évaluation et, d'autre part, la construction d'un dispositif d'observation qui permette d'aboutir à des conclusions valides sur ces observations. Bref, il faut définir des objectifs pertinents et une méthodologie adaptée. C'est une évidence, on ne peut envisager un dispositif d'évaluation qui ne tiendrait pas compte des objectifs poursuivis par la méthode que l'on cherche à évaluer.

Evaluer, c'est avant tout vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints. Le choix des critères d'évaluation et des indicateurs dépendent nécessairement des objectifs de la formation elle-même. Et pour évaluer, on arrive ainsi aux cinq buts fondamentaux de l'évaluation pédagogique :

- Prendre des informations sur le résultat déjà atteint, c'est une démarche fondamentale de toute activité qui tend vers un but ;
- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- Informer sur sa progression l'élève et ses parents ;
- Décerner les certificats nécessaires à l'école et à la société ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement en général.

I-3- Les trois grands types de l'évaluation :

L'évaluation consiste à porter un jugement sur les compétences de l'apprenant. Elle est un outil de gestion. Elle est d'abord un moyen de suivre les progrès : une formation a des objectifs à atteindre, en termes de transmission de savoirs (connaissances), savoir-faire

(1)- Christine Tagliante, *L'évaluation et le Cadre européen commun*, CLE International / SEJER, Paris, 2005. p.09

(pratique), savoir-être (attitude), l'évaluation permet donc de situer les apprenants vis-à-vis de ces objectifs.
Cela permet de motiver les apprenants, de leur faire prendre conscience qu'ils ont besoin de fournir un effort, de leur montrer qu'ils se sont améliorés, mais cela permet aussi à l'enseignant de se remettre en question, d'adapter la formation (forme et contenu).

L'évaluation est ensuite un moyen de certifier que les objectifs ont bien été atteints. Cela prend en général la forme d'un diplôme. Elle est donc un outil pédagogique qui contribue aux progrès de l'apprenant, et un outil de sélection.
Dans ce contexte, on peut parler de la pédagogie de maîtrise, une idée développée par Bloom, dont les grandes lignes peuvent se résumer comme suit :

Préciser clairement les résultats attendus à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ; préparer les élèves pour qu'ils puissent entrer avec fruit dans la séquence d'apprentissage ; enrichir l'apprentissage de rétroactions **(informations en retour)** fréquentes et de démarches correctives ; ne pas passer à l'apprentissage ultérieur si l'apprentissage actuel n'est pas suffisamment maîtrisé.
Les fondements de la pédagogie de la maîtrise vont tout naturellement conduire Bloom à distinguer trois types d'évaluation : pour bien préparer l'élève à entrer dans un apprentissage, on recourra à l'évaluation diagnostique ; pour l'aider en cours d'apprentissage, on recourra à l'évaluation formative ; au terme de l'apprentissage, on contrôlera la maîtrise des objectifs fixés par l'évaluation certificative (sommative).

On va donc préciser l'explication des trois types de l'évaluation, à savoir :

a)- Evaluation diagnostique :

Elle permet de vérifier l'état initial des élèves (pré-requis). Elle a pour fonction d'étayer des décisions d'adaptation ou d'orientation, par exemple, avant une séquence d'enseignement, l'enseignant s'assure que les élèves possèdent les compétences et savoirs requis pour effectuer les apprentissages objet de la séquence ; ou encore en début d'année scolaire, l'enseignant s'assure de niveau de maîtrise des pré-requis par les élèves.
Elle intervient donc avant l'action envisagée (situation de départ). Effectuée au début de formation, l'évaluation a une fonction préventive, par exemple, dans le nouveau programme

de la 3ème A.S, la première séance de chaque projet pédagogique consiste en une évaluation diagnostique. On propose aux élèves une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions.
Ce type d'évaluation permettra de connaître le niveau des élèves pour détecter les éléments positifs sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique améliorent le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus adéquats.

En un mot, c'est un processus de mesure, de jugement, puis de décision. Les résultats obtenus doivent permettre à l'enseignant-formateur d'identifier le niveau réel des élèves pour lui permettre d'élaborer un plan de formation ou à opérer les régulations adéquates avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage.

b)- Evaluation formative :

Personne n'oserait nier que l'objet principal voire la raison d'être de l'évaluation formative est l'élève dans sa démarche d'apprentissage ou d'une manière plus générale, l'individu dans son parcours de formation. Elle se présente alors comme une répétition générale, un moyen de vérifier ses connaissances, ses habiletés ou ses compétences grâce à des activités de consolidation ou de remédiation.

Elle intervient au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule. Elle permettra de comparer les performances de l'apprenant aux objectifs assignés à l'apprentissage et d'apporter des régulations si cela s'avère nécessaire. L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulations que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées : elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation, et cible principalement les apprenants en difficultés face à la tâche proposée. Dans cette optique, les erreurs commises ne doivent plus être considérées comme des productions déviantes mais comme des indices de l'état d'apprentissage. Elle consiste alors à repérer le plus rapidement possible une lacune de

l'élève, telle démarche fautive dès son apparition et d' y porter remède avant que ne s'installe la spirale de l'échec.

A la suite de Scriven (1967) qui fut le premier à utiliser cette terminologie, nous entendons par évaluation formative l'évaluation continu et interne qui a pour but de transmettre à l'élève des informations en retour qu'il peut utiliser pour optimaliser ses stratégies d'apprentissage ; mais l'une des fonctions qui la définissent est aussi de permettre des modifications du dispositif pédagogique de façon à accroître l'efficacité des procédures proposées pour faire atteindre les objectifs. L'évaluation formative n'est pas indépendante du fait pédagogique et de la conception des activités scolaires.

Ce type d'évaluation comprend trois volets : le guidage, l'auto-évaluation et l'auto-correction des élèves. C'est le seul dispositif d'évaluation, qui permet d'augmenter la capacité d'auto-contrôle de l'élève. Du point de vue de l'auto-contrôle, Le dispositif d'évaluation formative favorisant l'analyse de la tâche par l'élève accroît le contrôle qu'il exerce sur son propre processus d'apprentissage.
La pratique de l'évaluation formative se définit par une fonction de régulation de nature pédagogique et autant que possible, immédiate.

Selon Gérard Scallon, l'évaluation formative des apprentissages a été cantonnée au domaine de l'évaluation. L'attention fut portée sur la notion de régulation, et plus particulièrement sur celle d'information en retour **(feed-back))** directement adressée à l'élève. Dans cette explication, le mot clé à retenir est celui de régulation. Ce dernier consiste à corriger une action pendant qu'elle se déroule. Elle concerne aussi bien la vie courante.
La plupart des dictionnaires indiquent aussi que les mots « réglages, ajustement, contrôle et mise au point sont des synonymes de « régulation ».

Selon L.Allal, l'évaluation formative est « *un moyen de régulation à l'intérieur d'un système de formation.* » permettant « *d'assurer que les moyens de formation proposés par le système soient adaptés aux caractéristiques des élèves.* » (1983 : 131).
Il s'agit donc de s'intéresser plus aux démarches de l'apprenant qu'aux seuls critères de réussite, des produits. Dans ce cas, l'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'élève aux points d'entrée, de passage et de sortie du système.

J.J.Bonniol (1) explique que « *l'objectif de l'évaluation formative est bien un objectif de régulation, par opposition ou par différence avec celui de l'évaluation sommative qui est un objectif de contrôle.* ». Elle a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage. L'évaluation formative permet un dialogue continu entre l'élève et les repères explicites, entre son action et ce qui est attendu. L'élève élabore une représentation de la tâche en travaillant avec les critères de réalisation.

L'évaluation se déroule pendant et immédiatement après le processus de transformation dans le but de faciliter l'apprentissage. Elle ne vise pas à sélectionner les élèves plus performants, mais à aider le plus grand nombre à atteindre les objectifs fixés les erreurs et les blocages sont exploités par l'enseignant qui met en œuvre :

- des activités d'aide et de soutien aux élèves en difficultés ;
- des activités d'approfondissement aux élèves performants.

Elle est donc intégrée à l'action pédagogique qu'elle a pour rôle d'éclairer, afin de l'organiser de façon efficace. L'enseignant en attend des informations qui lui soient directement utiles pour mieux planifier son enseignement et l'élève en attend des indications qui lui permettent de progresser. Elle fournit un feed-back concernant les progrès réalisés ce qui permet d'identifier les erreurs et les difficultés rencontrées et d'adopter les activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction des informations recueillies. Sa finalité étant l'amélioration, elle est suivie de régulation.

Certains disent que l'évaluation est une balance, symbole d'équité, mais aussi de normalisation ; dans ce contexte, Michel Barlow (2) souligne que : « *la norme est sur un plateau, le travail de l'élève sur l'autre. »*

(1)- J.J.Bonniol, Amigues R. « Dispositif d'auto-évaluation des élèves et réussite scolaire », Communication au Colloque INRP, Réussir à l'école, Février 1981, Istress

(2)- Michel Barlow, *L'évaluation scolaire, décoder son langage,* Chronique Sociale, Lyon, 1992, p23

L'évaluation formative est une évaluation qui s'efforce autant que possible de juger l'élève par rapport à lui-même : son évolution, ses points forts, ses difficultés…, et de l'aider à construire lui-même ses progrès. L'évaluation régulatrice a pour fonction de réorganiser un système à l'aide de méthodes de feed-back ou de rétro-action.

c)- Evaluation sommative :

Ce type d'évaluation permet de rendre compte du niveau de compétence réel de l'apprenant. Elle permet de mettre en évidence les lacunes et les éléments positifs sur lesquels peut s'appuyer l'enseignant-formateur pour revoir sa stratégie sur le plan des objectifs des contenus et la manière de favoriser la résolution des situations-problèmes proposées. Elle a pour fonction de vérifier la possession par les élèves des savoirs et compétences visés par les programmes enseignés. Elle intervient en fin de processus (fin d'un apprentissage ou d'une formation, d'un projet, d'une expérimentation, d'une inspection,…). Il s'agit généralement d'un bilan chiffré ou noté. Comme son nom l'indique, elle fait la somme des acquisitions ou des réalisations. Elle est imposée et généralement, suivie d'une décision sanction. En d'autres termes, quand l'apprentissage est terminé, c'est le temps de l'évaluation ; à ce moment, les erreurs seront comptées dans la note au bulletin. Elle vérifie surtout les habiletés de l'élève (ce qu'il sait faire plutôt que ce qu'il sait réciter par cœur.).

L'enseignant doit motiver l'élève, principalement en lui faisant faire des choses intéressantes et utiles. Mais il est dangereux de se servir des notes comme moyen de motivation, même si « ça marche ». L'évaluation sommative est donc une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure.

Comparons l'évaluation sommative à l'évaluation formative : la première s'intéresse aux résultats tandis que la seconde s'intéresse aux comportements de l'élève, à l'élève dans sa globalité, elle intervient à la fin d'une phase d'apprentissage sous forme de

devoirs, compositions et examens de fin de cycle. Il s'agit d'évaluation notée ou l'élève ne fournit un effort qu'en fonction des épreuves. Elle permet de faire le bilan des acquis. Quand

l'enseignant pense que les élèves sont bien entraînés, il propose une évaluation où l'élève doit faire la preuve qu'il a atteint les objectifs. Elle aboutit en fin de parcours à la délivrance d'un diplôme (évaluation sommative qui devient certificative).

L'évaluation formative poursuit un but pédagogique, tandis que l'évaluation sommative répond à une fonction sociale et institutionnelle. La première se fait en classe, et la seconde s'opère lors d'une situation d'interrogation ou d'examen. Michel Minder *(1)* a résumé les spécifications de l'une et de l'autre conception dans le tableau ci-dessous, sous l'éclairage de quatre critères :

Evaluation formative	**Evaluation sommative**
1/- Elle est analytique : C'est l'évaluation spécifique d'un objectif opérationnalisé.	**1/- Elle est globale :** C'est l'évaluation générale de l'assimilation d'une matière.
2/- Elle est continue : Elle est fréquente, s'inscrivant dans le déroulement même de l'apprentissage (fin de leçon)	**2/- Elle est ponctuelle :** Elle intervient à des moments précis, clôturant un chapitre (interrogation) ou une période scolaire (examen)
3/- Elle est diagnostique : Elle situe l'élève par rapport l'objectif, identifie les erreurs et décèle les faiblesses de l'apprentissage.	**3/- Elle est statistique :** Elle situe les notes individuelles dans la distribution de l'ensemble des notes.
4/- Elle est corrective : Elle débouche sur des activités d'ajustements, assurant ou renforçant la maîtrise de l'objectif.	**4/- Elle est normative :** Elle réalise un constat en termes de réussites de réussites et d'échec.

(1)- Michel Minder, *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégie, évaluation*, De Boeck et Larcier, 1999, p 287.

L'investissement que les enseignants doivent consentir dans l'évaluation de productions écrites peut être considérable si chaque démarche d'évaluation répond à la fois à la fonction sommative et à la fonction formative.
Dans l'esprit de l'évaluation sommative (c'est-à-dire certificative) les productions sont réalisées par les élèves sous un contrôle rigoureux. Pour donner à l'opération une teinte d'évaluation formative, il faut y ajouter une correction analytique, effectuée par l'enseignant, correction accompagnée de commentaires et d'annotations.

I-4- L'annotation dans une intention de communication :

A l'aspect disciplinaire de l'annotation, une démarche interactive se substitue, lorsque l'enseignant dialogue avec l'élève (l'auteur de la production écrite). L'enseignant annotateur ne donne pas le corrigé type, mais tente de lui proposer des pistes, de le décentrer de sa production par des formulations simples et descriptives. Aussi, l'annotation est-elle le lieu de l'échange d'idées, d'invitations à poursuivre. Pour être lu ou entendu, le correcteur sait qu'il lui incombe de pointer les réussites de nommer les bonnes idées et aussi de discuter les points sensibles afin d'aider l'élève à relire son travail et à envisager des régulations. Lorsque l'évaluateur se préoccupe de la logique de l'élève, il tente d'organiser les conditions de la régulation. Il sensibilise l'élève à la démarche qu'il a mise en œuvre, lui permet d'y déceler des points d'appui pour poursuivre son travail. Il incite l'élève à retourner sur sa production et à envisager, s'il en ressent le besoin, une discussion avec lui. Puisque l'annotation devient déclencheur de régulation, l'enseignant est prêt à préciser ses remarques, à reformuler un propos qui pourrait rester obscur pour l'élève (l'annotation est comme un dialogue).

I-5- Les facteurs qui influent de façon négative sur les notes des élèves :

Une série de variables est mise à jour influençant les notations, appelés « effets » : effet d'ordre et de contraste dans la succession des copies ; effet de contamination de l'avis des confrères ; effet de stéréotypie systématisant les appréciations antérieures ; effet de halo des représentations sociales du candidat chez le correcteur et bien d'autres.

a)- Effet d'ordre et de contraste : (l'erreur par contraste)

J.J.Bonniol présenta en 1972 une thèse sur l'estimation par contraste. Il propose à des groupes d'enseignants de corriger des séries de copies identiques, mais dans des ordres différents. En répétant cette expérience un nombre de fois suffisant, il constate deux phénomènes :

* Les correcteurs notent par contraste, c'est-à-dire que la note d'une copie dépend en partie de la ou des copies précédentes et leur est en quelque sorte opposée. D'une manière générale, les correcteurs sont plus sévères à la fin de la série qu'au début. Autrement dit, une copie médiocre paraîtra assez bonne si on la corrige après un travail de très mauvaise qualité, elle semblera franchement mauvaise après une excellente prestation.

* Après l'appréciation d'une performance jugée très bonne, un travail présentant moins de qualité est souvent sous-évalué, et l'inverse est vrai. L'ordre dans lequel on « corrige des copies » a une incidence à sur-évaluer les premières productions pour devenir de plus en plus sévère. L'exception qui confirme la règle étant la toute première copie qui n'est pas comparée qu'à l'attente – en général exorbitante – du correcteur.

Un jugement d'évaluation est influencé par les autres éléments d'appréciation que l'on possède par ailleurs à propos de l'élève.

b)- Effet de halo :

Les notes ne reflètent pas exactement les fruits de l'apprentissage. Il y a donc création d'un effet de « halo », plus important pour les notes moyennes. Le correcteur-évaluateur est également influencé par le niveau des élèves, qui modifie l'échelle personnelle de l'évaluation.

Il résulte de l'influence des facteurs extérieurs sur la notation : regard jugé intelligent, élégance et facilité d'expression, présentation du travail (écriture, orthographe,…). C'est la connaissance d'informations à priori sur le producteur de la copie (connaissance de statut social de l'élève) ayant pour conséquence la tendance à assimiler la production au niveau présumé de son producteur (les informations préalables dont dispose l'évaluateur influencent la lecture qu'il fait de la copie).

M.Gilly (1980) consacre plusieurs chapitres aux représentations respectives des élèves et des maîtres, émanant de stéréotypes sociaux de nature très diverses : habillement, verbalisation, attitude face à l'école, etc. ces variables sont très importants dans la relation pédagogique, et se retrouvent dans l'évaluation où l'effet de halo est à l'œuvre. L'enseignant doit connaître sa matière et les moyens de l'enseigner ; il doit savoir planifier, intervenir et évaluer.

c)- Effet de stéréotypie :

Après quelques mois, l'enseignant connaît suffisamment les élèves pour avoir une idée de leurs compétences actuelles. L'effet de stéréotypie est une systématisation de l'appréciation établie. Le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un apprenant.

d)- Effet de contamination : (mécaniste)

L'avis des confrères a également un rôle influent sur le jugement du correcteur. J.P. Caverni (1975) propose à deux groupes d'enseignants de sciences naturelles de noter quatre copies différentes. Il donne à chaque correcteur un faux dossier scolaire par copie : le premier groupe de correcteurs dispose d'appréciations antécédentes élevées et stables ; le deuxième groupe se fonde sur des dossiers aux notes faibles et dispersées. Les résultats font apparaître

le peu d'écart absolu (0,25/20) dû à l'influence d'un dossier pour une copie notoirement faible de (2,75/20 à 3,00). Mais l'écart grandit au fur et à mesure que la qualité des copies

augmente. Il culmine à 3,25 sous l'influence de dossier opposé pour des copies de haut niveau. En conclusion, un dossier ne rachète pas une mauvaise copie, alors qu'il est très influent pour un bon travail. La connaissance du niveau des performances passées d'un élève influence les notations ultérieures et les notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail s'influence mutuellement.

e)- Effet de tendance centrale :

De crainte de surévaluer ou de sous-évaluer l'apprenant, le professeur regroupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.

f)- Effet de relativisation :

On juge un travail d'un apprenant en fonction de l'ensemble des travaux dans lesquels il est inséré et non en fonction de sa valeur intrinsèque. Les didacticiens relèvent enfin la difficulté d'évaluer réellement à partir d'un critère donné, indépendamment de ses habitudes, voire de ses manies (des professeurs de Lettres, par exemple, conviés à juger uniquement la rigueur du raisonnement dans un devoir, ne peuvent s'empêcher de tenir compte davantage encore de la forme orthographe et qualité du style…
Dans ce contexte, les docimologues posent trois questions concernant :

- la fidélité de la note : la note est- elle le reflet du travail attendu ?
- la validité de la note : est-ce que la note correspond à ce que l'enseignant cherche à évaluer ?
- la sensibilité de la note : la note ne couvre-t-elle pas des éléments singuliers dans la copie, y a-t-il surestimation ? sous-estimation ?

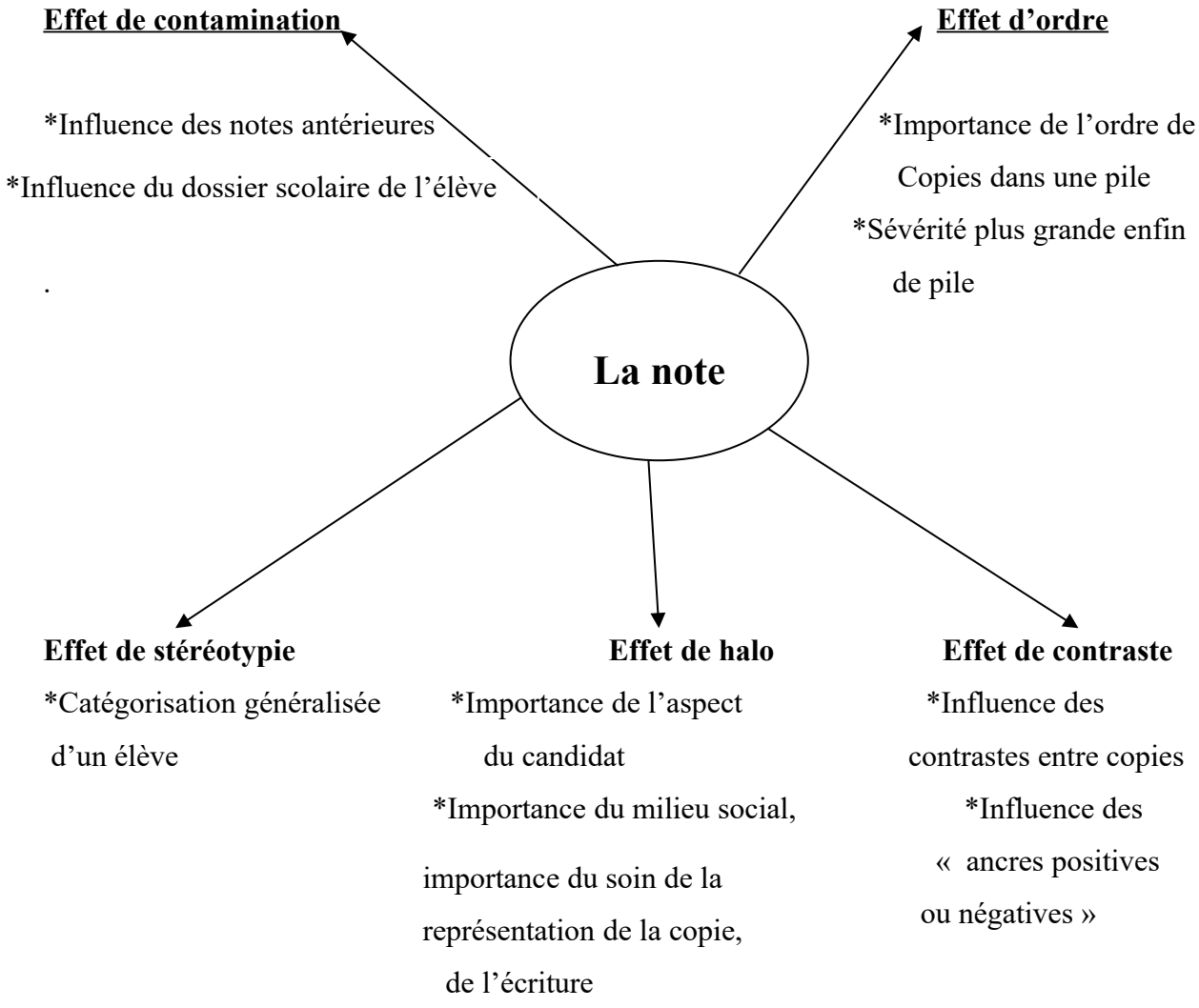
On peut souligner que la majorité des élèves n'apprennent pas pour apprendre mais pour réussir un examen. Selon H.Piéron (1), il y a des enseignants qui disent : « *il y a deux types d'élèves qui réussissent : l'élève actif et intelligent et l'élève appliqué et discipliné – et deux élèves qui échouent : l'élève passif et peu doué et l'élève peu travailleur, dissipé et indiscipliné.* »

(1)- PIERON. H., op, cit. p.12

Et pour pallier certains défauts qui entachent la correction, il faut :

* corriger anonymement ;
* corriger toutes les réponses à une question avant d'aborder la suivante ;
* varier l'ordre de correction des copies.

Anne Jorro (1) a récapitulé les biais de la notation dans le schéma suivant :



(1)- Anne jorro, *L'enseignant et l'évaluation,* de bœck Université 1re édition, 2000, bruscuelles, imprimé en Belgique, P67

I- 6- Les postures de l'enseignant-évaluateur :

Anne Jorro distingue quatre postures que l'enseignant-évaluateur peut adopter qui emblématisent quatre conceptions de la régulation de l'apprentissage-enseignement :

***Posture de l'enseignant- évaluateur- contrôleur : (instructeur) :**

Lorsqu'il vérifie l'acquisition d'un savoir ou la maîtrise d'une compétence. D'une autre manière, lorsque le praticien projette de vérifier l'acquisition des savoirs

***Posture de l'enseignant-évaluateur-conseiller (didacticien) :**

Lorsqu'il mène un entretien d'évaluation et qu'il invite l'élève à analyser son activité, à verbaliser les critères de la tâche prescrite. Sans donner la réponse, il oriente l'élève. Par d'autres termes, c'est lorsqu'il souhaite accompagner l'élève dans l'analyse de la tâche.

*** Posture de pisteur-talonneur (entraîneur) :**

Lorsque l'évaluateur envisage la remédiation de l'élève et propose des exercices de perfectionnement.

***Posture de consultant (passeur) :**

Lorsque l'évaluateur encourage l'élève à penser par lui-même à s'inscrire dans un processus d'auto-évaluation. Autrement dit, lorsqu'il questionne l'élève et le mobilise dans un processus auto-évaluatif.

L'évaluateur est également un **révélateur** qui donne les moyens de la réussite finale. Il est celui qui régit la « logique de bilan », ce « douanier » qui vérifie que les papiers sont en règles ; celui qui décide de la conformité des réponses obtenues ; il focalise sur les produits. Encore faudrait-il qu'il possède les critères de la maîtrise, pour qu'il puisse les imposer.

I-7- Quelques traits caractéristiques de l'évaluation :

L'évaluation est au cœur de la formation. Elle a été le plus souvent un simple contrôle de la trace de l'enseignement dans l'apprentissage. Contrôler, c'est à présent analyser l'attitude de l'élève, sa façon de recevoir ce qu'on lui transmet, de le structurer, de l'intégrer à sa personnalité. L'enseignant qui évalue doit considérer à la fois le catalogue du savoir, la pertinence de ses actes pédagogique, l'efficacité de son intervention. Par ailleurs, en didactique scolaire, l'acte évaluatif présente toujours certains traits caractéristiques que nous allons présenter ci-après :

- Le premier trait est son caractère **cumulatif**. Qui dit cumulatif, dit accumulation ; on ne peut pas examiner une seule connaissance à la fois mais on évalue nécessairement plusieurs choses.
- Le deuxième trait de toute évaluation des connaissances langagières est son caractère **limitatif**. Autrement dit, on ne choisit d'évaluer que les éléments pertinents, on procède par induction.
- Le troisième trait distinctif de toute évaluation dans le domaine linguistique est son caractère **distributif**. Car tout élément que l'on peut isoler dans les performances langagières relève, au gré du locuteur mais aussi du notateur, à la fois du lexique, de la grammaire et de l'acte de parole. C'est évaluer surtout les domaines : écrire, lire, grammaire, syntaxe. Ces domaines, pour l'essentiel, sont maintenant bien connus, et désignés par le terme de skills, que l'on peut traduire par « capacités » (activités) : écouter, parler, lire, écrire. Et pour répondre à toute la gamme des possibilités qu'offre la distributivité de l'évaluation des langues, la diversification doit parfois être poussée plus loin à l'intérieur de chacun de ces skills.
- Le quatrième trait distinctif de l'évaluation des activités langagières est son caractère **synchrone.** Le facteur temps joue un rôle prépondérant, bien plus important que dans les autres disciplines ; il faut respecter le temps. Ainsi, pour la

production, on imposera la formulation des réponses dans un laps de temps aussi limité qu'il serait dans la vie réelle. On exigera, même pour une langue étrangère

la capacité de lire « en diagonale » avec saisie rapide des mots clés et des articulations ;

- Le dernier trait distinctif de l'évaluation de toute performance linguistique est son caractère **subjectif**. L'activité langagière suppose obligatoirement un partenaire qui produit, et un autre qui juge la production selon des critères qui lui sont propres. Ces critères sont à la fois objectifs (les normes) et subjectifs (l'adéquation de la performance aux normes). Par d'autres termes, celui qui juge, qui corrige, a ses propres critères, il y a tendance à porter un jugement de valeur.

Conclusion :

En guise de conclusion, il importe, donc que l'enseignant, émetteur du message d'évaluation, s'efforce de repérer : à quelle part de l'élève il s'adresse (parle-t-il à son intelligence, à son affectivité, à son émotivité ?). En outre, il lui faut repérer quelle est son attitude à l'égard de son jeune interlocuteur : cherche –t-il à juger, à encourager, ou seulement à son écoute ? Enfin, il doit s'assurer que l'élève récepteur a tous les éléments pour comprendre le message qui lui est adressé (connaît-il notamment les critères de l'évaluation ?)

L'un des atouts majeurs de l'évaluation formative de production écrite est la participation de l'élève, de sa motivation, voire son engagement dans l'évaluation de ses propres réalisations. L'évaluation des compétences en langues joue aujourd'hui un rôle primordial. Régulatrice, formative, certificative, elle jalonne les parcours d'enseignement/apprentissage des langues. Les épreuves de productions sont souvent définies comme plus complexes et très difficiles à réaliser. Mais à quoi renvoient cette complexité et cette difficulté ?

C'est un aspect capital qui sera examiné dans le deuxième chapitre.

CHAPITRE II

La place de l'écrit dans l'enseignement / apprentissage du FLE au secondaire (3ème A.S)

Rédiger est un processus complexe et amener nos élèves à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée. Avec l'avènement de l'approche communicative, l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.

La communication étant plus uniquement réservée à l'oral. Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral ; comme le souligne Sophie Moirand dans « *Situations d'écrit* » (1979 : 9) : « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». Dans ce même ouvrage, on découvre d'ailleurs une démarche originale pour enseigner la production écrite en langue seconde, voire même étrangère.

Il s'agit d'abord de faire acquérir aux élèves des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objets des écrits non littéraires (par exemple, la lecture d'article de presse, de lettres commerciales, de comptes rendus, de résumer, etc.) et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production des écrits de ce type.

Sophie Moirand (1979 :157-158) fait également preuve d'une certaine tolérance à l'égard de l'erreur en production en faisant remarquer qu'il n'est pas question de corriger « *de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît* », mais qu'au contraire il faut accepter certains « ratés » ; ils pourront faire l'objet d'exercice de réflexion grammaticale qui contribueront à l'amélioration de la production écrite.

L'approche cognitive, entre autres, en essayant d'intégrer les points forts des approches précédentes, a certainement contribué à redonner à l'écrit, en ce qui concerne la compréhension et l'expression, sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. Ce regard sur le passé nous permet également de constater que la production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de sous- savoirs à acquérir selon un mode hiérarchique, en commençant par l'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe.

II-1- L'expression écrite en classe de langue : pourquoi ? Comment ?

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoir et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés des niveaux successifs.
L'acte d'écrire requiert un apprentissage particulier qui ne saurait découler automatiquement des autres activités pratiquées en classe de langue, même si bien sûr, il se nourrit de ces mêmes activités. L'apprentissage de l'expression écrite arrive seulement en quatrième place par ordre d'importance dans les activités pratiquées en classe.

L'expression écrite est souvent jugée comme un exercice peu productif ; « les élèves font toujours les mêmes erreurs, ils ne progressent pas » et surtout un exercice qui demande beaucoup de temps. De plus, elle semble à certains très éloignée des compétences requises dans la vie de tous les jours.
Le paradoxe étant que l'on utilise l'expression écrite pour évaluer les élèves sans avoir parfois consacré beaucoup de temps à cette activité en classe. Un apprentissage actif de l'écrit, en particulier au moyen des techniques d'écriture à plusieurs niveaux, pourrait certainement dynamiser l'enseignement de l'écrit en classe de langue.

Avec la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire, les étapes préconisées pour l'appropriation de l'écrit se déroulent en classe, simultanément avec toutes les activités langagières. La qualité de l'écrit ne conditionne pas que la compétence langagière globale de l'individu mais aussi sa capacité de se construire et d'agir sur l'environnement. C'est pourquoi dans la production écrite, l'enseignant veiller développer chez l'élève :

-autonomie ;
-rapidité ;
-qualité.

C'est ce qui est nécessaire et ce qui est fait actuellement pour apprendre une langue étrangère, la production de l'écrit passe par plusieurs réécritures entre-coupées par des évaluations. Chaque activité de lecture est suivie d'une production écrite.

Pour améliorer le niveau des élèves en écriture, C.PUREN affirme que les élèves ont besoin des interrogations écrites ponctuelles car elles leur servent de repère et les obligent à travailler plus régulièrement. Il arrive que les élèves soient interrogés à l'oral en début de cours sans en avoir été avertis auparavant. Cette évaluation orale porte sur le déroulement du cours précédent, le professeur demande donc à l'élève de faire une synthèse de tout ce qui a été dit.

II-1-1- Aides à la production de l'écrit :

L'enseignement n'est rien d'autre qu'une aide à l'apprentissage et il faut le répéter avec force, il n'a aucune autre fonction. D'après plusieurs enseignant, pour aider les élèves à écrire, toutes les activités d'expressions orales préparent à la production écrite : l'écoute et l'exploitation de contes permet le développement de l'imagination et aussi l'appropriation progressive de la grammaire de texte (énonciation, substituts, connecteurs).

La pratique de l'écrit - lectures, productions d'écrits – construit des comportements de lecteur et de scripteur et développe les moyens de s'exprimer par écrit.

Au cours de la réalisation de productions écrites, l'enseignant est amener à détecter les difficultés particulières des élèves : il peut alors leur proposer des exercices spécifiques adaptés à leur niveau. Cependant, pour pouvoir produire de l'écrit. L'élève doit avoir la possibilité de chercher seul une solution aux problèmes qu'il rencontre.

La progression du cours tient compte du fait que le passage au texte écrit ne peut se faire qu'avec les élèves capables de produire un bon discours oral. Or, comme il n'arrive jamais que tous les élèves d'une classe aient atteint un même niveau en même temps, une pédagogie différencie s'impose. La classe est divisée en groupes et le maître propose la production d'un discours écrit aux élèves aptes à dicter un texte cohérent.

Le discours écrit est le résultat d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre l'enseignant et les élèves, de discussions à propos de l'enchaînement des idées, de la mise au point de la synthèse, du choix du vocabulaire et du bon emploi de la grammaire. Pourtant réussir à dire ce que l'on veut et à être compris donne de la joie et de la confiance en soi. Bien que le progrès technique permette de plus en plus à l'image de transmettre, seule, certaines informations ou suggestions, le langage écrit ou parlé reste le principale moyen d'échange.

II-1-2- Ecrire et enseigner à écrire :

Une situation de production écrite qui présente parfois des difficultés aux enseignants est celle de la rédaction de consignes de travail pour les élèves ou celle de la rédaction de question d'examen. Pour plusieurs enseignants, il s'agit là de zones de difficultés très grandes, quasi insurmontables, au point que certains préfèrent se limiter aux questions qui se trouvent dans les manuels ou encore utiliser des questions des examens des années passées.
Selon D.Bourgain (1988 :409), écrire n'est donc pas mettre par écrit ce qui existe déjà par oral, écrire permet de formaliser ces formes orales et par là de les transformer en quelque chose de nouveau.
Nous pouvons dire que c'est à l'école que l'élève acquiert et développe des compétences rédactionnelles. Pour l'aider dans sa démarche d'appropriation des savoir-faire et des savoir concernés. Il faut le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire.

II-1-3- L'écrit et la production de texte :

Il est vrai que les élèves rencontrent des difficultés à l'écrit, leurs réactions sont différentes face à l'écrit. Généralement des activités propres à l'écriture peuvent aider les élèves à mieux appréhender l'écriture et leur donner l'envie d'apprendre et avec « *la progression du sentiment de maîtrise, la compétence développe l'appétence* ». (1)
Dans son livre « *Comment les enfants entrent dans la culture écrite* », Jacques Bernardin admet que la réussite de l'entrée des élèves dans le monde de l'écrit dépasse l'enseignement de lettres ou de syllabes, et que les enseignants doivent renoncer à « *une conception réductrice de l'écrit, polarisant l'attention sur le système alphabétique strict* ». (2)

Un travail sur l'écriture est essentiel pour toutes les disciplines, à partir de là il peut être un outil de base et un auxiliaire à bien d'autres apprentissages. Un développement de pratiques d'écriture aide les élèves à élaborer une pensée, à la structurer. (3)

(1)-BERNARDIN., Jacques., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 1997.
(2)-Ibid.

II-1-3-1- L'évolution de l'écrit :

Toute pédagogie de l'écrit se fonde, explicitement ou non sur des choix qu'il convient préalablement d'examiner. Trois grandes représentations se partagent le champ de la didactique des langues. La première est celle d'un écrit valorisé, tout à la fois fin et moyen de l'apprentissage. La seconde se rapporte aux conceptions largement partagées, sous l'influence notamment de la linguistique contemporaine, d'un écrit conçu comme code second, substitut graphique d'une communication fondamentalement orale. La dernière s'inspire des théories fonctionnalistes développées par le cercle linguistique de Prague, qui font de l'écrit un système autonome, fonctionnellement indépendant du langage oral.

a) – L'écrit traditionnel :

Dans les représentations traditionnelles, l'écrit est :

- La norme exclusive de l'apprentissage. Code écrit et langue sont systématiquement confondus. La grammaire sera une grammaire de la langue écrite, normative, prescriptive.
- Le seul mode d'expression admis. Tout ce qui relève des pratiques authentiques orales de la langue, toute différenciation entre les usages, est délibérément proscrit. Seul est toléré un langage neutre, dépouillé des éléments idiomatiques.
- La fin et le moyen de l'apprentissage. L'acquisition de la grammaire se fait par des exercices écrits de traduction, de transformation ou de transposition. C'est par le canal de l'écrit que s'établit le plus fréquemment le contact avec la langue étrangère.

De telles conceptions se sont traduites par :

-une survalorisation de l'orthographe dont l'acquisition par l'élève prenait un caractère quasi initiatique.

Une pédagogie de l'écrit qui, fondamentalement, était une pédagogie de la transcription. On parle comme on écrit, on écrit comme on parle. Nul réaménagement de la phrase ou du discours n'est de ce fait à envisager. Seul importe le respect de la norme syntaxique et orthographique.

b/- L'écrit code second :

Les pédagogies nées des méthodes audio-visuelles vont développer une conception, radicalement, différente de l'écrit en s'appuyant très largement sur les positions théoriques de la linguistique moderne. L'écriture n'a pas de statut linguistique propre, elle perd son caractère de primauté qui était le son dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral qu'elle aura comme fonction de transcrire. A cet égard, Saussure affirmait déjà : « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier* ».

A l'appui de l'affirmation du caractère second de l'écriture, on évoque la primauté génétique. L'enfant apprend d'abord à parler. Ce n'est qu'après avoir acquis la maîtrise de la langue dans ses pratiques orales qu'il pourra apprendre à écrire.

c/- L'écrit comme langue :

Dans cette interprétation, l'écriture se voit reconnaître un statut linguistique propre. Elle n'a plus pour fonction de transcrire la parole qui serait en quelque sorte la vérité de la langue. Mais selon des conventions particulières de manifester visuellement le sens. Dans cette orientation, la genèse du langage écrit est indépendante du langage oral et se situe à un même niveau d'importance dans la communication.

II-1-3-2- La production du texte :

La mise en écriture du texte impose la linéarité sous la forme d'enchaînement de phrases. L'apprentissage de l'expression écrite nécessite une organisation d'abord, de la progression thématique, c'est-à-dire de l'étude des types d'enchaînement de phrases ; puis la manifestation de la cohérence du texte, c'est-à-dire la façon dont, de phrase en phrase se construit le sens.

Les différentes significations que peut revêtir le mot « écriture » ou « écrit » :

- Le mot « écriture » sert à désigner le système de signes graphique qui assure la génération du texte écrit (l'orthographe).

- Il correspond encore au mode d'organisation spatiale des signes sur la page (acte graphique).
- Il désigne enfin le texte écrit produit par l'action d'écrire.

II-1-3-3- L'écrit et l'oral : l'inter-relation :

On se demande toujours Qui parle ? A qui il parle ? Qui écrit ? A qui il écrit ? Qui lit ? A qui il lit ? Blanche-Benveniste rappelle que l'on ne peut plus opposer et classer l'écrit et l'oral selon deux pôles opposés mais plutôt à partir d'un « *continuum de pratiques différentes de la langue, tant par écrit que par l'oral* ». (1). À la suite de Ferdinand de Saussure, on est porté à penser que l'écrit n'est que la représentation graphique de la langue parlée.

Dans « *Les Mots* », Jean-Paul Sartre écrit : « *on parle dans sa propre langue, on écrit dans une langue étrangère* ». (2)

C'est un fait, on n'écrit pas comme on parle. Les différences entre l'oral et l'écrit sont encore plus marquées sur le plan linguistique. Cela est dû au fait que l'écrit n'a pas suivi la même évolution que la langue parlée. Le jeu syntaxique, par exemple, de la forme écrite est plus complexe que celui de la forme parlée. La langue écrite qui doit être explicite, exige des précisions, un contexte. Ainsi, on peut analyser le travail des élèves à l'écrit alors qu'il est moins perceptible à l'oral. Du côté du scripteur, la phrase écrite se prête à une perfection sur le plan formel ; on a le temps de la corriger, de la clarifier et de réfléchir sur son contenu.

II-2- L'apprentissage de la production écrite en classe de FLE :

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour qu'ils puissent s'investir et réinvestir leur acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant.

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire pour beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour qu'ils puissent s'investir et réinvestir leur acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant.

(1)- B., BENVENISTE., citée par Marie- José Reichler Béguelin in « L'argumentation écrite », Pratiques, Mars 1992.

(2)- J-P., SARTRE., cité par Jean Paul SIMARD, in Guide du savoir écrire, Les éditions de l'homme, Québec, Canada, 1998.

A ce propos, Denis Bjai souligne que : « *Ecrire n'est pas un acte spontané, et de très nombreux élèves sont en grande difficulté lorsqu'ils affrontent l'épreuve de la production écrite* ». Pour pouvoir faire une rédaction, il faut être capable : de comprendre une consigne, d'anticiper le résultat final, d'envisager le plan de l'ensemble du devoir, de connaître un certain nombre de règles linguistiques, de relire un texte pour en corriger les erreurs linguistiques, d'évaluer sa qualité afin de le réécrire éventuellement. Il faut tout d'abord que la consigne ait été comprise : il faut l'expliquer en classe avant de la faire reformuler oralement par exemple.

Selon Hélène Hoccumiler, « *les élèves ont le plus grand mal à accomplir la tâche qui leur est demandée au travers d'une consigne écrite* ».et « *pour remédier aux difficultés rencontrées par les élèves, il faut d'abord pouvoir les identifier avec certitude et en connaître les causes* ».
Sandrine Benayoun affirme que : « *l'entraînement à l'expression écrite est une des démarches pédagogiques essentielles au cours du cycle d'observation au collège* ».

A propos de l'acte d'écrire en classe de langue, Hélène Romain a souligné qu'apprendre à écrire suppose l'appropriation progressive de diverses opérations dans le cadre d'activités adaptées, à savoir : penser l'ensemble du texte, le mettre en phrases, assurer la cohérence entre phrases, anticiper sur les réactions du lecteur pour évaluer la pertinence des choix, réécrire.
Pour Hélène Romain, enseigner l'écriture consiste à mobiliser les compétences nécessaires pour effectuer ces opérations, compétences qui peuvent, comme pour toute autre discipline, se décrire en termes de savoirs : savoir pour écrire, savoir distinguer un récit d'un compte rendu scientifique, savoir quelles sont les fonctions du titre dans les différents types d'écrits.

La construction des savoirs, qui est incluse dans une théorie de l'enseignement / apprentissage, s'opère dans une démarche d'évaluation formative. Cette dernière met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage. L'élaboration et l'utilisation de critères d'évaluation par les élèves et l'enseignant donnent

aux premiers des prises tangibles sur les savoirs à construire, leur permettent de se représenter ce qu'il faut apprendre à apprendre à faire aussi bien que de constater ce qui est acquis.

L'évaluation formative de l'expression écrite joue un rôle moteur dans l'enseignement / apprentissage.

La majorité des élèves écrivent peu et mal parce qu'ils ne lisent pas suffisamment, donc, il faut montrer aux élèves comment la lecture aide à écrire, à comprendre les formes de l'écrit. Le roman n'est pas la forme unique de production écrite à laquelle il faut s'initier. Ce n'est pas dans la Comtesse de Ségur qu'on trouvera les formes appropriées pour rédiger une notice de fabrication, une information scientifique ou un slogan publicitaire.

II-2-1- L'écriture en langue étrangère :

A partir d'études récentes, nous allons essayer de mieux comprendre certaines caractéristiques de l'écriture en langue étrangère et en particulier les aspects suivants :

A /- Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère :

- **Des textes plus courts :**

En étudiant les productions écrites des élèves de 3ème A.S, nous constatons que les énoncés produits sont en général assez courts. Ces textes contiennent moins d'information et donc moins de contenu.

- **Un vocabulaire restreint :**

Le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue étrangère est assez restreint et, il y a davantage de redondance lexicale, car les mêmes mots ont tendance à se répéter.

- **Une syntaxe simple :**

Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue seconde (l'arabe littéraire) par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssement au moyen de conjonction de coordination. Si nous prenons par exemple, une production écrite d'une étudiante française et une autre d'une élève en français langue étrangère, voire même seconde,

on observe que les deux textes se différenciaient clairement sur le plan de la complexité syntaxique.

- **Davantage d'erreurs :**

En règle générale, il y a davantage d'erreurs dans les productions écrite en langue étrangère qu'en langue maternelle qui est la langue parlée par les Algériens, erreurs qui relèvent aussi bien de la forme globale du texte, qu'il soit narratif, argumentatif, causatif, comparatif, que de la syntaxe, des marques de cohésion ou d'autres aspects.

B /- Les processus d'écriture en langue étrangère :

- **Un temps de rédaction plus long :**

Pour diverses raisons, l'élève en langue étrangère consacre plus de temps à l'écriture. Pourquoi ? Il s'arrête souvent après chaque mot pour vérifier ce qu'il vient d'écrire : l'orthographe d'un mot ou une règle de grammaire, (surtout quand il s'agit d'un élève performant).

L'élève en langue étrangère à plus de difficultés à traduire ses pensées en langue seconde qu'en langue arabe et il en résulte que la révision en langue seconde est plus laborieuse, exigeant plus de temps de sa part.

- **Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat :**

Un grand nombre des élèves en langue étrangère possède un répertoire de stratégies limité et, en cela, ils ressemblent beaucoup aux scripteurs inexpérimentés en langue arabe. Comme ces derniers, ils n'écrivent pas en fonction de lecteurs éventuels ou d'un public déterminé, ils écrivent uniquement pour eux-mêmes, ce qui limite d'autant leur production. Par ailleurs, les élèves inexpérimentés produisent des textes qui reflètent le processus qu'ils ont suivi pour les rédiger, c'est-à-dire quelques idées rapidement jetées sur le papier, associées à deux ou trois renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupés dans un plan assez rigide qui ne sera jamais modifié. Il s'agit d'un texte assez elliptique, assez court, où les idées sont surtout juxtaposées, ce qui rend le plus souvent des textes incompréhensibles pour le lecteur.

- **Une compétence linguistique limitée :**

A la suite du questionnaire mené auprès des élèves du lycée, classe de 3ème année secondaire, nous avons remarqué qu'il existe un seuil linguistique, ou un niveau de compétence minimale en deçà duquel l'élève éprouve de difficultés à fonctionner convenablement.

D'après certaines études, l'apprentissage de l'écriture en langue seconde demande que l'élève ait déjà acquis un certain degré de compétence linguistique ce qui va influencer sur la qualité des productions écrites en langue étrangère.

C /- Le développement de l'écriture en langue étrangère :

Le développement linguistique en langue étrangère suivrait la même trajectoire qu'en langue seconde (l'arabe littéraire), ce qui sous-tend d'abord une certaine régression qui se calquerait sur les premières étapes de la production écrite en langue seconde. Des études montrent qu'on apprend à écrire…en écrivant.

II-2-2 - Comment définir une bonne copie d'expression écrite :

On s'accorde généralement sur l'importance des critères suivants :

- Connaissance des conventions d'écriture.
- Choix des mots précis.
- Choix des structures les mieux adaptées.
- Le style et les moyens rhétoriques.

L'entretien que nous avons eu avec certains enseignants du lycée nous permet d'entrevoir certains éléments explicatifs des difficultés des lycéens pendant l'activité d'écriture, surtout quand elle est faite en classe. D'après ces enseignants, il est évident que des exercices ponctuels, portant sur le vocabulaire et la grammaire au niveau de la phrase, ne sont pas suffisants pour améliorer le niveau des élèves en situation de production.

Donc, il est indispensable à rédiger des paragraphes entiers. Les élèves qui « écrivent bien » possèdent plusieurs caractéristiques, à savoir :

- Ils prennent leur temps, rassemblent leurs idées, n'hésitent pas à en changer.
- Ils prennent le temps de relire ce qu'ils viennent d'écrire avant de continuer dans le but d'avoir une meilleure vue d'ensemble.

- Ils relisent la production finale.
- Ils ont une approche non linéaire des procédés d'écriture.
- Ils ont un souci de clarté vis-à-vis du lecteur potentiel.

II-2-3- Les trois grands niveaux d'opération d'écriture :

Apprendre à nos élèves à rédiger des textes de différents types demande que l'on se penche sur la nature de ces textes pour mieux comprendre leurs caractéristiques et faire des choix plus raisonnés au moment de demander à un apprenant de produire un texte de tel type. Dans cette optique, il faut d'abord considérer certains travaux sur la typologie de textes.
Pierre Tisseyre (1993 :17-18) fait remarquer que, lorsqu'il s'agit d'écrire : « *il ne sert à rien de trouver regrettable que la langue parlée et la langue écrite soient différentes. C'est un fait qui entraîne une conséquence incontournable : pour arriver à l'écriture, il faut passer par la lecture* ». (1)

Dans ce sens, les chercheurs et les didacticiens en langues seconde et étrangère reconnaissent également que la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité. Pour la production d'un écrit, il y a trois grands niveaux d'opération : la planification, la mise en texte et la révision, nous allons les expliquer au fur et à mesure.
Diverses étiquettes sont d'ailleurs appliquées à chacune de ces trois étapes ; ainsi, l'étape préliminaire peut s'appeler précomposition, préécriture, analyse, préparation, etc. ; la seconde étape peut s'intituler rédaction, écriture, expression, production, etc. ; tandis que l'étape de révision apparaît parfois sous les termes de correction, réévaluation, réécriture,etc.
Remarquons que la planification et la révision sont souvent présentées par les didacticiens et les chercheurs comme des stratégies auxquelles le scripteur chevronné a recours pour pouvoir diffuser une information claire, précise et aussi complète que possible.

a/- La planification :

Planifier un texte est une activité qui peut être comparée au plan qu'un architecte fait avant de construire une maison, à l'identification du trajet à faire pour aller d'un point X à un point Y, ou encore à la préparation des ingrédients lorsqu'on cuisine un met. Il ne faut pas nier l'importance de ces étapes préparatoires à la réalisation de l'une ou de l'autre de ces

activités. En d'autres termes, en situation d'écriture, un élève qui utilise correctement des stratégies fait en sorte que le travail réalisé à un certain moment de sa production soit réutilisé par la suite. Par exemple, il fait un plan et l'utilise pour guider sa production écrite. Pour ce faire certaines stratégies sont efficaces et d'autres beaucoup moins ; c'est ce que nous voulons d'abord établir.

En fait, selon Clémence Préfontaine, le plan apparaît aux élèves comme une entrave, une obligation plutôt que comme une aide à l'écriture. Pourtant, il est possible d'enseigner à faire un plan et, surtout, il est nécessaire d'en expliquer l'utilité.

- **L'analyse de la situation de communication :**

Ecrire, c'est communiquer. Avant donc de commencer à rédiger, il est important de bien comprendre que l'on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager une certaine information. Dans ce contexte, nous pouvons dire que la planification est considérée comme une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte. Cette représentation abstraite se subdivise en sous processus : production d'idées, organisation des idées et précision de buts d'écriture.

Par production d'idées, il faut comprendre le travail du scripteur lorsqu'il réfléchit au sujet sur lequel il doit écrire. Il y réfléchit sous trois aspects : le contenu, le type de texte qu'il doit écrire et ses lecteurs éventuels.

Considérant l'aspect du contenu, il se demande ce qu'il sait déjà lui-même sur ce sujet et ce que les autres en disent (les autres étant les autres élèves de la classe, d'autres personnes avec qui les élèves peuvent parler ou qu'ils peuvent écouter, les auteurs qui ont écrit sur ce sujet, etc.).

Selon le type de texte qu'il écrit, l'élève doit s'assurer de bien en connaître les caractéristiques ; la meilleure façon de s'en assurer, c'est de se référer à des précisions écrites ou orales. Plus le sujet est connu de l'élève, plus le temps passé à planifier sera court ; d'où l'importance de s'assurer que l'on détient des connaissances suffisantes sur le sujet sur lequel on doit écrire avant de commencer à rédiger.

Lorsqu'on parle des lecteurs éventuels, il s'agit de trouver des renseignements sur le sujet que l'on va présenter. Ces données pourront provenir de sources extérieures, par exemple de conversations, d'entrevues, de documents oraux ou écrits (c'est la recherche de documentation).

- **L'utilisation de la structure des textes (l'organisation des idées) :**

Une fois la documentation préparée ou, selon les cas, lorsque l'on a rassemblé certaines idées sur la tâche à accomplir, il est important de sensibiliser les apprenants au type de l'écrit qu'ils vont produire. Rien n'empêche non plus de présenter des modèles (les différents types d'écrits avant de commencer à recueillir une documentation.

Il faut comprendre par l'organisation des idées (2ème sous-processus de la planification) qu'il s'agit de l'étape où l'élève joue avec ses idées. Trois considérations aident à organiser les idées, à savoir :

* la connaissance du sujet ;
* la conscience des attentes des lecteurs ;
* la connaissance de la structure du texte à produire.

- **Précision des buts d'écriture : le plan et les grandes parties d'un texte :**

On ne peut envisager de construire une maison sans avoir au préalable élaboré un plan. De la même façon, la construction d'un système d'idées cohérent s'appuie sur un plan qui sera le résultat d'une série d'opérations plus ou moins longues selon le sujet choisi, l'information recueillie et l'habileté du scripteur.

Quelque soit le plan suivi par l'élève, nous savons que tout discours comporte un début, un milieu et une fin, ce que l'on appelle communément l'introduction, le développement et la conclusion. Le troisième sous-processus, la précision des buts d'écriture, correspond au moment où le scripteur se signifie à lui-même ses intentions face au texte à produire : comment il choisit de commencer : « je vais commencer par parler de … » ; comment il se confirme ses choix : « je vais d'abord insister sur… », etc.

Un élève qui n'a pas encore établi sur quel but il souhaite se concentrer fait beaucoup de pauses, car il ne peut écrire que lorsque son but est clair. Lorsqu'on projette d'écrire un texte, il faut absolument se donner des buts, sinon aucune planification n'est possible.

La planification peut prendre diverses formes, voire des formes qui s'opposent, soit le plan qui va du général au particulier **(déduction),** le plan qui va du particulier au général

(induction), ou encore le plan spontané, c'est-à-dire que l'élève suit les pistes que son texte lui présente, au fur et à mesure qu'elles lui apparaissent. La planification n'a pas nécessairement une structure hiérarchisée. Un plan serait même toujours partiellement déductif et en même temps partiellement inductif pendant la production.

La complexité de la planification est telle qu'elle peut-être considérée comme une activité de résolution de problèmes.

En guise de conclusion à cette première opération d'écriture, nous pouvons dire que la planification d'un texte est une activité qui demande beaucoup plus que d'aligner quelques mots sur une feuille de papier. Elle exige beaucoup de concentration et du temps surtout. Trop souvent, les scripteurs croient gagner du temps en abrégeant l'étape de planification ; ils se trompent, car c'est toute leur production qui en souffrira. En effet, pour un texte mal planifier, la plus grande difficulté à imaginer est la panne d'idées. Ne pas planifier, c'est minimiser l'ampleur de la concentration que la mise en texte demande, du point de vue conceptuel, du point de vue linguistique et du point de vue de la gestion de tous ces processus.

b/- La mise en texte :

Tous ces aspects auxquels il faut travailler à la fois pourraient donner l'impression que l'apprentissage de l'écrit est une montagne infranchissable. De manière générale, les didacticiens proposent que les exercices de production écrite se fassent selon les étapes au cours desquelles l'apprenant travaille davantage à l'un ou l'autre des aspects d'un texte ; sans toutefois négliger complètement les autres. Une façon de procéder aurait pour résultat d'amener graduellement les élèves à consolider l'acquis tout en allant chaque fois un peu plus loin, pour en arriver finalement à l'expression libre.

« *Donner une forme linguistique à ce qui a été conçu* » : voilà comment Moffet (1993.p.96) définit la mise en texte. A cette étape autant qu'à toute autre de la production écrite, il est important de connaître la langue qu'on utilise et d'avoir développé certains automatismes pour en faciliter l'utilisation sans avoir besoin de recourir continuellement à des instruments d'aide, comme un dictionnaire ou une grammaire.

L'étape de la mise en texte est une étape de l'écriture comme telle. Elle correspond donc au moment où l'élève commence à écrire son premier brouillon. C'est l'instant où les phrases naissent des idées traitées au préalable, lors de la planification. L'élève est alors préoccupé par un très grand nombre de composantes qu'il faut considérer, il y a le choix des mots

(connaissances lexicales), le choix de la structure des phrases (connaissances syntaxiques) et les accords grammaticaux (automatismes).

C'est différents aspects font l'objet d'un enseignement habituel en classe. Par contre, les liens entre les idées (cohérence), probablement parce qu'ils font appel à des habiletés d'analyse assez élevées, constituent souvent le parent pauvre en classe de français.
Nous allons donc nous contenter de traiter très brièvement les aspects linguistiques et nous allons plutôt insister sur la cohérence ou liens entre les idées.

- **Aspects linguistiques :**

Le choix des mots se fait en fonction des connaissances, entre autres lexicales, que l'élève à acquises au moment où il a lu un ou des textes qui l'on informé sur le sujet sur lequel il doit lui-même écrire. Le choix de la structure des phrases sera fait en fonction des connaissances syntaxiques de l'élève et de la clarté qu'il veut donner au texte.

Les accords grammaticaux devraient être faits de façon automatique le plus tôt possible dans l'apprentissage de la production écrite afin de gagner un temps précieux en plus d'assurer une bonne qualité d'expression. La langue n'est pas le seul aspect à considérer en situation d'écriture ; il y a également la cohérence du texte. Mais il faut aussi considérer le contexte de production, les stratégies de mise en texte et les habiletés requises pour réussir la mise en texte.

En situation scolaire, la production écrite est le plus souvent guidée par des directives que l'enseignant donne à ses élèves. Quelque soit la situation de l'expression écrite, la consultation des directives ou de ce qui en tient lieu est très importante à tout moment, mais encore plus spécifiquement au début de la mise en texte, lorsqu'il est encore temps de revoir le plan si nécessaire.
Cette étape de l'écriture ou la mise en texte devrait être réalisée en utilisant conjointement et de manière équilibrée les trois stratégies suivantes : la rédaction linéaire, la rédaction avec consultation et la rédaction avec corrections simultanées.

*** Rédaction linéaire :**

La rédaction linéaire permet d'écrire plus rapidement que la consultation des notes et des textes lus, sans interrompre le flux des idées préparées à l'étape de la planification. Mais elle présente l'inconvénient de surcharger la mémoire de travail, ce qui peut nuire à la production.

*** Rédaction avec consultation :**

Ce type de rédaction permet de maintenir une grande fidélité aux textes lus, mais elle révèle parfois que la préécriture (la planification) est insuffisante pour permettre une production satisfaisante. La rédaction avec consultation permet de mieux respecter les idées du plan.

*** Rédaction avec corrections simultanées :**

La rédaction avec corrections simultanées à la production écrite exige que l'élève soit très concentré à la fois sur les idées et sur la langue qu'il utilise (l'élève peut s'arrêter aussi souvent que nécessaire pour faire des corrections micro structurelles : d'orthographe lexicale et grammaticale, par exemple) sans pour autant perdre le fil de ses idées. Elle est réalisable assez facilement lorsque le plan est complet et que le sujet est maîtrisé. Le non-recours à cette stratégie de la correction simultanée à l'étape de la production écrite explique que certaines erreurs persistent dans le texte, même après que celui-ci a été relu plusieurs fois.

Toutefois, il serait souhaitable que le plus grand nombre de corrections soient faites simultanément à la rédaction pour qu'il en reste peu à corriger au moment de la révision qui suivra la production. Il arrive fréquemment que des élèves soient obligés, pendant cette étape de l'écriture, de retourner à l'étape de la préécriture, pour revoir le plan par exemple, ce qui ralentit considérablement le rythme du travail. Ce retour en arrière est préférable à un texte mal fait.

- **Habiletés requises pour la mise en texte :**

Pendant la mise en texte, l'élève doit maîtriser quatre habiletés ; ce sont l'attention portée aux habiletés motrice, la présence de supports externes efficaces pour maintenir la cohésion, le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages en cours de production et l'attention accordée aux mécanismes d'écriture. Nous nous retenons ici que les

deux premières, car ce sont celles qui nous paraissent avoir le plus d'influence sur la mise en texte.

- **Cohérence ou liens entre les idées :**

C'est à la mise en texte que la cohérence fait sa place dans un texte ou ne la fait pas. Il est donc fondamental de connaître et de maîtriser ces règles, qui sont très liées à la connaissance de la langue. L'habileté à faire des liens grammaticaux explicites entre les idées ne s'acquiert pas dès le début de l'apprentissage de la production écrite

Charolles (1978) a proposé quatre règles de cohérence qui sont devenues canoniques ; nous pouvons les citer ainsi : la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation.

Pour guider les lycéens dans leur compréhension des règles de cohérence, il est fondamental de faire avec eux, le plus souvent possible, l'analyse des thèmes et des rhèmes des textes qu'ils lisent.

Pour conclure ce sous- processus de l'opération d'écriture, la mise en texte est une étape très exigeante, comme les autres étapes d'ailleurs. Une bonne compréhension des composantes de la mise en texte, que nous avons expliquées ici, devrait permettre à l'élève de réaliser avec succès sa mise en texte ; ce qui facilitera sa révision.

c/- Révision :

L'étape suivante est celle de la révision et de la mise au propre. D'après plusieurs enseignants avec qui nous avons entretenu, apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser. Il est primordial de bien montrer aux élèves le rôle de la révision en leur signalant, peut-être, qu'écrivains et rédacteurs travaillent et retravaillent leurs textes plusieurs fois avant même de le soumettre à un éditeur.

Nous pouvons dire que la révision d'un texte devrait être réalisée en procédant à plusieurs lectures successives du brouillon, en se donnant un but précis pour chacune d'elles. En d'autres termes, pour procéder à la révision d'un texte, on doit le lire et le relire très attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation en pensant aux destinataires, ce qui

amène à entrevoir d'autres possibilités, des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire,etc.). Il faut peut-être se donner les buts les plus exigeants en premier, c'est-à-dire revoir la cohérence de son texte, l'enchaînement des idées, le sens du texte. Même si la meilleure façon de réviser un texte consiste à relire, il peut être utile de guider cette lecture par des questions auxquelles les élèves doivent répondre par écrit.

Il y a un autre aspect également relatif à la révision est le court délai existant entre la fin de la production et le dépôt du texte. Il nous est arrivé à tous, de lire le texte de quelqu'un d'autre et de lui pointer des erreurs qu'il n'aurait jamais cru pouvoir faire. Pour avoir du succès de la révision, il y a plusieurs étapes qu'il faut suivre, nous pouvons les citer comme suit :

1. préciser le but de la relecture ;
2. relire le texte pour l'évaluer (en fonction du but visé et à l'aide de différents savoirs) ;
3. s'arrêter sur un problème potentiel ;

1. la consigne d'écriture proprement dite avec des orientations possibles vers le texte (racontez, donnez votre point de vue, décrivez, expliquez, critiquez, etc.).

Il est fructueux d'analyser la consigne d'écriture avec les élèves, pour clarifier ce que l'on attend d'eux, c'est-à-dire les critères appropriés à l'élaboration du texte.

II-2-4-2- La formulation des consignes productive :

Pour être productive, la consigne doit :

- déterminer une tâche faisable :
    - soit directement, parce que les élèves disposent des outils et des savoirs nécessaires qu'ils ont faits dans d'autres activités pour les pouvoir utiliser aisément dans la production écrite ;
    - soit en tant que tâche –problème dont la résolution conduira à la construction de savoir-faire nouveau ;
- déterminer une tâche précise :
    - les attentes de l'enseignant par rapport à la tâche sont clairement exprimées ; il n'y a pas d'autres attentes implicites que celles exprimées ;
    - les élèves ont une idée aussi claire que possible de la tâche à réaliser, de ses contraintes, des choix à l'intérieur des contraintes.

II-2- 4-3- Comment écrire une composition ?

Pour faciliter la mise en texte d'une production écrite, il faut respecter certains renseignement généraux concernant la façon de travailler, par exemple, le moment où la première ébauche doit être rédiger au moins quelques jours avant la date finale.

Notons que la première ébauche consiste à mettre le message en forme à partir du travail élaboré dans le plan. Une façon d'y parvenir est de rédiger d'abord des phrases courtes en ne formulant qu'une idées à la fois, le passage d'une idées à une autre devant suivre une certaine progression. Nous pouvons signaler également qu'il ne faut pas perdre de temps à chercher un

mot que l'on ne connaît pas, ni à corriger la grammaire, et il est bon dans un premier temps d'insister sur la question de l'organisation du texte, qui doit comporter trois parties : une introduction, un développement des idées, une conclusion et un titre.

Il est donc important de bien préciser aux apprenants que l'on ne s'attend pas à ce que ce premier jet soit parfait et qu'ils ne doivent pas trop s'inquiéter de la forme : par contre, dès le départ, de penser au fil conducteur et aux idées que l'on veut présenter. Par la suite, on aura tout le loisir de corriger la forme.

II-2- 5- Spécificités de l'évaluation de l'expression écrite :

Plusieurs enseignants constatent que la difficulté qu'éprouve les élèves à écrire dans une langue étrangère vient d'un manque de compétence à rédiger plutôt que d'un manque de compétence linguistique.

Comment se fait donc l'évaluation de l'écrit ? Harriet D. Semke dans : « Effects of the Red Pen » et Ilona Leki dans : « Coatching from the marginzs : issues in written reponse », analysent d'une part la méthode d'évaluation utilisée par le professeur et d'autre part la façon dont l'élève réagit. Le principe de base étant que toute faute doit être corrigée afin qu'elle ne soit pas refaite, le professeur joue le triple rôle de lecteur, d'entraîneur et d'évaluateur (cf : chapitre I). Sa tâche est lourde et fastidieuse pour un résultat souvent négatif. Quant à l'élève, il est découragé, déçu, frustré, devant la quantité d'annotations en « rouge » dans la marge ou encouragements et conseils se côtoient. Pourtant, le professeur fait ce qu'on attend de lui : évaluer et justifier son évaluation.

Certains enseignants affirment que l'écriture renforce les capacités de base que sont l'écoute, la parole et la communication. Si l'écriture est liée à la parole, c'est le seul exercice que l'élève puisse réaliser chez lui, donc un moyen de pratiquer régulièrement une langue.

II-2- 5-1- Evaluer : une composante d'écriture :

L'évaluation permet à celui qui écrit de contrôler sa production en fonction des objectifs qu'il s'est donné : elle met en jeu des intentions mais aussi, bien sûr, une maîtrise plus ou

moins affirmée de l'écriture. Intégrer l'évaluation à l'activité d'expression écrite, c'est ménager des temps :

- d'élaboration de critères : quelles caractéristiques définir pour les écrits à produire dans une tâche d'écriture donnée ?
- d'utilisation des critères : analyse des productions au filtre des critères élaborés, repérage des problèmes, réécriture.

L'évaluation vise alors des savoir- faire et constitue elle-même un savoir-faire inhérent à l'écriture : elle ne s'impose plus exclusivement comme une contrainte scolaire mais comme une condition de réussite de la tâche entreprise.

II-2- 5-2- Evaluer : une régulation des apprentissages :

Définir des critères d'évaluation, c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage.

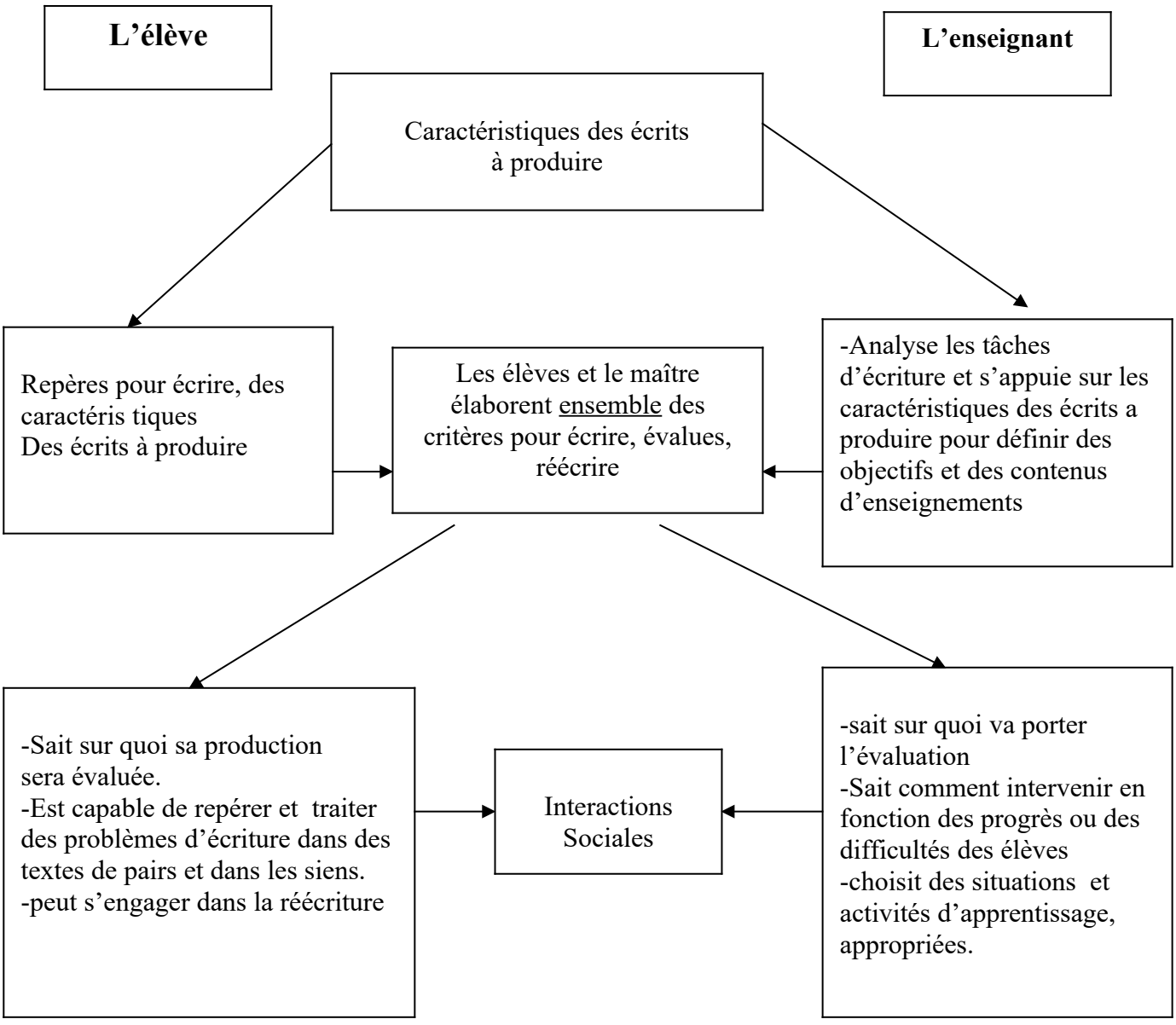
- On détermine les objectifs et les contenus d'enseignement de l'écrit qui s'orientent essentiellement sur les axes suivants :
  1. faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, leurs contenus, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;
  2. faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases, mais aussi – et d'abord – les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ;
  3. faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, texte à coups d'essai et reprises successives.
- Se situer dans une perspective d'évaluation formative, c'est enfin donner prise aux élèves sur les contenus d'apprentissage. L'évaluation formative des écrits place l'élaboration de critères au centre du travail d'écriture en classe : cette explication constante des éléments à prendre en compte, des stratégies à adopter, des problèmes à résoudre,, est le temps à proprement parler de l'apprentissage ; elle exige des analyses des échanges, la construction d'outils de référence…….

II-2-5-3- Le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit :

Nous constatons qu'il y a tant de problèmes posés aux enseignants lors de l'évaluation d'une expression écrite d'élève s'ils ne définissent pas des critères d'évaluation adéquats au type du texte produit.

La définition précise des critères, leur organisation et leur hiérarchisation sont nécessaires pour évaluer un texte. Mais cela ne suffit pas pour permettre aux élèves de progresser : il faut, en outre, que les activités s'insèrent dans une démarche d'évaluation formative.

Nous allons résumer le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit dans le schéma ci-dessous proposé par le groupe EVA **(1).**



Projet d'écriture

(1)- Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Collection Hachette Livre, Paris, 1991, p.51

II-2- 6- Difficultés de la production écrite au Bac :

On peut distinguer divers types de sujet et donc d'écriture ayant chacun ses propres exigences et que l'élève de Terminal est censé être capable de maîtriser. Il s'agit de rédiger un texte historique, argumentatif, exhortatif, ou un récit.

Les pré-requis pour réussir cette production (épreuve) font appel à des savoirs culturels et linguistiques (catégories sémantico-grammaticales, connaissances lexicales et syntaxiques) et à des savoir- faire, des méthodes : identifier le sujet, le comprendre, ne pas s'en écarter, savoir classer et enchaîner les idées, construire des paragraphes, rédiger une introduction et une conclusion, respecter l'orthographe, les caractéristiques d'un texte, etc.…..

L'élève devra, du surcroît, être capable d'exprimer une opinion personnelle, prendre en compte le lecteur et gérer son temps (savoir-être).

Chaque type d'écrit aura ses lois propres : prenons par exemple, le commentaire argumentatif nécessite de trouver des idées, originales si possibles, des arguments et des contre-arguments, et de les illustrer par des exemples et des références puisés dans les connaissances culturelles personnelles de l'élève. Il demande également la manipulation d'outils rhétoriques permettant de présenter ses idées avec clarté et rigueur.

Il nous semble, nous enseignants, que les difficultés auxquelles ils se heurtent sont trop diverses et nombreuses pour être résolues au cours de l'année de Terminal. Elles empêchent le plus souvent les élèves d'évoluer positivement et renforcent les situations d'échec. L'évaluation ne fait que sanctionner un état de fait, voire une situation bloquée. Le malaise est ressenti par les élèves mais aussi perçu par l'évaluateur qui finit par ne plus savoir à quel niveau il est juste de placer la barre de ses exigences.

Le but de toute production écrite est de transmettre des idées, idées que l'on perçoit, sauf dans les cas les plus désespérés, dans les copies malgré les fautes de langue. Plus la

production est longue, plus se multiplient les occasions de fautes ou d'impropriétés. Nous pouvons dire que l'apprentissage d'une langue est un processus créatif où les élèves produisent par écrit et par l'oral des énoncés basés sur les règles d'un système langagier qu'ils ont intériorisé et assimilé. Si l'élève utilise ces règles correctement, il produira un énoncé qui a du sens, grammaticalement correct, pertinent. Si les règles sont incorrectement sues, il y aura des erreurs. Or il est *impossible d'éviter l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère.* Il s'agit véritablement de montrer que l'expression écrite est un long travail

d'apprentissage mais qu'il est grandement facilité si l'élève est acteur de son apprentissage et de son évaluation.

Nous pouvons ajouter également qu'il ne faut pas oublier combien il est difficile d'écrire et que c'est en général un exercice solitaire. Les enseignants devraient faire l'exercice avec leurs élèves et se faire corriger par eux. Les élèves se sentent frustrés de ne pouvoir exprimer ce qu'ils veulent dire, puisque leur niveau de langue est très inférieur à leur pensée. Ils devront commencer par s'exprimer en langage simple et passer progressivement à un langage de plus en plus complexe. Il est donc important de partir d'une syntaxe simple pour apprendre à élaborer quelque chose de plus complexe ensuite. C'est pourquoi les premiers écrits ne doivent pas excéder 50 à 100 mots. Les élèves dans un premier temps ont tous des stratégies différentes face à un sujet donné. Certains veulent d'abord faire des plans détaillés, d'autres auront besoin d'établir une liste d'idées claires. Il est important de leur laisser le temps d'expérimenter plusieurs façons d'aborder l'écriture.

Donc, il est souhaitable de favoriser cette ambiance d'apprentissage destinée à donner confiance aux élèves, et destinée à améliorer pour tous l'expression écrite.

II-2-7- l'écrit et la lecture : le lien étroit :

Quand on est incapable à produire un texte écrit, même composé de quelques phrases, est statistiquement beaucoup plus importante que quand on est incapable à lire. Les actes de lecture- écriture possèdent un lien ombilical ; il n'y a pas de savoir-écrire sans savoir-lire, tandis que l'inverse est inexact**. (1).** Beaucoup arrivent à comprendre un texte en le lisant mais sont incapables d'en produire.

L'activité d'écriture se fera dans le prolongement de la lecture dès l'école primaire. L'ensemble des élèves sont fortement en accord avec l'idée que lire aide à écrire, mais peu en

accord avec l'idée qu'écrire aide à lire. Le fait qu'à l'école, les activités de lecture précèdent généralement celles d'écriture peut également expliquer pourquoi les élèves ont plus de difficultés à percevoir l'influence positive de l'écrire sur le lire.

---

(1)- ROBINE., Nicole., *« Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie : représentations et investissements »*. In les interactions lecture-écriture, actes du colloque université- Charles-De-Gaulle/ Lille III, réunis par Yves Reuter, 22-24 novembre 1993. p.176

Les effets de lecture sur l'écriture les plus souvent rapportés par les élèves concernent le vocabulaire, les tournures de phrases, l'orthographe lexicale et les idées.

Pour la lecture de textes argumentatifs, A. Boissinot (1992) présente un modèle de synthèse sous forme d'une grille de lecture. Le questionnement comporte trois champs d'application : l'énonciation, le lexique, l'organisation. (1)

	Enonciation	**Lexique**	**Organisation**
Observation du texte	* Quels sont les pôles énonciatifs en présence ? * Y a-t-il des modalisateurs valorisant ou dévalorisant un point de vue ? * Quelles sont les marques de la subjectivité en faveur ou défaveur d'une thèse ?	* A quels champs lexicaux contradictoires le texte fait-il référence ? * Peut-on repérer dans le texte des réseaux sémantiques en opposition ?	* Quels sont les éléments qui renseignent sur l'organisation du texte : * Disposition typographique ? * Progression thématique ? * Connecteurs argumentatifs ? * Procédés rhétoriques ?
La dynamique du texte	* Comment les différents indices sont-ils répartis dans le texte ? * Y a-il des évolutions susceptibles de renseigner sur la progression du texte ?		
	* Quelles sont les thèses en présence ? Sont-elles formulées explicitement ? Où ?		

Le circuit argumentatif	* Quels sont les différents arguments ? à quelle thèse se rattachent-ils ? * Comment sont-ils agencés ?

(1)- Biard., J., & Denis., F., (1993), *Didactique du texte littéraire*, Nathan, p.28

II-2- 8- Production du texte argumentatif :

Savoir écrire, c'est, à fortiori, être capable d'analyser préalablement une situation de communication et d'appliquer les règles de construction textuelles appropriées. Il ne suffit pas d'apprendre à l'élève à décrire, analyser l'énonciation, mais encore de lui apprendre à organiser et à contrôler le développement du texte. Le texte / discours argumentatif ne s'appuie pas uniquement sur la cohérence du raisonnement, il faudrait également tenir compte de la nature, du choix et de la disposition des arguments. Il prend en compte la valeur de chaque argument.

Avant de commencer un travail d'écriture d'un texte argumentatif, il est essentiel d'établir un inventaire des arguments en déterminant la valeur qualitative de chacun d'eux, selon l'émetteur et le récepteur. Dans un texte argumentatif, l'auteur présente l'opinion qu'il veut défendre, soit sa thèse, et chercher à convaincre le destinataire de la justesse de ses idées. Il justifie son opinion à l'aide d'arguments ou de preuves. La structure d'un texte argumentatif requiert généralement plusieurs paragraphes. Dans l'introduction, on présente le sujet et, dans le développement, on expose les arguments, les contre-arguments et les conclusions secondaires. Pour finir, l'auteur reformule sa thèse et peut aussi élargir le débat.

En tout état de cause, en classe du Terminal, l'élève est confronté à plusieurs types d'écrits, à savoir : l'historique, l'argumentatif, l'incitatif et le narratif. Avant chaque travail d'écriture, il est indispensable que l'enseignant définisse précisément ce qu'il cherche à faire produire afin que chaque élève sache comment aborder son écrit. Donc, on peut dire que, d'après la majorité des enseignants, les élèves qui réussissent bien leur production écrite sont ceux qui mettent en pratique les stratégies d'apprentissage préalablement développées par l'élève de manière personnelle.

Selon Clémence Préfontaine (1998 : 150), pour amener les élèves à écrire mieux, il faudrait d'abord les aider à analyser les problèmes auxquels ils font face lorsqu'ils écrivent et

leur montrer comment les résoudre. Plus l'élève a l'occasion d'écrire, plus il pourra vérifier ses habiletés, obtenir des succès, comprendre que ses difficultés reposent toujours sur les mêmes contenus, etc. l'élève qui écrit rarement ne se souvient pas, d'une pratique à l'autre, de ses difficultés et, pire encore, de ses succès. Or, nous apprenons que peu d'élèves ont l'occasion d'écrire fréquemment en classe.

Donc, nous allons examiner tout ce qui concerne le texte argumentatif dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

L'enseignement / apprentissage du texte argumentatif.

Tout le monde conviendrait à dire qu'une opinion ou un sentiment n'ont d'intérêt que s'ils sont partagés par d'autres. En tant que lecteur, celui-ci doit réagir au texte, et en proposer une explication. Par ailleurs, il faut toujours tenter de trouver les bons arguments pour convaincre ou persuader et faire partager des points de vue personnels. Il faut croire qu'une opinion, un sentiment ne sont plus rarement totalement uniques et individuels : ils reflètent des structures culturelles plus larges.

Rédiger un texte argumentatif au secondaire (au 3ème A.S) ne se limite pas au fait même de « défendre », elle implique l'explicitation d'un point de vue, sans écarter bien entendu le fait qu'un autre point de vue soit différent et pas automatiquement opposé. Enseigner l'argumentation en terminal nécessite des efforts partagés entre l'enseignant et ses apprenants. En classe, l'élève ne doit pas être envahi par le sentiment de frayeur lorsqu'il s'agit d'émettre son avis, son point de vue. Il doit adopter une attitude plutôt positive. A cet égard, l'enseignant doit donc gérer les points de vue divergents, parfois même surprenants, des élèves.

III-1- Autour de l'argumentation :

III-1-1-Aperçu historique :

En tant que discipline, l'argumentation est étroitement liée à l'histoire de la philosophie, de la rhétorique et du discours. A titre d'exemple, les auteurs de *Protagoras* et *Gorgias* pratiquent les « discours doubles » dans lesquels on traite le Pour et le Contre à propos d'une question (1). C'est Aristote qui formalisa la dialectique, par le recours à la déduction et à l'induction.

Au XVI ème, le manifeste de la pléiade : la défense et illustration de la langue française (1549), est un texte qui apparaît comme un plaidoyer argumenté en faveur de la culture française.

(1)- A. MICHEL, « Rhétorique et philosophie dans le monde romain : le problème de l'argumentation », in *L'argumentation.* Colloque de Cerisy. Textes édités par Alain LEMPEREUR, Mardaga, 1990, p38.

Au XX ème, de nombreux linguistes, tel que Ch. PLANTIN, considèrent l'argumentation comme une quatrième fonction du langage, selon l'expression de K.POPPER , Pierre OLERON écrit : « *L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. (...) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amener à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents de peser le pour ou le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets. »* (1)

III-1-2-Définitions et notions relatives à l'argumentation :

Nous sommes de l'avis de ceux qui pensent que l'argumentation peut-être définie de différentes manières, sa définition dépend des points de vue et de la conception que l'on a de l'argumentation. C'est pour cela que nous allons nous restreindre à quelques définitions. Selon Moescler, une argumentation « *consiste en une relation entre un ou plusieurs arguments et une conclusion ».* (2)

Du point de vue du dialogue, PLANTIN considère comme argument « *tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question. »* (3)

Quand ils parlent d'argumentation, J.- CL. Anscombre et O.Docrot se réfèrent toujours à des discours comportant au moins deux énoncés E1 et E2, dont l'un est donné pour autoriser, justifier ou imposer l'autre. Le premier est l'argument, le second la conclusion. (4)

G.Vignaux dit que « *L'argumentation déconstruit, construit, reconstruit, en d'autres termes transforme. Cela veut dire l'argumentation nous est donnée comme produit en même temps qu'elle construit un produit. »* (5)

Selon Ch. PERLEMAN. , l'argumentation a pour but de « *provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment. »* (6)

(1)- P. OLERON**. ,** *L'argumentation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p.19
(2)- J. MOESCLER, *Argumentation et conversation*. Eléments pour une analyse pragmatique du discours, Hatier-Crédif, 1985, p.12
(3)- C. PLANTIN. , *Essais sur l'argumentation*. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative, Editions Kimé, Paris, 1990, p.24
(4)- J.-CL**. ,** ANSCOMBRE, & O., DUCROT. , *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga, éditeur, Collection « Philosophie et langage », Bruxelles, 1983, p.163
(5)- G.VIGNAUX., *L'argumentation*. *Essai d'une logique discursive*, Librairie Droz, Genève, Paris, 1976, p.9
(6)- C., PERLEMAN., *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation,* Paris : Vrin, 1977, p. 23

M. CHAROLLES définit l'argumentation comme un « *type de discours qui vise à modifier les dispositions intérieures de ceux à qui il s'adresse (les argumentés).* » (1)

Ainsi l'argumentation apparaît comme une forme de discours caractérisé par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier son opinion en la défendant au moyen d'arguments adaptés au destinataire.

III-1-2-1-Qu'est-ce qu'argumenter ?

Pour argumenter, on doit d'abord élaborer une thèse, une opinion, une hypothèse qu'on cherche à prouver. Ensuite destiner ce raisonnement à quelqu'un et enfin avoir une intention de convaincre et de persuader. Ainsi, argumenter c'est tenir compte du destinataire, c'est choisir et organiser des idées (c'est-à-dire des preuves) pour convaincre ou persuader l'interlocuteur ou le lecteur d'adopter la thèse que l'on soutient, c'est aussi transmettre une conviction et surtout tenir un discours efficace.

Le texte argumentatif est un texte très organisé. Le plus souvent nous employons plusieurs idées pour exposer notre point de vue. Chacune d'elles est présentée dans un paragraphe distinct. Elle est souvent expliquée ou illustrée d'un ou de plusieurs exemples pour plus de précisions.

L'argumentation développe un thème (le sujet) pour lequel le locuteur émet un avis (la thèse). Pour tenter de convaincre le lecteur de la pertinence de la thèse défendue, le locuteur adopte des arguments qu'il peut illustrer par des exemples pertinents. Pour ce faire, le locuteur / le scripteur aura recours à divers procédés : il tentera de faire adhérer son interlocuteur / lecteur aux thèses qu'il propose, il intervient sur les idées, les croyances, les valeurs et les représentations de l'autre.

L'objectif du discours argumentatif consiste à propos d'un thème de soutenir une thèse qui réponde à une problématique. Il faut convaincre un adversaire, soit pour modifier son opinion ou son jugement, soit pour l'inciter à agir.

(1)- M., CHAROLLES. **,** *« Notes sur le discours argumentatif »***,** in Argumentation et communication. Actes des Journées d'Etude BELC, 1-2-3 fév 1979, pp.55.75

Quelques exemples pour mieux faire comprendre ces notions : *un thème* est un sujet de discussion plus ou moins précis, délimité : le tabac, les usagers du tabac, les méfaits du tabac, tabac et drogue, tabac et abdication,…

Une problématique est formulée sous forme d'une question à propos du thème. *Une thèse* est une réponse à cette problématique, une prise de position tranchée ou nuancée : oui, fumer est dangereux toutefois la quantité, le type de pratique et l'attachement au produit nuancent le pronostic…

Argumenter, c'est donc donner de bonnes raisons pour faire admettre à son interlocuteur la validité d'une thèse, d'un comportement. Le professeur veillera à mener les séquences réservées à l'étude du discours argumentatif dans un climat d'interaction d'échange d'idées et d'opinions pour susciter des réponses diversifiées à une question.

Argumenter, c'est définir la stratégie la plus efficace, la plus habile pour :

- Faire connaître sa position, sa thèse ;
- La faire admettre à un lecteur ou à un auditoire ;
- Ebranler les contradicteurs, faire douter un adversaire, faire basculer les indécis ;
- Contredire une thèse, critiquer une position contraire ou éloignée ;
- Démontrer avec rigueur, ordre et progression ;
- Se mettre en valeur ;
- Servir une cause, un parti, une foi…….. ;
- Marquer les esprits par des effets de logique, de présentations, de mise en perspective, des procédés oratoires,……..

III-1-2-2-Orientation et conclusion argumentatives :

L'orientation argumentative serait une condition nécessaire à l'acte d'argumentation. La conclusion argumentative n'est qu'un des éléments définissant l'acte d'argumenter. Leur distinction, d'après Moescler, réside dans l'hypothèse selon laquelle **«** *l'interprétation des énoncés à fonction argumentative est déterminée par la saisie de l'orientation et, à fortiori, de la conclusion qu'ils sont censés servir.* **»** (1)

(1)- J., MOECHLER, 1985, op.cit. , p.67

Selon Moescler, la visée argumentative d'un énoncé est la propriété qu'il a de faire admettre telle ou telle conclusion. L'orientation argumentative d'un énoncé, c'est la direction générale qui permet à partir des faits représentés par cet énoncé, la reconnaissance de sa visée argumentative, atteignant de cette manière telle ou telle conclusion.

Exemple : Omar dit à son ami « il est 10 heures »

Deux classes de conclusions peuvent être visées respectivement :

Fais vite ! (Il est tard) et inutile de te presser (il est encore tôt)

Les notions de visées argumentatives, de force ou orientation argumentative sont étroitement liées à la pertinence discursive, donc à la fonction de l'énoncé de servir une conclusion, de présenter un argument en vue d'une conclusion à tirer par le destinataire.

III-2- Les voies de l'argumentation :

III-2-1- Chez L.APOSTEL, G.H.Von WRIGHT, J.BI. GRIZE, G.VIGNAUX.

APOSTEL part de l'idée que toute argumentation vise la transformation des attitudes et des convictions. WRIGHT étudia les rapports entre « obligation » et « permission ». Pour GRISE**,** « *argumenter, c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur donné à une certaine action. »* (1)

VIGNAUX soulève le fait de tenir un discours devant quelqu'un, pour le persuader ou pour le convaincre, c'est en effet lui proposer une représentation. Celle-ci doit, comme au théâtre, le toucher, l'émouvoir. Pour VIGNAUX, l'argumentation est théâtralité.

III-2-2-Chez O.DUCROT et J.-CI. ANSCOMBRE :

Ces auteurs découvrent les opérateurs argumentatifs qui articulent les phrases en leur conférant du sens. Ils attribuent à tout énoncé un aspect argumentatif et en particulier une orientation argumentative et un aspect thématique ou informatif. Leur hypothèse est que le sens de l'énoncé comporte une force argumentative comme forme d'influence. Pour eux, signifier c'est orienter de sorte que la langue, dans la mesure où elle contribue à déterminer le sens des énonces, est un lieu où s'élabore l'argumentation.

(1)- J-B., GRIZE.**,** « *L'argumentation : explication ou séduction* », in ***L'argumentation,*** Presses Universitaires de Lyon, Collection « Linguistique et sémiologie », 1981, p.30

III-3- Les différentes approches de l'argumentation :

Argumenter, c'est vouloir convaincre, persuader ou délibérer. Si argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion ; cette tentative vise aussi dans le même temps à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader.

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

Argumenter, c'est aussi tenir compte de thèses différentes des nôtres, avec lesquelles nous allons entrer en discussion dans une délibération, solitaire (monologue délibératif ou collectif « dialogue »).

Selon Solly Jackson et Scott Jacobs, l'approche discursive de l'argumentation s'inscrit dans le cadre du paradigme de l'analyse conversationnelle. Ils se basent sur la distinction établie par O'keefe, entre deux types d'arguments : l'argument **(A)** (acte de langage effectué par une seule personne) et l'argument **(B)** (l'interaction entre deux ou plusieurs personnes).

L'argumentation comme acte ou comme interaction est vue par Jackson et Jacobs comme la réalisation particulière des principes conversationnels généreux.

En sus, Moechler met d'abord en place des éléments pour une analyse du discours dite pragmatique. Ensuite, il étudie l'argumentation dans la structure de l'intervention d'une part, et dans la structure de l'échange d'autre part. selon lui, le domaine de l'argumentation dans la langue porte sur l'étude des moyens linguistiques dont dispose le sujet parlant.

III-3-1- L'approche de l'argumentation par trois verbes :

On peut même approcher le texte argumentatif par les trois verbes, à savoir : convaincre, persuader ou délibérer.

Pour la troisième année secondaire, le travail portera sur la visée « convaincre/persuader », et particulièrement sur les deux types d'arguments liés à la raison ou aux sentiments. Cependant il convient de faire une nette distinction entre l'action de persuader et de celle de convaincre.

a)- Convaincre :

Le locuteur s'adresse à la raison de son allocutaire et stimule sa capacité de réflexion. Il ne vise pas à atteindre une vérité, mais à défendre le point de vue qui lui paraît le plus juste. Pour convaincre, celui qui argumente fait appel à la raison, aux facultés d'analyse et de raisonnement, à l'esprit critique du destinataire pour obtenir son accord après mûre réflexion. Il formule une thèse. Il s'aide d'arguments, c'est-à-dire des éléments de preuves destinés à l'étayer ou à la réfuter. Ces arguments sont eux –même illustrés par des exemples variés : tirés de l'expérience personnelle, des divers domaines de la connaissance : sciences, histoire, philosophie….Ce peut être des références à d'autres penseurs ou écrivains (citation), à des anecdotes amusantes ou frappantes (paraboles), à la sagesse des nations (proverbes) à des valeurs symboliques ou culturelles partagées (zoomorphisme, mythes)…

Ces arguments sont présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un raisonnement (inductif, déductif, critique, dialectique, concessif, par analogie, par l'absurde,….) sous forme de plan et d'une progression argumentative (le plus souvent selon la loi d'intérêt du moins important au plus important) où ils sont souvent reliés entre eux par des connecteurs logiques qui jouent le rôle de balises ou de poteaux indicateurs. Les connecteurs les plus importants sont ceux qui soulignent la causalité.

On peut citer ensuite ceux qui ordonnent la présentation. On conseille à l'orateur ou à celui qui présente son exposé d'abuser de ces signaux pour capter l'attention de son auditoire ou du moins pour éviter de la perdre : (nous en sommes à cette étape, nous venons de celle-là, nous allons aborder celle-ci).

Il s'inscrit dans une stratégie argumentative : développer ou réfuter une thèse, concéder, débattre. Le schéma argumentatif peut varier : le locuteur peut choisir de défendre sa propre thèse et de passer sous silence celle de ses adversaires dans une « splendide indifférence » ; il peut aussi commencer par réfuter la thèse adverse ou, à l'inverse, il peut se montrer conciliant en acceptant quelques points (mineurs) de la thèse adverse afin de mieux disposer le destinataire à accepter la sienne. Tout dépend du rapport de forces réel ou supposé.

b)- Persuader :

Lorsque le locuteur cherche à manipuler à séduire son destinataire, on dit qu'il vise à le persuader de son point de vue. Le locuteur utilise des arguments qui font appel à l'affectivité, aux croyances de l'allocutaire. Autrement dit, quand le discours argumentatif fait appel aux sentiments ou aux émotions du destinataire, il cherche à persuader. Il s'agit pour l'émetteur de jouer sur des valeurs et des repères culturels communs.

En effet, une argumentation met en jeu, de manière explicite ou implicite, un système de pensée. Le locuteur, s'il veut toucher son destinataire, doit s'efforcer de comprendre le système de valeurs de ceux auxquels il s'adresse. Ainsi la défense d'une thèse s'appuiera sur des principes universels ou du moins en principe partagés par la majorité : la vérité, le droit au bonheur, l'équité, la sincérité,…, ou sur les valeurs admises par un groupe social déterminé : l'honneur, le courage, la probité, le travail, le patriotisme…

Cette thèse s'appuie également sur des références culturelles communes qui font naître une complicité propice à l'adhésion, jeu de mots, traits d'esprit, intertextualité, connotations, détournements, allusions…

Le discours va se faire à la fois expressif et impressif, il va essayer de transmettre des émotions fortes, d'impressionner le destinataire pour agir sur lui. Le locuteur doit impliquer ses destinataires, leur faire considérer que sa thèse est aussi la leur, qu'ils partagent les mêmes combats et les mêmes intérêts. Il est ainsi amené à utiliser souvent le « tu » ou le « vous », parfois le « nous » qui crée une communauté d'intérêt. Il les prend à témoin au moyen d'interrogations oratoires dont il n'attend pas de vraies réponses. Ces questions rhétoriques ou fausses questions sont simplement destinées à animer le discours et à varier le mode de l'affirmation. Il doit provoquer un phénomène d'identification à ses vues. L'adhésion recherchée est plus viscérale que réfléchie. Nous assistons alors à une modalisation forte.

Le locuteur s'implique fortement dans son énoncé, il amplifie ses jugements par le recours à des termes mélioratifs ou péjoratifs, à des adverbes d'intensité, à des images qui heurtent ou font rêver. Il spécule le plus souvent sur des réactions primaires : joie, peur, tristesse ou coloré…

Pour persuader son lecteur ou son auditoire, le locuteur va jouer sur les émotions fortes de l'indignation ou de l'enthousiasme. Il peut exciter la pitié pour les victimes, l'indignation devant l'inacceptable, la révolte contre l'injustice, ce type de discours recourt fréquemment au registre pathétique**.**

c)- Délibérer :

Délibérer, c'est examiner les différents aspects d'une question, en débattre, y réfléchir afin de prendre une décision, de choisir une solution. C'est donc se confronter à ses propres objections ou à celles d'autrui, avant de construire sa propre opinion.
Cette étape nécessaire de la réflexion personnelle permet de considérer l'avis d'autrui et de peser la vérité (ou l'accord au réel) de différentes positions avant de décider. La délibération est également essentielle au débat public dans une démocratie. Au cours d'un procès avant la sentence, les jurés sont amenés à délibérer.
L'essai, le dialogue ou l'apologue sont des genres littéraires particulièrement adaptés à l'expression d'une délibération.

III-3-2 Argumentation et contradiction :

L'argumentation est souvent le domaine du désaccord et de la contradiction.

III-3-3- Argumentation, justification, négociation :

La définition de l'argumentation et celle de la justification semblent se chevaucher. La justification correspond à la présence d'un locuteur (A) s'adressant à un locuteur (B) et que celui-ci peut refuser d'admettre ce qui est énoncé. Donc, (A) va fournir à (B) des raisons de croire ce qu'il lui est suggéré. Un autre chevauchement apparaît avec la notion de négociation ; d'après Firth, on retrouve dans la définition de l'activité de négociation l'idée d'une discussion entre interlocuteurs pour aboutir à un accord.

III-3-4- Argument, non-argument, contre-argument :

Les arguments sont des topoi, c'est-à-dire des trajets que l'on empreinte pour atteindre une conclusion déterminée. Ils sont des raisons que l'on présente pour ou contre une thèse.

Selon les propos de M. Charolles (1), une contre-argumentation signifie soit une thèse contraire, soit une rectification de la thèse de l'adversaire. C'est le discours qui construit les arguments POUR et les arguments CONTRE. La sémantique et la syntaxe du discours enchaînent des arguments vers telle conclusion, vers l'alternative (C) ou son contraire Non-C.

III-4-Connaître les procédures, les stratégies et les modes de fonctionnement de l'argumentation :

III-4-1 Les procédures argumentatives :

Pour exprimer une situation d'argumentation, on doit se poser ces questions : Qui dit quoi ? , à qui ? , Comment ? , avec quel effet ?

Trois modèles d'argumentation sont proposés :

A /- Le modèle syllogistique qui concerne un raisonnement composé de trois propositions dont la troisième est la conséquence ou la conclusion des deux prémisses (majeure et mineure).

B /- Le modèle dialectique qui répond à la démarche naturelle de l'intelligence qui fonctionne en preuve, opposition, objection, discussion.

C /- La méthode américaine : on expose brièvement le problème, puis on accumule les faits, les anecdotes, les exemples, etc. l'accent est mis sur l'illustration de laquelle se dégagent implicitement ou explicitement, la thèse ou le principe.

III-4- 2- Les stratégies argumentatives :

Avant d'expliquer les différentes stratégies argumentatives, nous pouvons commencer par la définition du terme « stratégie ». A l'origine, le terme stratégie a été associé au domaine militaire, avec raison d'ailleurs puisque ce mot vient du grec stratêgia (agei pour « général qui conduit » stratos pour « armée »).

Dans l'usage commun, le terme stratégie est souvent l'équivalent de tactique et signifie « méthode ou technique pour atteindre un but ».

(1)- CHAROLLES. M., op. cit., p. 68

Pour associer stratégie à production écrite, nous empruntons la définition de Legendre qui explique qu'un « *plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus. »* (1993 : 184).

Un élève qui utilise correctement des stratégies fait en sorte que le travail réalisé à un certain moment de sa production soit réutilisé par la suite. Par exemple, il fait un plan et l'utilise pour guider sa production écrite. Pour produire n'importe quel type de texte, il y a des stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives permettent l'atteinte des objectifs de la tâche (Deschênes, 1988) ; elles sont une « *technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème.* » (Legendre, 1993, p.184-185). Les stratégies métacognitives visent la gestion et le contrôle de la situation d'apprentissage (Deshênes**,** 1988).

Pour parler maintenant de l'argumentation, on entend, généralement, par stratégie argumentative l'ensemble des actes de langage basé sur une logique discursive et sous-tendu par une force et un but argumentatif - les trois dispositifs argumentatifs – le topique, le logique et l'encyclopédique – sont inhérent à toute stratégie argumentative.
Parmi les types de stratégie argumentative, nous citons celles : de coopération ; d'appui et de justification ; de défense ; conflictuelles et réfutatives ; rhétoriques.

III-4-3- Les modes de fonctionnement de l'argumentation :

Grâce à nos multiples lectures d'ouvrages et de revues sur l'argumentation, nous avons pu ressortir des déductions que nous représentons sous forme de tableau récapitulatif autour de l'argumentation et des arguments.

Mode	Emploi dans une argumentation
- Induction et déduction	- Procédés de raisonnement, techniques de persuasion.
- Comparaison + analogie	- Relier un fait à un autre fait plus connu.
- L'allusion	- Evoquer un fait qui pourrait servir de preuve.
- Définition et description	- La première facilite l'adhésion et la 2ème aide à convaincre
- La concession	- L'adversaire a raison sur un aspect de sa thèse.
- L'hypothèse	- Ménager l'adversaire réfractaire à une affirmation présentée comme vraie.
- Réfutation et contre-réfutation	- se borner à rectifier ce que l'autre a dit, ou bien démontrer qu'il a tort.
- La suggestion	- S'adresse à l'inconscient plutôt qu'à la raison.

Pour connaître le fonctionnement d'un texte argumentatif, l'enseignant doit expliquer à ses élèves que le texte argumentatif est un texte orienté, soit un texte qui peut contenir de façon implicite ou explicite une thèse posée, une thèse réfutée et un processus d'argumentation.

Le travail sur l'argumentation est très intéressant non seulement au collège, ou au lycée mais aussi dans notre vie quotidienne. Parlant de l'argumentation, on peut trouver parmi les objectifs à atteindre :

- Savoir définir une situation de communication.
- Savoir établir ou découvrir la composition d'un message en relation avec une situation donnée et un objectif à atteindre.
- Savoir comprendre et manier les articulateurs logiques explicites ou implicites.

On peut à ce titre rappeler les propos de H. Mirabail cités par A. Boissinot dans « *Argumenter au lycée* », « *La production d'un texte argumentatif exige avant tout la capacité à penser avec l'autre, contre l'autre, parfois malgré l'autre, à prendre en compte toujours l'altérité pour faire avancer ses propres positions.* ». Là encore, l'entraînement à l'argumentation par le biais d'une mise en situation dans la classe semble être un moyen efficace de développer la capacité en question.

III-5- Comment aborder l'argumentation en 3ème A.S ?

L'étude des textes argumentatifs au secondaire vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents. En 2ème A.S, on étudie la notion d'arguments et on s'intéresse plus spécifiquement aux différents types d'arguments. Ce type de discours peut se rencontrer dans bon nombre de genre de textes et à ce titre, on peut varier les supports d'étude (article de presse, poèmes, pièce de théâtre, textes d'idées). L'objectif visé par un écrit argumentatif est de modifier l'opinion du destinataire en lui faisant admettre un point de vue différent.

En ce qui concerne la 3ème A.S, on étudie le débat d'idées. C'est une argumentation qui peut prendre la forme d'un dialogue entre deux ou plusieurs personnes. Le débat ou le dialogue est un moyen essentiel pour confronter des idées, des différents points de vue.

Cette argumentation dialoguée peut mettre en œuvre différentes stratégies argumentatives :

- Exposer ses idées sous le questionnement d'autrui, c'est le jeu de l'entretien, de l'examen ou de l'interview,
- Contester une thèse (réfutation),
- Se confronter avec mesure ou mordant,

- Céder pour montrer largeur d'esprit ou pour renforcer sa propre thèse,
- Examiner plusieurs points de vue,
- Aboutir à un compromis, un accord. Le dialogue est une manière de désamorcer les conflits en évitant une issue violente. Il est ainsi pratiqué en diplomatie, dans la vie des sociétés, des entreprises,…

Un débat d'idées est un échange de propos oral ou écrit (à partir de journaux) entre une ou plusieurs personnes avec les arguments organisés et passionnés dans le but d'imposer son opinion personnelle. Le but d'un débat argumentatif au secondaire, c'est le commentaire, le développement d'une pensée, l'évocation d'opinions, de réactions à propos d'un texte, d'un fait divers, d'un phénomène, concret ou abstrait supposent la présence d'un récepteur, mais traduisent aussi la subjectivité de l'émetteur, et cela à des degrés variés. C'est dire qu'on ouvre un débat dont on est le meneur mais auquel participent des représentants d'opinions différents, dans lequel doit se sentir impliqué également son lecteur.

Pour mener ce débat, quels que soient les objectifs du message, le contenu de l'argumentation, on doit faire preuve d'organisation et d'expressivité. Débattre, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur une question appelée thème de la discussion. Dans une discussion, chacun cherche à convaincre ou persuader son interlocuteur en développant sa propre opinion. Connaître son interlocuteur et comprendre ses idées sont indispensables pour mettre en place une stratégie efficace. Un débat n'a pas nécessairement pour but de parvenir à un accord général ou consensus. Il doit éviter de dégénérer en dispute. La tolérance consiste à entendre et à accepter la multiplicité des points de vue.

Dans un débat, dans une discussion, le discours doit être adapté au destinataire. L'explication et les exemples sont des moyens qui permettent de mieux convaincre son interlocuteur. Une argumentation peut être illustrée ou développer par des exemples ou des comparaisons. Quand l'exemple permet de passer du cas particulier au cas général, il prend alors valeur de démonstration.

Pour convaincre, l'émetteur choisit de présenter sa thèse et ses arguments suivant l'organisation qui lui semble la plus efficace pour atteindre son but. Il peut choisir de s'appuyer ou non sur la thèse de l'adversaire, de présenter un seul ou plusieurs arguments. Chaque argumentation est donc organisée suivant un circuit argumentatif qui lui est propre.

Celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments d'organiser un raisonnement qui soit le plus cohérent possible. Il doit parfois, et souvent même c'est nécessaire, prendre position, se manifester dans son discours, pour emporter la conviction.

III-6- L'organisation et la progression d'un texte argumentatif :

III-6-1-L'organisation du texte argumentatif :

L'organisation de n'importe quel type de texte suppose un plan qui garantisse la clarté et la logique du message. L'expressivité suppose une argumentation solide. Ainsi, compte tenu de l'objectif que l'on s'est posé, de la position que l'on a adoptée, il convient de déterminer :

a) – Le thème : c'est le sujet dont parle le texte en général.

b) –La thèse : c'est l'opinion, le point de vue de l'énonciateur sur le thème s'il y a dialogue et que deux thèses s'opposent, on parle de thèse et de antithèse.

c) – Les arguments et les contre- arguments : ce sont les idées qui prouvent la validité de la thèse soutenue ou réfutée qui doivent convaincre ou persuader le destinataire.

d) – Les exemples : ce sont des faits concrets qui illustrent les arguments et permettent de mieux les comprendre. Ils permettent également de mieux convaincre le destinataire.

e) – La visée du texte : le texte argumentatif veut convaincre, emporter l'adhésion du récepteur. Il s'agit d'imposer une opinion. Il est donc important d'identifier clairement qui est l'énonciateur et quel est son destinataire.

f) – L'organisation qui convient le mieux au sujet : le texte est constitué en plusieurs parties. Il comprend une introduction, des paragraphes qui développent les différentes parties émises sur le sujet, et une conclusion. Ces différentes parties du texte sont reliées entre elles par une logique. Selon les logiques, on distingue deux types de textes :

- Le premier va dans une seule direction : il loue ou critique l'objet dont il traite. C'est l'essai plaidoyer, ou l'essai critique, on parle dans ce cas du plan inventaire.
- Le second va dans plusieurs directions : il est adopté lorsque l'auteur discute un point de vue : c'est l'essai dialectique.

Pour organiser un texte, l'énonciateur doit toujours envisager la contre- argumentation de son destinataire pour être efficace ou chercher à le toucher, à l'émouvoir, à le provoquer pour mieux le convaincre.

g) – L'implication de l'émetteur (la part d'objectivité, la part de subjectivité) : l'énonciateur s'exprime en général en disant « je » et en utilisant toutes les marques de la première personne (ma, mon, moi,…). Mais il peut aussi généraliser pour donner le sentiment que son opinion est partagée par tous : « on sait que », « il faut que », « tout le monde voit que ». Les modalisateurs sont des indices de subjectivité qui permettent d'ajouter des nuances. Afin d'assurer la logique du texte, l'énonciateur doit utiliser des liens ou connecteurs logiques. Il faut être capable d'utiliser les relations de cause et de conséquence, d'exprimer la condition, l'opposition, etc.

La maîtrise de la langue s'articule autour : des procédés d'implication du lecteur, de la valeur des modes verbaux, de l'emploi des pronoms personnels et des connecteurs et leur valeur.

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

Il existe deux stratégies argumentatives :

- Celle qui adopte le plan inventaire (appelé aussi analytique). Dans ce cas seuls les arguments qui défendent la thèse de l'auteur sont présentés.
- Celle qui adopte le plan dialectique (ou contradictoire). Dans ce cas, l'auteur ou l'élève prend en compte la thèse opposée. Il réfute (rejette) les arguments de son adversaire puis il propose les siens.

- Le plan inventaire :

Il est adopté lorsque l'auteur veut dérouler un raisonnement à l'appui d'une affirmation. Ce texte argumentatif présente des arguments complémentaires accompagnés d'exemples, d'explications. Les mots de liaisons jalonnent le raisonnement. Ce sont ceux qui additionnent :

- Pour présenter un premier argument : d'abord, en premier lieu, tout d'abord, premièrement, d'une part, …….

- Pour présenter les arguments suivants : ensuite, en outre, de plus, par ailleurs, en deuxième lieu ou troisième lieu, etc.

- Pour présenter le dernier argument : enfin, pour finir, pour conclure, finalement, en dernier lieu,……

- Le plan dialectique :

Le plan dialectique est adopté lorsque l'auteur discute un point de vue. Il commence par réfuter les arguments adverses avant de présenter ceux qui défendent sa thèse. La discussion présente donc des arguments contradictoires. Des mots de liaison permettent de suivre le raisonnement de l'auteur.

- Ceux qui opposent présentent un argument contraire : or, mais, au contraire, en revanche,……

- Ceux qui font une concession : bien que, malgré, en dépit de, pourtant, toutefois, cependant, néanmoins, ……

III-6-2- La progression du texte argumentatif :

Un texte argumentatif obéit toujours à une progression logique. Le locuteur organise sa thèse, ses arguments et ses exemples pour rendre cette thèse la plus convaincante possible. Chaque texte peut offrir une progression spécifique. Néanmoins, il existe une progression « idéale » à laquelle on peut confronter les autres types d'organisation :

Ce schéma peut être modifie par le locuteur en fonction de ses objectifs. Un texte polémique, par exemple, donnera plus d'importance à la réfutation de la thèse adverse.

Le discours d'argumentation, ne s'appuie pas sur seule cohérence du raisonnement. Il prend en compte la valeur de chaque argument. Avant même tout travail portant sur la rédaction d'un texte d'argumentation, il importe d'établir un argumentaire, c'est-à- dire, un inventaire des arguments susceptibles d'être avancés, en déterminant la valeur qualitative de chacun d'eux, selon la personne de l'émetteur et celle du lecteur. L'aspect le plus important du travail d'écriture du texte argumentatif réside dans la progression : il ne s'agit pas de produire un texte pleinement satisfaisant du premier coup, mais de le construire et l'améliorer à travers plusieurs versions, avant de le soumettre à un lecteur extérieur.

Pour pouvoir progresser dans un texte argumentatif, il faut respecter certaines contraintes, à savoir :

- **Les relations logiques :**

Ce sont les liens qu'entretiennent les idées entre elles dans un texte argumentatif ; ils peuvent être explicites ou implicites. Ces relations (liens) logiques peuvent être de nature différente afin d'exprimer les nuances de la pensée.

a) – Les relations exprimées explicitement : le raisonnement consiste en une suite de propositions déduites les unes des autres dans le but de faire adhérer quelqu'un à son opinion. Quelle que soit la nature de l'argumentation, il s'appuie sur une démarche logique et explicite. Il peut alors, soit suivre une progression, soit marquer des ruptures.

b) – Les relations exprimées implicitement : dans ce cas, il n'y a pas de connecteur logique, il faut déduire la relation logique à l'aide du contexte, en regardant de près :

*** La ponctuation :** la relation logique peut être aussi établie de manière implicite par la ponctuation et n'être éclairée que par le contexte ou exprimée par une subordonnée relative à valeur circonstancielle.

La virgule ajoute une idée à une autre ou donne un détail supplémentaire, le point-virgule sépare deux idées en gardant une suite logique entre elles. Les parenthèses ou les deux points peuvent introduire un exemple, une cause ou une conséquence, le point d'interrogation introduit une explication….

D'autres moyens syntaxiques pour exprimer une relation logique implicite :

*** Apposition :**

Exemples :- *Grand et puissant*, il devint catcheur (cause)

Il est devenu catcheur parce qu'il était grand et puissant.

- Il fait sombre, *allumons* (conséquence)

Il fait sombre par conséquent allumons

- *Génial inventeur*, Edison est modeste. (Opposition)
- *Mieux conseillé*, il aurait réussi (condition / hypothèse)

*** Ponctuation / juxtaposition :**

Exemples : - Il a pris un congé**,** il s'est surmené (cause)

- Il peut dire ce qu'il veut**,** je ne le crois pas. (Opposition)

*** La relative à valeur circonstancielle :**

Exemple : - Mon père, *qui se surmenait*, a pris un congé.

*** La disposition du texte :**

Elle peut révéler à l'aide des paragraphes, par exemple, la manière dont le locuteur envisage son argumentation. Les paragraphes forment toujours des unités de sens autour d'une idée, d'un thème précis ; dense, long ; ils exposent une pensée structurée et ramassée.

La disposition du texte peut inciter à la réflexion, on se demandera, par exemple, la raison et / ou l'objectif de tel ou tel choix de disposition.

Voici deux tableaux concernant les articulateurs directs et de rupture :

Le raisonnement suit une progression		
Connecteurs logiques	**Relation logique**	**Fonction**
- et, de plus, d'ailleurs, d'autre part, en outre, puis, de surcroît, voire, en fait, tout au moins / tout au plus, plus exactement, à vrai dire, encore, non seulement…mais encore…	- addition - gradation	- permet d'ajouter un argument ou un exemple nouveau aux précédents.
- ainsi, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de, par exemple, d'ailleurs, en particulier, notamment, à ce propos,…	- illustration	- permet d'éclairer son ou ses arguments par des cas concrets.
- en réalité, c'est-à-dire, en fait, plutôt, ou bien, plus exactement, à vrai dire.	- correction	- permet de préciser les idées présentées.
- aussi……que, si…que, comme, autant que, de même que, de la même façon, parallèlement, pareillement, semblablement, par analogie, selon, plus que, moins que,…	- comparaison	- permet d'établir un rapprochement entre deux faits.
- où, pourvu que, car, c'est-à-dire, en effet, en d'autres termes, parce que, puisque, de telle façon que, en sorte que, ainsi, c'est ainsi que, non seulement…mais encore…, du fait que….	- justification	- permet d'apporter des informations pour expliciter et préciser ses arguments.
- Car, parce que, puisque, par, grâce à, en effet, en raison de, du fait que, dans la mesure où, sous prétexte que, en raison de…	- cause	- permet d'exposer l'origine, la raison d'un fait.
-Premièrement, deuxièment, puis, ensuite, d'une part…… d'autre part, non seulement……mais encore, avant tout, d'abord, en premier lieu….	- classification	- permet de hiérarchiser les éléments présentés dans l'argumentation.
- afin que, en vue de, de peur que, pour que, pour,…..	- finalité	- permet de présenter le but de son argument.
- après avoir souligné…., passons maintenant à…….	- transition	- permet de passer d'une idée à une autre.

Le raisonnement marque une rupture		
Connecteurs logiques	**Relation logique**	**Fonction**
- malgré, en dépit de, quoique, bien que, quelque soit, même si, ce n'est pas que, certes, bien sûr, il est vrai que, toutefois,…	- concession	- permet de constater des faits opposés à sa thèse en maintenant son opinion.
- soit…soit, ou….ou, non tant….que. non seulement….mais encore, l'un….l'autre, d'un côté….de l'autre….	- alternative	- permet de proposer les différents choix dans uns argumentation.
- mais, cependant, en revanche, alors que, pourtant, tandis que, néanmoins, au contraire, pour sa part, d'un autre côté, en dépit de, au lieu de, loin de……	- opposition	- permet d'opposer deux faits ou deux arguments (souvent pour mettre l'un des deux en valeur).
- autant dire que, presque, si l'on peut dire, d'une certaine manière, sans doute, probablement, apparemment, vraisemblablement….	- approximation	- permet d'apporter différentes nuances d'une même idée.
- ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, en effet, si bien que, de sorte que, donc, tant et si bien que, tel que, au point que, alors, par conséquent, d'où, de manière que,……	- conséquence	- permet d'énoncer le résultat, l'aboutissement d'un fait ou d'une idée.
- bref, ainsi, en somme, donc, par conséquent, en guise de conclusion, pour conclure, en conclusion, en définitive, enfin, finalement,……	- conclusion	- permet d'achever son argumentation, sa démonstration.
- mis à part, ne…..que, en dehors de, hormis, à défaut de, excepté, uniquement, simplement, sinon, du moins, en fait, sous prétexte que…	- restriction	- permet de limiter la portée des propos ou des arguments avancés.

III-7- Les divers types d'arguments et d'argumentation :

Le discours argumentatif vise à convaincre les personnes, à l'aide des différents types d'arguments, auxquels il est destiné du bien-fondé d'une opinion ou d'un jugement ; il implique donc une prise de position de la part de celui qui argumente. Ici, c'est la relation d'énonciation qui prime, avec la mise en place d'un raisonnement auquel l'interlocuteur peut, ou non, adhérer.

III-7-1- Les différents types d'arguments :

Le locuteur défend sa thèse grâce à des idées enchaînées logiquement les unes aux autres. Les arguments sont donc les idées qui permettent au locuteur de démontrer que la thèse qu'il soutient est la meilleure. Il peut commencer par montrer que l'opinion inverse est mauvaise : ses arguments rejettent alors, la thèse adverse, on les appelle contre-arguments. Il expose aussi ses arguments, c'est-à-dire les raisons d'adopter son point de vue.
Les arguments sont donc les idées qui servent à justifier la thèse du locuteur à réfuter la thèse de son adversaire. Il existe différents types d'arguments. Certains s'adressent à la réflexion de l'allocutaire et d'autres à sa culture et ses valeurs.

a)- L'argument d'autorité : il s'agit de faire référence à un auteur, à un ou à des statistiques ; en d'autres termes, le locuteur veut justifier sa thèse en s'adressant à la culture et aux valeurs de l'allocutaire. Il s'agira de démontrer que la thèse est partagée et défendue par une autorité politique, morale, scientifique reconnue et experte (un homme ou une œuvre célèbre, une institution, etc.).
Exemple : Tout progrès social passe par l'éducation des masses, Ibn Badis l'a maintes fois démontré.

b)- Le recours aux faits : il s'agit de prendre un cas particulier comme un argument. Par exemple, un événement historique ou scientifique).

c)- L'analogie : qui consiste à comparer deux faits, deux situations pour déduire une valeur explicative, pour donner un exemple. « L'usage du tabac est voisin à celui des drogues

ou de l'alcool : il crée une dépendance physique et psychologique dont le patient aura bien du mal à se débarrasser. ».

d)- Les rapports de cause à effet : tel phénomène entraîne tel autre phénomène selon le postulat du déterminisme « fumer entraîne des troubles gastriques, donne mauvaise haleine et perturbe l'odorat comme le goût. »

e)- Les avantages et les inconvénients : recherche des effets sur différents plans. « Arrêter de fumer augmente l'espérance de vie, permet de réduire les dépenses de santé… ».

f)- Utilisation des données scientifiques, historiques, numériques : en principe, elles sont irréfutables, « l'usage du tabac est la première cause des cancers du poumon et de la gorge. »

g)- Par analyse et élimination des autres solutions : valable pour une argumentation longue ou la réponse à de prévisible objections. « Recourir à des cigarettes sans tabac n'élimine pas les risques représentés par les goudrons, la toxicité des produits résultant de la combustion… »

h)- Par généralisation : à partir d'un ou deux exemples, on généralise. « Les programmes de prévention menés en Allemagne et les séances d'éducation scolaire au Luxembourg ont montré tout l'intérêt… »

i)- Argument des « paliers » : les efforts, les sacrifices font parvenir à un palier, avec les premiers résultats positifs, et ainsi de suite jusqu'au résultat final. « L'augmentation des taxes sur le tabac, l'interdiction de fumer dans les lieux publics ont fait à nouveau parler du tabagisme et ont permis à un nouveau public de prendre conscience de ses méfaits. Ils ont ainsi conduit à une baisse de la consommation ».

j)- L'appui sur des valeurs : (Appel aux valeurs supérieures) : il s'agit de référer à des valeurs habituelles de la société : (traditions, coutumes, religion, références culturelles, témoignages,…). Autrement dit, c'est l'importance du point de vue choisi. « L'usage du tabac, n'est pas dangereux seulement pour le consommateur, mais pour tous ceux qui sont intoxiqués passivement dans son entourage. C'est donc non seulement une question de bonnes manières, mais plus encore de civisme et de santé publique que s'abstenir de fumer dans un lieu public. »

k)- Prise de témoin : recherche de l'accord du destinataire. « Voyez-vous d'autres moyens de l'interdiction de la publicité pour les marques de cigarette ? »

l)- Argument ad hominem : l'argument ad hominem ou argumentum ad hominem est une stratégie qui consiste à opposer à un adversaire ses propres paroles ou ses propres actes.
Il s'agit de discréditer la personne plutôt que la position qu'elle défend. L'idéal est bien de montrer la contradiction entre les propos et les agissements. C'est la mise en évidence du « fait ce que je dis et non pas ce que je fais ». Typiquement un argument ad hominem est construit selon le schéma suivant :

- Untel défend telle position.
- Or untel n'est pas crédible (pour des raisons liées à ses paroles, à ses actes) ; quand il affirme cette position.
- Donc cette position est fausse.

Les hommes politiques abusent de ce type d'argument, et contribuent ainsi à rabaisser le débat en confondant les idées et les personnes. Il est en effet vicieux de créer l'amalgame entre la véracité d'une position et l'intégrité d'une personne.

Dans un procès, en revanche, la révélation de contradiction derrière lesquelles un accusé se réfugie pour refuser sa responsabilité ou affirmer son bon droit, peut se révéler utile au discernement de la vérité.
L'argument ad hominem porte alors sur un éclaircissement des mobiles et non sur la validité du fond de la chose alléguée. De même tout argument ad hominem n'est pas toujours une attaque personnelle, quand il se borne à se référer à la situation particulière d'une personne (droits juridiques, autorité morale….).

m)- L'ironie : est une argumentation par l'absurde, qui tente de séduire le lecteur par un appel à son intelligence. En effet, le lecteur doit comprendre qu'il est appelé à prendre ses distances avec la formulation brute et qu'il doit inverser les affirmations de l'auteur. C'est un jeu subtil, fascinant, mais qui peut produire l'effet contraire à celui qui est escompté si le lecteur accepte tout au premier degré.
L'ironie est une arme essentielle de la stratégie argumentative parce qu'elle rend le récepteur complice, qu'elle l'oblige à parcourir la moitie du chemin dans l'adhésion à la thèse. L'opinion se dissimule en effet derrière une formulation, strictement inverse ; aussi le lecteur doit-il être attentif et réagir aux <u>indices</u> qui la lui indiquent :

*** Une logique absurde :** elle consiste à relier une cause donnée et une conséquence sans rapport avec elle. L'absurdité marquée de cette relation doit heurter le lecteur. Par exemple, **Montesquieu**, dénonçant le racisme primaire s'exprimait ainsi : « (Les nègres) ont le nez si écrasé qu'il est presque impossible de les plaindre. »

*** La caricature poussée jusqu'au cynisme :** le lecteur est averti par l'énormité du propos ou son caractère franchement ignoble. Montesquieu : « Le sucre serait trop cher si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves. »

*** L'antiphrase :** c'est le procédé essentiel. Il s'agit ici de juger un phénomène à l'inverse de ce qu'on attendrait. Devant les gribouillis d'un apprenti écrivain, le critique va encenser le « caractère admirable » de la production. Comme le compliment est public, forcé par l'exagération et le ton, il ne laisse aucun doute sur les intentions de celui qui le prononce au point que le récipiendaire en est souvent marqué à vie.

*** La rhétorique :** la rhétorique est une véritable « logique des sentiments ». Ses images marquent, séduisent, s'immiscent dans l'inconscient du destinataire. Par exemple, fumer, c'est se consumer un peu plus chaque jour. Les slogans, les titres accrocheurs, les jeux de mots (allusions, connotations, paronomase,…) en sont des exemples frappants.

III-7-1-1- Valeur de quelques types d'argument :

Type	Valeur de l'argument
- Référence aux faits	- Les faits sont choisis en fonction de la thèse.
- Appel aux conclusions	- Les conclusions servent à justifier son point de vue.
- Appel aux sentiments	- joue sur les sentiments de celui qu'on veut persuader.
- Argument d'autorité	- Prestige dont jouit l'autorité à laquelle on fait appel.
- Appel aux valeurs	- Vise la valeur supérieure à celle de l'adversaire.
- Appel à la tradition	- Justifie une action individuelle ou collective.
- Appel à la nouveauté	- Joue sur l'aptitude naturelle au changement.

- Appel à la majorité	- Mise sur le besoin d'appartenir à un groupe.
- Appel aux besoins	- Prétend combler les besoins généraux et individuels.
- Argument positif / négatif	- Prouve qu'on sait sur un fait et son contraire.

Remarque : ce n'est pas la quantité des arguments qui compte mais leur qualité. Il faut donc sélectionner avec soin les arguments les plus susceptibles de convaincre. Tout type d'argument pourra convenir à n'importe quelle argumentation. Si le plan commence par un exposé de la situation ou la réfutation d'autres thèses ce n'est que dans la partie où la thèse soutenue est développée que l'intention prend sens.

Plutôt que d'émousser dès le début de la curiosité des lecteurs, par exemple, il est préférable de dérouler les arguments, laisser deviner la position, et ne pas la préciser qu'à la fin du discours, créant ainsi une ombre d'attente ou même de surprise. Etape suivante, c'est d'orienter le plan vers le destinataire : choisir les arguments, leur place et leur développement d'après ce qu'on sait de lui. Beaucoup développent d'excellents arguments sans arriver à convaincre, car ils se contentent de les assener sèchement.

Développer un argument, ce n'est pas « faire du baratin », c'est lui donner l'importance qu'il mérite dans une situation précise.

III-7-2-Les types d'argumentation :

Pour produire un texte argumentatif, il faut choisir un seul type parmi d'autres, à savoir :

- Séductrice : elle fait appel à tout ce qui valorise l'autre (sentiments, qualités,……).
- Objective : elle fait appel à la logique, influence par l'exactitude des propos.
- Charge : utilise la polémique, ou l'humour ou l'ironie pour convaincre.
- Directe : annonce la thèse sans cacher les stratégies, vise à influencer.
- Indirecte : ne manifeste pas son intention de convaincre ou d'influencer.

On a l'habitude de distinguer entre argumentation directe (explicite) ou indirecte (implicite) et de rattacher les genres à l'un ou l'autre type d'argumentation. Outre qu'il convient de se montrer nuancé dans le classement et le rattachement, c'est le choix de l'énonciation qui permettra surtout de distinguer les deux types.

Dans le premier type, le discours est en principe pris en charge par l'auteur, nous parlerons alors d'essai au sens large; dans le second type, le discours est plutôt délégué à un narrateur et à des personnages, nous aurons alors affaire au récit et à la fiction, au genre général de l'apologue.

Quant au dialogue, il appartiendrait aux deux types puisqu'il est une argumentation directe, un débat entre plusieurs thèses; mais il relève aussi de l'argumentation indirecte, de la fiction sous sa forme théâtrale ou romanesque, le dialogue philosophique met en présence au moins deux personnages dont l'un est censé représenter l'auteur, faudrait-il alors le rattacher à l'argumentation directe? Mais comme le débat retranscrit est une situation fictive, il appartient aussi à l'argumentation indirecte, à la théâtralisation du discours. C'est pourquoi le dialogue philosophique peut être considéré comme un genre littéraire à part entière.

Puisque l'argumentation est une composante de toute pratique langagière, au niveau didactique elle sera une composante toujours en jeu dans l'enseignement d'une langue seconde ou d'une langue étrangère. Les techniques argumentatives appartiendront aux stratégies pédagogiques globales qui visent l'acquisition d'un comportement langagier interpersonnel et situationnel visant la négociation, le débat, la discussion polémique, l'expression du mécontentement, la défense d'un point de vue, etc.

Vu que l'enseignement de l'argumentation nécessite, désormais, beaucoup de temps. Il est devenu impératif de l'enseigner très tôt c'est-à-dire dès le primaire. Puisque l'enfant apprend vite, autant qu'il apprenne des choses fondées sur de bonnes bases. Apprendre à argumenter ne fera que renforcer ses capacités à réfléchir, à raisonner logiquement, à avoir une suite dans les idées et à discuter un sujet de manière disciplinée. En classe, l'élève ressent le besoin de s'exprimer, en général, il le fait oralement, car il apprend peu à peu maîtriser la langue. Or, c'est à l'école primaire, que l'enfant acquiert les bases fondamentales de l'écriture, qu'il découvre les règles strictes régissant l'écriture et commence à se les approprier.

Les procédures d'argumentation qui doivent retenir l'attention du professeur de langue sont :

- Savoir justifier (ou déterminer chez quelqu'un) un choix, puis savoir formuler des objections à ce choix ;
- Enchaîner des arguments et des schèmes argumentatifs pour créer un texte cohérent ;
- Prendre la défense de quelqu'un ;
- Formuler des hypothèses, puis mettre en doute ou réfuter la valeur de ces hypothèses pour en proposer d'autres ;
- Rapporter les propos d'un adversaire ;
- Engendrer un discours figuratif ;
- Rejeter une thèse.

La relation d'interlocution est déterminante dans l'argumentation. Au cœur du discours argumentatif, il y a la relation avec autrui. Qu'il s'agisse de le faire adhérer à une opinion, de lui faire partager une émotion, ou de lui faire faire quelque chose, l'action sur l'autre est la visée centrale du discours argumentatif.

III-8- Les différents domaines d'argumentation :

Le profil d'entrée en première année secondaire de l'élève, tracé dans le programmes de français de l'année 2005, préconise qu'en production écrite l'élève est capable de : rédiger une lettre pour convaincre ; étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples ; insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit ; et traduire une image en énoncé argumentatif. (1)

En première année secondaire, le texte argumentatif s'inscrit parmi les pratiques discursives et les intentions communicatives. Le but est de faire apprendre aux élèves à argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue à travers l'étude d'un support choisi ainsi que par le déroulement de certaines activités relatives à la pratique argumentative. (2)

(1)- Document d'accompagnement des programmes, Directions de l'enseignement secondaire, 2005. p.42.
(2)- Ibid, 2005. p.42.

Dans le programme de français de l'année 2006 destiné aux classes de deuxième année secondaire, l'argumentatif a pour objet d'étude le plaidoyer et réquisitoire, par leur biais les élèves apprennent à argumenter pour plaider une cause ou la discréditer. L'une des compétence recherchées est la mise en œuvre du pouvoir de persuasion.
La tâche de l'enseignant serait d'expliquer aux élèves que le texte argumentatif est un texte orienté, soit un texte qui contient de façon explicite ou implicite une thèse posée, une thèse réfutée et un processus d'argumentation. Que dans les deux cas, les thèses s'articulent autour d'un certain nombre d'arguments, eux-mêmes soutenus par des exemples.

- **Le domaine logico- rationnel :** c'est celui de la logique et du rationnel. La logique est définie comme la science ou la théorie du raisonnement. Dans l'argumentation, le raisonnement est obligatoirement conduit en fonction d'un but : convaincre. Le rationnel se rapporte au domaine de la raison où seules dominent l'objectivité et l'exactitude.
- **Le domaine émotivo-rationnel :** il conjugue à la fois sentiments et raison. Ce domaine tient compte davantage de la nature de la personne. On n'est jamais purement émotif, ou purement rationnel.
- **Le domaine affectif ou émotif :** ici, on s'adresse à la partie sensible, émotive ou affective de l'être ; parfois c'est la seule porte d'entrée chez un individu.

III-8-1- Lien étroit entre le texte argumentatif et discours argumentatif :

Avec Bernard Schneuwly, on apprend que le mot « texte » est issu du latin « textus » qui signifie le tissu. La chaîne dans le tissu correspondrait à des phrases et la trame correspondrait à la structure du texte. Dans sa thèse, Schneuwly définit le type de texte argumentatif comme un texte qui a pour but de convaincre d'autres personnes qu'une certaine représentation du monde est fausse et qu'il faut en adopter une autre, de défendre une thèse contre une autre.(1)

(1)- SCHNEUWLY.B., *Langage écrit chez l'enfant*. *La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux & Nièstlé. 1988

Certains linguistes et théoriciens du langage mettent le discours et le texte sur le même pied d'égalité. Le texte argumentatif est un discours, dans la mesure où il crée une situation de communication claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut de différentes façons convaincre son récepteur. D'autres pensent que le texte est le produit du discours, celui-ci étant le processus de la production du texte.

Le discours argumentatif sous-tend tous les autres types de discours à savoir le narratif, l'explicatif, le descriptif, l'injonctif. Certains supposent que le discours argumentatif est le "vivier" où se développent tous les autres discours. Tout mène à dire qu'il y a une dominante argumentative dans tout texte ou discours; le discours explicatif est basé sur l'argumentation, le raisonnement scientifique est de nature argumentative. M.Charolles, à propos du discours argumentatif, écrit: "*un discours argumentatif est un discours orienté vers le récepteur dont il vise à modifier les dispositions intérieures.*" (1)

Ceci dit, le discours argumentatif a une portée doxatique, puisqu'il relève des opinions admises et il laisse induire un changement dans les convictions, croyances, représentations de l'argumenté. En effet, il est le lieu du débat polémique et de la controverse.

Dans son article " *Argumentation et littérature*", Alain Boissinot, explique qu'"*il y a deux angles d'attaque qui sont tous les deux attestés: d'un côté une logique très extensive, quand il s'agit de parler de l'argumentation, et qui consiste à définir le discours lui-même comme " toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale" et l'argumentation comme " une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions."* (2). Et il poursuit en avançant l'idée que texte argumentatif n'est pas la même chose que discours argumentatif. Pour la simple raison: "*l'extension des deux notions n'est pas la même, le sens de l'adjectif argumentatif n'est pas le même dans les deux cas."* (3)

(1)- CHAROLLES, Michel, op. cit, pp. 55-75.
(2)- BOISSINOT., Alain, "*Argumentation et littérature*", p.5
(3)- Ibid. p. 6

Enfin, le discours argumentatif est présent non seulement dans les textes où il passe d'une thèse réfutée à une thèse proposée, mais il est aussi présent dans toute interaction. Dans les documents d'accompagnement des programmes de l'année 2006, prévus pour les classes de deuxième année secondaire (2ème A.S), dans le programme de français, lorsqu'ils abordent l'enseignement de l'argumentation, les spécialistes parlent de textes argumentatifs. Par ailleurs, ils définissent les "textes argumentatifs" comme type de discours et considèrent qu'on peut le trouver dans bon nombre de genres de textes. L'étude de l'argumentation portera, donc sur divers supports: articles de presse, pièces de théâtre, poème, etc. un narratif sera étudié en faisant ressortir la dominante ou la dominance argumentative.

III-9- Les caractéristiques de l'argumentation:

III-9-1-Les caractéristiques de la phrase argumentative d'après R.Duval:

L'argumentation consiste à convaincre le lecteur de quelque chose. Son fonctionnement peut être décrit à la lumière de la théorie de la communication: il fait intervenir un émetteur, un récepteur, un message codé par le premier, décodé par le second. Le message est construit d'une façon à susciter l'adhésion du destinataire. On cite les caractéristiques de la phrase argumentative:

a)- La phrase argumentative emprunte aux fonctions du langage:

- à la fonction référentielle: l'objectivité, la logique de l'argumentation (ordre, force et cohérence); l'illustration par des faits et des exemples.

- à la fonction expressive: l'implication personnelle de l'émetteur, sa conviction personnelle; sa vision de la réalité.

- à la fonction poétique: les procédés rhétoriques et les procédés de la suggestion (évocation, connotation, figures, images, etc.).

b)- les procédés linguistiques de la phrase argumentative:

- les formules introductives: nous allons commencer par…; j'aimerais rappeler que…; la première remarque portera sur…; etc.

- les formules oppositives: par contre, à l'opposé, en dépit de, plutôt que, je m'oppose à, je m'inscris en faux contre, je trouve inacceptable, etc.

- les formules concessives: mais, certes, bien entendu, quand même; il est vrai que, il est exact que, on admet que, je concède, il ne fait aucun doute que, il se peut que, etc.

- les formules qui expriment la réserve: mais, cependant, toutefois, néanmoins, pourtant, d'ailleurs, etc.

- les formules qui expriment la conséquence: si…….alors, en admettant que, dans l'hypothèse où, en supposant que, etc.

- les formules d'insistance: même, à plus forte raison, d'autant plus que, non seulement……mais…, etc.

III-9-2- Comment comprendre un texte argumentatif ?

Dans l'enseignement secondaire, la compréhension d'un texte argumentatif est devenu une exigence « *Deux types d'analyse de l'organisation d'une démarche d'argumentation peuvent être présentée. L'une se fonde sur la présence de marques linguistiques. L'autre se fonde sur le statut des propositions et sur le degré de conviction induite par la compréhension de leur contenu.* ». (1)

Selon I. Beck, pour parvenir à la compréhension et à l'évaluation d'un texte argumentatif *« il est nécessaire de revenir sur la didactique du texte argumentatif d'A. Boissinot, fondée sur la recherche d'indices linguistiques ; d'autre part les caractéristiques de l'argumentation décrites par R. Duval. »* (2).

(1)- I. , Beck., et M., Vaillant., *Annales de didactique et de sciences cognitives* ***6***, 1998, p.89
(2)- Ibid. p. 112

III-9-2-1-Comprendre un texte argumentatif à partir des « indices linguistiques » :

A. Boissinot (1), (1992) retient trois catégories d'indices que nous résumons comme suit :

- **Indices d'énonciation :** aident à relever le jeu des pronoms personnels.
  - s'intéresser au choix du lexique.
  - s'intéresser au choix de ce qui oriente vers telle ou telle conclusion (O. Ducrot).
  - repérer les procédés utilisés par l'argumentateur.
- **Indices lexicaux** : aident à :
  - permettre de relever des oppositions.
  - permettre d'observer la manière dans les champs lexicaux sont reliés aux deux pôles dont l'un est « valorisé », l'autre « dévalorisé ».
  - recours à un vocabulaire partagé avec l'auditoire : familiarité, jargon.
  - la présence de figures d'insistance (répétition, anaphore, gradation, pléonasme) les alliances (oxymore, hypallage).
  - le recours aux exclamations et interrogations qui trahissent l'affectivité débordante ou la volonté d'animer le propos. Des rythmes souvent binaires (affectifs) ou cumulatifs (extériorisation d'un trop-plein intérieur)
  - l'utilisation d'effets syntaxiques : phrases construites selon un rythme fortement marqué, brusques ruptures rythmiques pour surprendre ou choquer le destinataire, (anacoluthe) phrases s'achevant sur une chute, c'est-à-dire une conclusion inattendue.
  - recours à des formes incantatoires (anaphores, allitérations, paronomases).
- **Indices d'organisation :** aident à :
  - la disposition typographique.
  - la « progression thématique ».
  - repérer les métaphores et des comparaisons.
  - repérer le découpage des arguments et leur « agencement ».

(1)- A. Boissinot, op. cit, p.p.51-57.

La méthode proposée par A. Boissinot pour la compréhension des textes argumentatifs est de relever un certain nombre d'indices, de marques linguistiques et de les interpréter pour mettre en œuvre l'organisation de l'argumentation. Afin de progresser dans cette démarche, il faudrait entraîner les élèves aux choix des marques linguistiques et leur interprétation.

III-9-3- L'étude du texte argumentatif :

L'étude du texte argumentatif permet de repérer les instances énonciatives du texte, de dégager la thèse défendue ou la thèse rejetée, d'analyser l'argumentation par la mise en évidence des arguments et des exemples ainsi que leur enchaînement logique.

III-9-3-1- L'organisation logique :

En nous inspirant du travail de Pascal Ntiranpeba de l'Université de Montréal (2005) (1), nous avons établi ce tableau, afin de faciliter la compréhension de l'organisation logique du texte argumentatif :

thèse	- elle peut être formulée dans le texte ; - elle peut être à la fois implicite et formulée clairement. - la thèse rejetée est parfois implicite (exemple : texte non polémique)
Arguments	- nombre varié ; - parfois un seul argument est développé ; - ils peuvent se présenter sous formes diverses : accumulation, enchaînement logique, argument d'autorité ; - leur cohérence est assurée par les connecteurs logiques.
Exemples	- ont une fonction illustrative ; - rendent l'argumentation plus concrète ; - quand l'argument est implicite, il doit être déduit de l'exemple.
Stratégies argumentatives	- l'auteur peut présenter sa thèse ou la faire connaître après un raisonnement ; - il peut accumuler les arguments sans les développer ou développer longuement un seul ; - il peut se contenter d'étayer sa thèse, de réfuter celle de son adversaire ou de lui accorder des aspects qu'il juge positifs.

(1)- Tiré de l'internet, www. marges_linguistiques. Com, consulté le 20 janvier 2006.

Ce qu'on peut retenir sur le texte argumentatif c'est qu'il se construit autour de trois clés :

- J'affirme (la thèse).
- J'explique (les arguments).
- Je prouve (les exemples).

III-9-3-2- Le raisonnement :

Raisonner, c'est parvenir à une conclusion à partir d'un point de départ connu ou admis par tous, par le moyen d'une opération de type logique telle que la déduction. Le raisonnement ne vise donc pas à convaincre, mais à mettre en évidence le caractère incontestable d'une conclusion. L'argumentation est avant tout une démonstration fondée sur un raisonnement logique.

Dans un texte argumentatif, le locuteur veut convaincre en adoptant un raisonnement scientifique ; la démonstration.

Il existe deux types de raisonnements. L'un, le raisonnement inductif (ou induction) va du particulier au général ; l'autre, le raisonnement déductif (ou déduction) : la conclusion prend la forme d'une généralisation reposant sur des énoncés décrivant des situations particulières – par exemple, après observation que les bouleaux, les trembles, les érables, les peupliers, et les autres espèces de feuillus du Québec perdent leur feuilles à l'automne, je conclus raisonnablement que tous les feuillus du Québec perdent leurs feuilles à l'automne.

a)- Le raisonnement déductif : part d'une hypothèse ou d'une idée générale pour déduire une proposition particulière. Autrement dit, ce type de raisonnement suit, contrairement à l'induction, un mouvement allant du général au particulier. La forme classique de ce type de raisonnement s'appelle : syllogisme : c'est un raisonnement déductif rigoureux qui tire une conclusion de deux propositions (ou prémisses) présentées comme vraies. En d'autres termes, c'est l'opération par laquelle, « *du rapport de deux termes : (prémisses : majeure et mineure) avec un troisième (conclusion), on conclut à leur rapport mutuel.* » **(Dictionnaire, Le Petit Robert 2002)**

Exemple :

- La culture est en crise (proposition 1)
- Or l'école est en crise (proposition 2)
- Donc l'école est en crise (conclusion)

Quand un raisonnement donne l'impression d'une démonstration mais qu'on peut démontrer, on parle de **sophisme**. Au sens courant, le sophisme est un raisonnement spécieux qui se présente sous les apparences de la vérité. Son auteur, le sophiste, n'à d'autre but que de tromper les esprits simples ou peu avertis. C'est une duperie habilement dissimulée.

Exemple :

- Mon chien a quatre pattes
- Le chat a quatre pattes aussi
- Donc mon chien est un chat.

E. Ionesco, *Le rhinocéros*.

b)- Le raisonnement inductif : part des faits particuliers, d'observations, pour aboutir à une conclusion de portée générale. En d'autres termes, la conclusion prend la forme d'une généralisation reposant sur des énoncés décrivant des situations particulières – par exemple, après observation que les bouleaux, les trembles, les érables, les peupliers, et les autres espèces de feuillus du Québec perdent leur feuilles à l'automne, je conclus raisonnablement que tous les feuillus du Québec perdent leurs feuilles à l'automne.

L'induction est extrêmement importante, elle constitue la source principale de matériaux pour l'intelligence, et elle est à la base de la démarche scientifique. C'est en observant une foule de phénomènes particuliers que les scientifiques dégagent des constantes- ou invariants – qu'ils expriment sous forme de lois ou théories générales.

III-9-3-3- Illustration des arguments : exemples et citations :

Un texte argumentatif cherche à agir sur l'opinion du destinataire pour le faire adhérer à celle du locuteur. Il est basé sur une véritable stratégie argumentative ; l'intention de convaincre est souvent implicite ; les articulateurs logiques sont évidents ; il peut recourir aux figures de style pour persuader.

Il vise à défendre une thèse, c'est-à-dire une affirmation qu'il démontre à l'aide d'exemples et d'arguments. Ce dernier est l'idée ou le raisonnement que l'on fournit à l'appui de ce que l'on dit, pour convaincre le lecteur.

a)- L'exemple : c'est un développement qui ne remplace pas l'idée ou l'argument, mais il les accompagne pour les confronter, les illustrer, aider à les comprendre ou donner une application concrète.

L'argumentation d'une opinion suppose un jugement sur les faits et l'utilisation de ces faits comme des arguments, c'est-à-dire comme des éléments de preuves à l'appui de la thèse. Lorsqu'on défend une thèse, on utilise des arguments pertinents clairement énoncés qui apparaîtront d'autant plus convaincants que leur formulation sera précise.

Les arguments étant abstraits, ils ont besoin d'être explicités et c'est grâce aux exemples, éléments concrets que l'on peut illustrer et justifier les arguments. Les exemples ont un rôle crucial pour, comprendre n'importe quel texte. Ils facilitent donc la compréhension des idées en les confrontant à la réalité. Lorsqu'il est pris pour éclairer une idée générale, il a une fonction **illustrative**. Lorsque l'argument est déduit de l'exemple proposé, celui-ci a une **démonstrative**. Les exemples sont des faits ou des cas particuliers qui servent à illustrer les arguments. Ils permettent de donner plus de force aux idées générales en montrant à l'allocutaire à quoi elles renvoient concrètement. Parfois les exemples ne se contentent pas d'illustrer les arguments (exemple qui sert à illustrer) ; ils peuvent remplacer un argument et prennent alors une valeur démonstrative.

b)- La citation : la citation n'a pas la même valeur que la preuve, car on peut souvent trouver chez un autre auteur une citation contraire. Il faut se contenter de citations exactes.

III-9-3-4-Texte argumentatif : concession ou réfutation :

La concession : c'est effectuer un mouvement d'argumentation en deux temps : dans un premier temps, on présente un argument qui va dans le même sens que l'argument présenté préalablement ; on concède, on admet sur un point particulier que l'argument est recevable, avec une conclusion implicite ; dans un second type, on oppose des arguments qui vont dans le sens contraire et qui ont une valeur plus forte que l'argument précédent, avec une conclusion opposée.

Les expressions destinées à marquer un mouvement de concession sont très nombreuses. Ce procédé est en effet très utilisé lorsqu'on veut convaincre quelqu'un.

Les outils linguistiques qu'on peut utiliser pour concéder sont multiples, à savoir : il se peut que, il n'est pas du tout impossible que…. l'intérêt de….est incontestable/ indiscutable ; reste

à savoir si…; sans doute…… mais…….. ; Il ne fait pas de doute que…….mais ; on peut parfaitement admettre…….mais……

La réfutation : consiste à contester la pertinence du point de vue avancé par l'adversaire en niant la relation de cause à effet, en niant la vérité d'un jugement ou en mettant en évidence les contradictions possibles.

Dans un texte argumentatif où l'auteur discute un point de vue, il commence par réfuter les arguments adverses avant de présenter les arguments qui défendent sa thèse. Pour critiquer une thèse adverse il va utiliser un vocabulaire négatif (péjoratif) et pour appuyer sa thèse il emploiera un vocabulaire positif (mélioratif).

III-10- Produire un texte argumentatif :

L'enseignement / apprentissage de l'argumentation ne peut avoir des conséquences palpables et plausibles que si on y intègre un part du débat. C'est en pratiquant des échanges en classe que les élèves, peuvent mieux retenir les processus,les procédés par lesquels passe toute argumentation, les élèves vont trouver leur compte plus aisément vis-à-vis de l'écriture.

III-10-1- Ecrire une argumentation :

Pour construire une argumentation, il faut déjà savoir la construire. Pour cela, on doit d'abord bien lire le sujet de rédaction pour repérer quelle est la situation de communication imposée (qui est l'énonciateur ? qui est le destinataire ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Dans quel but ?), quel est le thème qui constitue notre thèse. Chercher ensuite les arguments à soutenir cette thèse. Pour chacun d'eux il faut trouver au moins un exemple à développer. Puis classer les arguments du moins convaincant au plus convaincant afin de donner du poids à notre opinion. En écrivant, on met dans le même paragraphe l'argument que l'on doit expliquer clairement et les exemples que l'on développe là, il s'agit d'être souple sur les exigences concernant l'écrit. A la fin, il faut énoncer une justification : dire pourquoi on a donné telle ou telle réponse.

L'écrit de justification a pour but de faire réfléchir l'élève sur les procédures qu'il a utilisées, à se centrer sur le produit et non plus sur le résultat.

III-10-1-1-Les connecteurs logiques :

Le connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction, adverbe, locution adverbiale, groupe prépositionnel, interjection, etc.) qui articule deux ou plusieurs énoncés intervenant dans une stratégie argumentative unique tel que mais, puisque, car, donc, d'ailleurs, au moins, alors, et bien, seul, décidément, là, hélas ! , tu sais, écoute ! Tu vois, après tout, etc.

Contrairement à l'opérateur argumentatif, le connecteur argumentatif articule des actes de langage, c'est-à-dire des énoncés intervenant dans la réalisation d'actes d'argumentation.

III-11- Planification et rédaction d'un texte argumentatif : écrire – réécrire :

L'effort de produire un premier jet consume à lui seul toute l'énergie de l'élève, les enseignants constatent la tâche difficile de le faire réécrire en particulier celui qui en a le besoin. La mise en écriture du texte impose la linéarité sous la forme d'enchaînement des phrases. Deux aspects de l'organisation du discours sont inhérents dans l'apprentissage de l'écriture : la progression thématique (étude des types d'enchaînement des phrases) et la cohérence du texte (la continuité du texte).

Il ne s'agit pas de produire un texte totalement satisfaisant du premier coup, mais de le construire et de l'améliorer au fur et à mesure. Lorsque l'on conçoit une première version, on la reprend pour percevoir les erreurs et les points à améliorer. Des relectures sont nécessaires.

Pour planifier et écrire un texte argumentatif, il faut suivre des étapes suivantes : avant d'entamer ces étapes, on doit d'abord choisir un sujet.

- **Etape 1 :** Lire et définir soigneusement le sujet.
  - prendre des notes sur tout ce qui vient à l'esprit.
  - penser à quelques-unes des questions que le sujet peut soulever.
- **Etape 2 :**
  - organiser ses notes pour établir un plan préliminaire comprenant une thèse et une antithèse.

POUR

- présenter tous les points possibles, qui expriment le pour, dire les avantages c'est-à-dire toutes les idées qui défendent la thèse.

CONTRE

- dire les inconvénients, présenter les idées négatives et qui expriment le contre de la thèse, c'est-à-dire les contre-arguments.

- **Etape 3 :**

  - dégager une synthèse des arguments avancés dans la thèse et de l'antithèse.

- **Etape 4 :**

  - rédiger un brouillon de texte.

- **Etape 5 :**

  - revoir le plan si nécessaire.
  - rédiger une conclusion.
  - rédiger une introduction.

- **Etape 6 :**

  - relire et faire du changement si nécessaire.
  - relire pour corriger les fautes grammaticales ou orthographiques.

- **Etape 7 :**

  - recopier son texte « au propre ».

CHAPITRE IV

Performances des élèves et pratiques d'enseignement de l'écriture : un bilan de la production écrite en situation scolaire au secondaire

IV- 1 – Etats des lieux de l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement secondaire, en Terminale :

Dans ce chapitre, nous allons aborder la question de l'enseignement de l'évaluation de la production écrite dans la classe de français langue étrangère (3ème A.S). Étant donné l'ampleur et la complexité du domaine, l'objectif, simplement en apparence, de cerner la question et d'apporter quelques éléments de réponses s'avère très ambitieux.
Notre démarche consisterait à faire un état des lieux d'abord et à formuler des propositions d'intervention ensuite. Un état des lieux concernant l'enseignement de l'expression écrite en classe de Terminale impliquerait un inventaire des notions enseignées et des pratiques effectives d'enseignement. Pour ce faire, nous avons été amenée à prendre contact avec un certain nombre de responsables (inspecteurs, les enseignants du secondaire), pour mieux connaître la réalité de ce qui se pratique dans les classes avec les élèves, en matière d'expression écrite.

Nous avons pu les interroger sur l'enseignement / apprentissage de la production écrite dans les programmes de l'enseignement secondaire et sur les changements introduits par la mise en place de la réforme du système éducatif rénové depuis 2002. Nous tenterons de montrer qu'il est possible de faire l'expression écrite de manière efficace en classe de français langue étrangère et nous essayons d'expliquer quelques travaux d'élèves en expression écrite, texte argumentatif, en vue de vérifier si les élèves savent très bien les caractéristiques d'un texte argumentatif, tout en leur proposant plusieurs séances de production écrite dans une seule séquence.

IV-1- 1 – Modalités de travail :

La démarche implique une approche en deux étapes. Il s'agit d'abord de poser la question de l'enseignement de l'expression écrite et ensuite d'explorer une démarche didactique. Pour ce dernier aspect, vous trouverez l'étude d'un corpus de copies de production écrite pour vérifier les connaissances antérieures concernant les caractéristiques d'un texte argumentatif produit par les élèves (3ème année lettres et philosophie) et comment améliorer ce type de texte ainsi que les réponses sur les deux questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves, analyses et commentaires de ces deux questionnaires.

Le but final de chaque projet est d'amener l'élève à produire un texte écrit. L'apprenant doit réinvestir tout ce qu'il a appris tout au long de la séquence pour réaliser cette tâche. Au cours de la situation d'enseignement, un enseignant particulier va jouer son rôle de médiateur entre les savoirs dont les élèves disposent et les savoirs impliqués dans la pratique langagière qu'il enseigne, suivant sa propre conception de la pratique en question et des processus d'enseignement / apprentissage.

L'objectif de la didactique consiste à cerner, décrire et comprendre les procédés employés pour construire les objets d'enseignement dans les programmes, les méthodes, les manuels et, ce qui est le plus complexe, dans les interactions en classe.

La question qui nous préoccupe, la place de l'évaluation de la production écrite dans l'enseignement de la compétence de communication, demeure largement ouverte.

IV-1-2- La mise en pratique de l'écrit argumenté :

Fiche descriptive :

- Corpus : élèves de 3ème A.S (Lettres et Philosophie)

- Nombre : 20 élèves

Dans le but d'atteindre les objectifs de notre recherche, nous avons estimé que celle-ci se concentrera essentiellement sur ce qui se fait sur le terrain c'est-à-dire à l'intérieur d'une classe de langue. Nous avons pensé exploité un point problématique : l'amélioration de l'écrit / production de textes des élèves en prenant le texte argumentatif comme support. Les activités que nous proposons n'altèrent en aucun cas les objectifs d'enseignement / apprentissage tracés par les programmes des directions de l'enseignement secondaire, notamment du texte argumentatif.

IV-1- 2-1- Etude d'un texte argumentatif :

Ce que les enseignants du lycée attendent d'un collégien arrivant au second, de :

- rédiger correctement un texte à visée argumentative en utilisant à bon escient les outils. La maîtrise de la langue reste prioritaire au lycée et trouve sa concrétisation la plus évidente dans la fréquentation des textes, les prises de parole et l'écriture argumentative. Le travail de l'argumentation est donc conçu avant tout comme un travail sur la langue qui exige des élèves la maîtrise progressive de moyens linguistique.

IV-1- 3- Début de l'expérimentation :

Séance n°01 : évaluation diagnostique (premier jet)

IV-1-3-1- Description de l'action :

Nous avons mis en place une séance consacrée à une évaluation diagnostique sous forme d'une expression écrite faite en classe, réalisée auprès de tous les élèves (classe : Lettres et philosophie de 20 élèves) ; il s'agit de produire un court texte sur le sujet proposé : « L'automobile est une invention qui a connu – et connaît encore – un développement extraordinaire. Elle reste cependant très controversée car elle présente des avantages et des inconvénients.

Rédigez un texte argumentatif en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins illustrés par des exemples. »

- **Démarche choisie :**

Une heure est la durée donnée à tous les élèves pour réaliser leur production.

- Regard sur l'action :

a)- Le thème : comme il relève du général, les élèves ne sont pas effrayés, à première vue ils trouvent le thème accessible.

b)- Le suivi du travail : le fait que les élèves détectent un choix dans la question, le travail est bien reçu.

c)- L'organisation du travail : chaque élève travaille individuellement. Des difficultés apparaissent quant au début de la production. Les élèves ne pensent pas à établir un plan de travail.

IV-1- 4 - Bilan du premier jet :

Les copies sont ramassées et corrigées après la séance de compréhension de l'écrit (l'étude de deux ou trois textes argumentatifs selon le besoin des élèves). Dans l'évaluation nous nous sommes intéressée à :

- La structure du texte (un texte argumentatif) ;
- La présence des connecteurs ;
- La cohérence textuelle ;
- Aux idées et connaissances des élèves (pertinence et organisation des idées).

Après l'évaluation, nous avons pu dégager ce qui suit :

- deux (02) élèves seulement qui ont mis un titre au texte ;
- trois (03) élèves ont été capables de produire un texte argumentatif assez cohérent ;
- neuf (09) élèves ne sont pas en mesure de justifier leur choix ;
- trois (03) élèves ne défendent qu'un seul point de vue sans la prise de position dans la conclusion ;
- le texte produit, par les élèves varie entre 07 et 28 lignes.
- l'emploi des articulateurs et de modalisateurs est présent dans quelques copies, inexistants dans d'autres. Concernant les marques de ponctuation, le point et la virgule dominent quelques copies, dans d'autres encore, nous observons que leur texte commence par une majuscule et se termine par un point comme si une seule phrase. Dans douze (12) copies, la ponctuation est inexistante. D'autres élèves mettent la majuscule à n'importe quel mot (ce qui est dû à l'ignorance de la règle notamment les élèves qui ont un niveau faible).
- quelques élèves ne manquent pas d'idées. Ils savent très bien que l'auteur d'un texte argumentatif s'implique dans son texte. Ils s'expriment toujours en utilisant le « je » pour formuler leur opinion, et le pronom personnel « il »(s) est employé pour dire le contraire de leur opinion. Il y a parfois la présence de « nous » ou « on » pour indiquer « tout le monde », lorsqu'il s'agit d'un accord, d'un consensus, de tout ce qui est admis par les autres. Dans ce type de texte les élèves savent très bien, voire même les plus faibles, qu'ils ont le droit de s'exprimer librement.
- pour introduire leurs productions, les élèves commencent généralement par une définition de l'automobile ou ils se prononcent directement « pour ou contre » ou bien ils ne citent que les avantages ou les inconvénients.
- certains élèves développent un seul argument sans exemples, sans liens logiques entre les phrases ; certains d'autres font le travail sans conclusion ; d'autres encore donnent des arguments éparpillés et désordonnées.

Séances n°02 et n°03 : la lecture (Apprendre à mieux lire)

Objectifs :

- Identifier les traits caractéristiques du texte argumentatif.
- Aider les élèves à cerner la problématique.
- Insister sur le rôle de la lecture et de la relecture avant de passer à l'écriture.

Après l'évaluation de la première production, et pour vérifier et renforcer les acquis des élèves concernant les caractéristiques de l'argumentation (l'emploi des articulateurs, la problématique, la thèse 01, la thèse 02, les arguments, les exemples, la prise de position,…), nous avons proposé un texte, en plus des textes programmés dans le manuel scolaire, ayant pour thème : « La notion de culture », comme support.

Les élèves doivent relever la problématique, identifier les thèses présentées dans le texte, encadrer les liens logiques, souligner les idées importantes (les arguments), faire apparaître les différentes étapes du texte. Et finir par résumer le texte oralement (organisation d'un débat).

Dans le but de les orienter, nous avons demandé aux élèves de répondre aux questions suivantes : quel est l'avis de l'auteur ? Combien de thèses sont présentes dans le texte ? Lesquelles ? Trouvez les arguments, l'autorité et le ton employé, en justifiant leurs réponses en se référant au texte.

Après la lecture et l'analyse du texte, nous commentons que les élèves, quand il s'agit d'une compréhension de l'écrit, savent très bien les caractéristiques d'un texte argumentatif. Or, en production écrite, ils ne savent pas structurer leur texte, ils n'illustrent pas assez ; parfois l'illustration est absente ; les articulateurs sont rarement utilisés ; ils écrivent mal en majorité. Il y a des élèves qui ont un bon vocabulaire et malgré les erreurs syntaxiques, orthographiques, la langue reste assez convenable. Donc, les élèves ont besoin des activités sur des notions relatives aux textes argumentatifs.

IV-1-5- Les activités relatives à l'argumentation :

Séances n°04 et n° 05 : apprendre aux élèves les notions relatives aux textes argumentatifs.

Durée : 2 heures.

Objectifs :

- Se familiariser avec les notions correspondant aux textes argumentatifs.
- Repérer les marques du texte argumentatif.
- Repérer le thème, les arguments, les exemples.
- Discriminer les articulateurs logiques et chronologiques.

A la fin de la première séquence du texte argumentatif « S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader » ; et après avoir fait plusieurs productions en classe, nous estimons que les élèves doivent, pour le bon déroulement de leur apprentissage, connaître les notions inhérentes à la production de textes argumentatifs. C'est pour cela nous avons voulu tester en même temps leurs préalables connaissances à propos de ces notions.

Nous avons d'abord procédé à donner aux élèves des exercices de consolidation et de renforcement afin que les élèves sachent mieux utiliser les outils linguistiques d'un texte argumentatif dans leur production écrite.

Ensuite nous appliquerons un test final où nous évaluerons l'influence des séquences didactiques sur la production écrite des élèves, et nous établirons une grille d'évaluation à travers laquelle nous analyserons les efforts des élèves en production écrite. Pour enfin arriver à analyser et interpréter les résultats.

Déroulement :

Pour le bon déroulement de leur apprentissage, nous affirmons que les élèves doivent connaître toutes les notions relatives à la production de textes argumentatifs. C'est la raison pour laquelle nous avons voulu tester en même temps leur préalable connaissance à propos de ces notions. Nous proposons d'abord trois activités ; la première consiste à faire correspondre chaque mot à sa définition ; la seconde consiste à relier par flèche chaque argument à son exemple et la troisième, c'est aux élèves de remplir soigneusement par un terme adéquat à la

définition en leur proposant des mots désordonnés (exercice lacunaire). Cet exercice sera l'occasion pour les élèves d'acquérir de nouvelles notions ainsi que leurs définitions respectives.

Activité n°01 : Reliez chaque mot à sa définition correspondante :

Mots	Définitions
1- une conversation	**a-** c'est un échange de propos pendant lequel les adversaires imposent avec animation des intérêts opposés, les opinions personnelles opposées.
2- une polémique	**b-** c'est un échange de propos entre deux ou plusieurs personnes sur un thème important avec des arguments opposés. A la fin de cet échange on arrive à un accord commun.
3- un débat	**c-** c'est un échange de propos opposés et violents par écrit sur un thème important. Le but : imposer son opinion personnelle.
4- une discussion	**d-** c'est un échange de propos sur un thème précis, son but : entretenir des relations sociales.

Activité n° 02 : Associez l'exemple à l'argument qui lui correspond.

Arguments	Exemples
• Les livres sont des amis fidèles et cette amitié est partagée par des millions d'êtres en tout pays.	• Nous échappons à la médiation stérile sur nous-même.
• Le livre est un moyen qui nous permet de nous évader de notre petit univers personnel.	• Tolstoï et Tchekhov m'ont révélé des aspects de l'âme russe et le théâtre de Frédérico Garcia Lorca m'a appris l'âme secrète de l'Espagne.
• Les livres sont nos seuls moyens de connaître d'autres époques et nos meilleurs moyens pour comprendre d'autres groupes sociaux.	• Balzac, Dickens, Goethe nouent des liens entre les hommes que tout semble séparer.

Activité n°03 : Complétez les pointillés à l'aide des mots proposés dans la liste suivante : la raison, les arguments, classées, la thèse, la sensibilité, argumente, la volonté du récepteur, exemples, la position, argumentatif, le thème, réquisitoire, plaidoyer.

- Lorsqu'on étudie un texte……., il convient d'abord de distinguer ce dont parle le texte : c'est ……et l'idée ou les idées dont l'auteur veut convaincre son lecteur : c'est ……. .
- Quand on ……..., il faut toucher ……et …… . L'idée directrice que l'on veut défendre est …… . Pour soutenir cette thèse, on apporte des preuves, des raisonnements : ce sont …… , ils sont eux-mêmes appuyés le plus souvent sur des ……. Qui peuvent être de deux sorte :
  * Ils illustrent le propos en lui donnant plus de vie ou de crédibilité.
  * Ils sont à eux seuls la preuve qui soutient la démonstration.
- Les arguments sont toujours ……, les plus importants sont à la dernière place, celle qui précède la conclusion et resterons dans la mémoire du lecteur. La conclusion ou synthèse : rassemble les arguments en les résumant et montre……de l'émetteur.
- Quand on a affaire à un texte qui développe une attitude très critique par rapport à son sujet, on parle de……. . Quand au contraire l'argumentation tend vers l'éloge, on a affaire à un……. Quand une personne veut amener son interlocuteur à partager une opinion, elle prononce ou écrit un texte qui a la forme d'…….

Remarque :

Ces activités ont amenés les apprenants à réfléchir sur l'intérêt de maîtriser certaines notions qu'ils entendaient mais qu'ils ignoraient jusque-là le sens (leur distinction). La plupart des apprenants préfèrent ce type d'activités car ils ne se cassent pas la tête. Ils essaient même de deviner et de donner une réponse au hasard qui s'avèrera parfois juste. Ils s'y intéressent de plus en plus, c'est devenu presque un jeu, les élèves s'amusent et s'auto-évaluent.

Séances n°06 et n°07: Préparation à l'écrit.

Objectifs :

- Reconnaître la progression logique du texte argumentatif.
- S'entraîner progressivement à l'expression écrite.
- Rédiger un texte de type argumentatif en réinvestissant les moyens linguistiques étudiés antérieurement.

Durée : 2 heures (à raison d'une heure par séance)

Déroulement :

Trois activités sont proposées, il s'agit d'identifier la progression argumentative en repérant le thème, la thèse, les arguments et les exemples : mettre les arguments en relation avec des connecteurs logiques. A partir de là, les élèves arrivent à élaborer un plan et à produire un texte argumentatif cohérent.

Activité n° 01 : Identifier les arguments et les exemples, puis faites correspondre à chaque argument son exemple. Réécrivez le texte en utilisant des articulateurs appropriés.

Thème : l'informatique.

Thèse : l'informatique isole les êtres.

a- L'informatique laisse de côté des catégories entières de la population.

b- Je connais beaucoup de personnes qui passent des heures devant l'écran et ne communiquent pas avec leurs voisins.

c- Se déplacer pour demander des renseignements de vive voix seront des moments qui se feront rares.

d- Chaque individu est seul devant son ordinateur.

e- Les personnes très âgées n'accèderont peut-être jamais au monde de l'informatique.

f- Plus tard, la généralisation de l'informatique supprimera des occasions de rencontres.

Activité n° 02 : Lisez attentivement le texte suivant :

a)- Dégager le thème du texte.

b)- Relevez la thèse de l'auteur.

c)- Quels sont les arguments qui appuient cette thèse. Relevez les articulateurs qui les introduisent.

d)- Attribuez (si possible) aux arguments leurs exemples.

C'est une banalité de répéter que la seule manière de visiter certaines régions, c'est de les parcourir à pied.
D'abord, parce que la marche en elle – même aiguise à la fois l'appétit et l'intellect autrement que les coussins d'une automobile et place naturellement le voyageur dans un état de réceptivité qui multiplie l'intérêt de tout ce qu'il rencontre. Ensuite, parce que ce moyen là est lent, exige un effort personnel, permet d'entrer en contact avec les choses et les gens d'une manière progressive et intime. Enfin, à pied tout prend un sens, tout chante un petit couplet, chaque brin d'herbe a son criquet (…). Un faucheur dans un pré, c'est un homme et non un vague accessoire à peine entrevu. Le monde révèle à chaque seconde des visages dont on ne soupçonnait même pas l'existence, éveille l'intérêt par cent détails inattendus.

SAMIVEL, « *L'Amateur d'abîme* »

Activité n°03 : Dans ce texte, l'auteur aborde un thème. Lequel ? Quelle thèse développe-t-il ? Expliquez et justifiez votre réponse.

Qui l'eût cru ? Le désert n'est plus un poème ! C'est aussi un préjugé, une image peinte, dessinée par le néon au dessus d'immeubles inachevés, à l'angle des rues sans trottoir. C'est un souvenir pâle qui transpirait sur le front d'un nuage égaré dans la solitude d'un ciel où les étoiles s'ennuient.

Allez en Arabie et essayez de recelez un désert qui s'étire dans vos têtes, un désert qu'on dit solennel, mais absent. Il s'éloigne en s'excusant, car il n'est plus digne de la légende : ni tigre ni lion, à peine un chat tuberculeux. Le pétrole coule dans ses veines comme une énigme.

Taher Ben Jelloun, *Les Amandiers sont morts de leurs blessures*, 1976, Ed, Maspero La Découverte.

Bilan :

Le travail est individuel. Les apprenants s'embrouillent et demandent des éclaircissements. Nous remarquons que les élèves semblent traiter plus ou moins facilement ces trois exercices tout en passant par l'analyse des textes avant la correction. Les élèves progressent petit à petit. Ils distinguent mieux l'argument de l'exemple ou le connecteur du

Modalisateur. Nous constatons également qu'il y a même des élèves qui progressent assez rapidement par rapport à d'autres.

Mais les élèves ont toujours besoin des orientations du professeur même à un niveau avancé des activités. Les élèves sont assez éveillés, et ne se lassent pas d'apprendre tant que nous ne leur demandons pas d'écrire. Nous estimons que ce n'est pas non plus de leur faute puisqu'ils n'ont pas été habitués à écrire si souvent. Malgré toutes ces activités vouées à leur inculquer la culture de l'écrit, les élèves préfèrent toutes les autres activités par rapport à l'expression écrite. Il y a sûrement plusieurs facteurs qui gênent l'élève quand il est devant sa feuille blanche. Il peut ressentir de l'angoisse, un blocage peut survenir au moment où il démarre, c'est la peur de mal écrire, de mal s'exprimer, etc. Et à la fin il est découragé. C'est pour cela que nous estimons qu'il est essentiel que l'enseignant puisse maîtriser les activités qu'il engage au sein de sa classe et pense à leurs effets sur l'apprentissage des élèves.

IV-1-6- Fin de l'expérimentation :

Séances n°08 et n°09 :

Objectifs :

- Produire un texte argumentatif.
- Cibler les insuffisances et les remédier.

Déroulement :

Nous procédons maintenant à faire un test final. Ce dernier a suivi un processus d'enseignement normal du texte argumentatif c'est-à-dire que les élèves ont suivi des cours disposés par leur professeur selon le programme qui leur est destiné dans le livre de français de 3ème A.S. Bien entendu notre expérimentation rejoint le programme dans l'ensemble de ses objectifs afin de ne pas perturber les élèves.

- Il s'agit d'une production de texte que les élèves auront à réaliser suite au thème proposé : « Faut-il obliger les enfants à faire le sport ? » dans lequel ils utilisent au minimum trois liens logiques et mettent leurs idées dans l'ordre en fonction des arguments qui défendent ou réfutent leur thèse en illustrant par des exemples.

Le thème de la production paraît abordable aux élèves, il relève d'une habitude. Les élèves trouveront quoi dire. Le travail doit se concentrer essentiellement sur quelques critères tels que :

* la présentation et l'expression (mise en relation des idées, registre de langue, respect des règles régissant l'écriture) ;

* le système d'énonciation (marques d'indices d'énonciation, marques d'opinion, contexte) ;

* le lexique (champs lexicaux et sémantiques, registre de langue, modalisateurs) ;

* la syntaxe (construction des phrases, structure et organisation du texte, le style) ; et la structure logique (stratégie argumentative, intentions argumentatives, énonciation de la thèse, présence des arguments, présence de connecteurs logiques).

En ce qui concerne l'organisation du travail, il est individuel, nous remarquons les différentes attitudes des élèves envers le sujet. Nous ramassons les copies pour les évaluer. Et pour l'évaluation de la production écrite, nous avons noté qu'il est nécessaire d'établir une grille d'évaluation.

Barème :

1/- Organisation de la production : (08 pts)

* Présentation du texte (mise en page) selon le type d'écrit demandé. **(01 pt)**
* Cohérence du texte. **(04 pts)**
  - progression des informations.
  - absence de contre sens.
  - absence de répétitions.
  - emploi de connecteurs.
* Structure adéquate (introduction, développement, conclusion). **(03 pts)**

2/- Planification de la production. (06 pts)

* Choix énonciatif en relation avec la consigne. **(02 pts)**
* Choix des informations (originalité et pertinence). **(02 pts)**
* Emploi des exemples. **(02 pts)**

3/- Utilisation de la langue de façon appropriée. (06 pts)

* Correction des phrases au plan syntaxique. **(02 pts)**
* Adéquation du lexique à la thématique. **(01 pt)**
* Utilisation adéquate des signes de ponctuation. **(01 pt)**
* Emploi correct des temps et des modes. **(01 pt)**
* Orthographe (pas plus de dix fautes pour un texte de quinze lignes environ). **(01 pt)**

IV-1-6-1- Analyse des résultats :

Dans l'ensemble de la classe, le niveau est appréciable. Neuf (09) élèves parmi les vingt (20) ont encore besoin de remédier certains problèmes tels que :

* Elargir l'éventail de leur vocabulaire, chercher plus d'exemples, employer des modalisateurs plus souvent, faire attention à l'orthographe et à la correction des phrases au plan syntaxique et améliorer l'écriture (la graphie) généralement illisible. Par contre, onze (11) élèves ont nettement progressé.

* L'évaluation de la production finale donne lieu à un compte rendu (sorte de bilan qui permet de vérifier l'efficacité de l'enseignement / apprentissage mis en place) afin de cibler les insuffisances et les remédier. Lors de la production écrite, l'enseignant n'intervient qu'à la demande des apprenants. En autonomie, certains élèves se débrouillent seuls pour commencer

à écrire et à développer au fur et à mesure leurs idées. Ils sont méthodiques dans leur travail. D'autres ont du mal à déclencher l'écriture, ils ont besoin d'aide pour démarrer. Ils rencontrent des problèmes de méthodologie de travail.

Par l'évaluation constante de la production écrite, la progression et l'amélioration du niveau des élèves est remarquable. Les élèves ont fait des efforts qui sont finalement récompensés par des résultats assez probants. Ils ressentent l'envie d'écrire même si toutefois quelques difficultés persistent. Malgré leurs insuffisances en orthographie, en grammaire et en vocabulaire, les élèves apprécient l'acte d'écrire.

Bref, le niveau général de la classe est bon, un renforcement est nécessaire, les élèves ont montré un changement quant à leur rapport avec la production écrite, dès lors où les élèves se sont découverts d'eux-mêmes grâce à des activités qui font appel à la logique, au raisonnement, à la réflexion.

IV-1- 6 –2- Bilan final :

Les élèves sont motivés par le thème, il leur est familier. La majorité des élèves, soit 75%, défendent la thèse qui soutient que « le sport est important pour la santé, mais non pas à l'âge précoce et avec exagération. ». Ils utilisent des arguments valables et même dans quelques copies, l'illustration par des exemples. Des liens logiques sont présents chez la moitie des élèves, à titre d'exemple : « d'abord », « ensuite », « enfin », « car », « mais », « d'ailleurs », « cependant »,…

Concernant le système d'énonciation, chez la totalité des élèves, il est caractérisé par l'emploi de la première personne « je ».

Nous observons encore que les élèves ont besoin de notre soutien sur le plan de la formulation des phrases. Par plusieurs expressions écrites en classe, les élèves progressent petit à petit. Ils distinguent mieux l'argument de l'exemple ou le connecteur de modalisateur. Nous remarquons également qu'il y a même des élèves qui progressent assez rapidement par rapport à d'autres mais ils ont besoin toujours des orientations du professeur même à un niveau avancé des activités.

En somme, cette activité a eu de bonnes répercussions sur l'attitude des élèves et a fait remarquer un net progrès chez les élèves par rapport aux précédentes applications. Nous pouvons ajouter également à cela que plus l'élève a l'occasion d'écrire, plus il pourra vérifier ses habiletés, obtenir des succès, comprendre que ses difficultés reposent toujours sur les mêmes contenus, etc. l'élève qui écrit rarement ne se souvient pas, d'une pratique à l'autre, de ses difficultés et, pire encore, de ses succès. Or, nous apprenons que peu d'élèves ont l'occasion d'écrire fréquemment en classe. En ce qui concerne la fréquence de rédaction en classe ou à domicile, les points de vues des enseignants se diffèrent de l'un à l'autre. Ces résultats montrent que les élèves n'écrivent pas souvent. Cela pointe peut-être le coeur du problème : si on apprend à écrire en écrivant, on ne peut apprendre à bien écrire si on n'écrit que de façon occasionnelle. Dans ce contexte, il convient de signaler que le Conseil de la langue française (1987) avait constaté : *« La principale faiblesse de l'enseignement du français réside dans l'enseignement du français écrit. ».*

IV- 2- Présentation du questionnaire destiné aux enseignants :

Fiche descriptive :

- Corpus : enseignants du secondaire (de français)

- Nombre : 30 enseignants (dont 22 seulement ont répondu au questionnaire)

Pour étayer l'objectif de notre recherche, nous avons choisi de recourir à un questionnaire que nous avons distribué aux enseignants du cycle secondaire. Cette enquête nous a semblé particulièrement indiquée pour évaluer la place accordée à l'expression écrite dans les programmes, les attitudes des enseignants face à l'enseignement du français et précisément aux problèmes rencontrés et à la méthode utilisée pour enseigner la production écrite. L'enseignant constitue, comme le souligne D.Girard (1) : *« Le facteur déterminant de la réussite avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés ».* C'est à la lumière de cet avis que nous nous sommes intéressée aux enseignants afin de récolter le plus d'informations et pour répondre aux questionnements de notre recherche.

IV-2- 1 – Objectifs et analyse du questionnaire :

Les objectifs de notre questionnaire concernent donc les représentations des enseignants quant à l'enseignement du français notamment l'enseignement de l'expression écrite, les besoins et les lacunes observées chez les élèves, lors d'une séance de production écrite. Les objectifs visés dans chaque séance ainsi que la place accordée à la compétence en expression écrite dans les nouveaux programmes (du Terminale).

IV-2-2- Exploitation du questionnaire- enseignants :

La première question concerne les renseignements personnels des professeurs (cf. : annexes)

(1)- Girard. D., *Enseigner les langues*, méthodes et pratiques, Paris, Bordas, 1985, p135

Questions 02 : trouvez-vous votre travail difficile ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	19	86,36 %
non	02	9,09 %

La plupart des enseignants interrogés, soit 86,36 %, trouvent leur travail difficile ; 09,09 % d'entre eux le considèrent comme un métier noble et facile à accomplir, alors que un seul enseignant, soit 04,54 %, prouve que le travail d'enseignement n'est pas difficile mais plutôt fatigant.

Question 03 : à cause de quoi ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Effectif des élèves	15	68,18 %
horaire	18	81,81 %
Programmes surchargés	20	90,90 %
Autres raisons	17	77,27 %

La quasi – totalité des enseignants constatent que la surcharge dans les classes constitue un véritable handicap qui entrave le bon déroulement des cours et amoindrit la capacité d'écriture des élèves, ce qui influe négativement sur le rendement de la séance. Par ailleurs, le volume horaire constitue également une source de contraintes pour les enseignants interrogés. D'autres raisons encore sont avancées par les collègues, à savoir :

- La faiblesse du niveau des élèves ;
- Les programmes scolaires inadaptés (le profil de sortie de 4ème année moyenne est en inadéquation avec le profil d'entrée en 1ère A.S) ;
- La mauvaise prise en charge dans le palier précédent (le moyen) ;
- Le manque d'intérêt des élèves à la langue française (ils ne sont pas du tout motivés et cela pour plusieurs raisons).

Question 04 : vos élèves s'intéressent-ils à la langue française ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	09	40,90 %
non	13	59,09 %

A partir des réponses données, nous constatons que les élèves ne s'intéressent pas à l'apprentissage de la langue française, notamment ceux qui habitent dans les zones semi – urbaines, comme le souligne un des enseignants interrogés : « *La plupart des élèves qui viennent des environs de la ville n'ont pas fait d'école primaire et parfois même le CEM. S'ils ont étudié le français, c'est avec des enseignants non licenciés en français (droit, informatique,…) ».*

Cet état de fait peut s'expliquer par le milieu socio-culturel peu propice à l'acquisition de la langue et les représentations (les préjugés d'ordre politique, historique : « *car ce n'est pas un moyen de communication dans notre région (langue d'aristocratie)*, des élèves de la langue française : « *difficile à apprendre, langue du colonisateur,…* ». En plus, les élèves ne se sentent pas motivés. Le fait de n'avoir pas reçu un enseignement de qualité à la base les handicape énormément. Malgré le statut social de la langue française en Algérie, ils la considèrent toujours telle une langue étrangère, elle difficile à comprendre.

Question 05 : quel est leur niveau d'ensemble ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
excellent	00	00 %
bon	02	09,09 %
moyen	05	22,72 %
faible	15	68,18 %

Concernant le niveau d'ensemble des élèves, que ce soit en production écrite ou les autres activités, la majorité des enseignants (soit 68,18 %) estiment que les élèves ont un niveau faible, alors que le reste le juge moyen (soit 22,72 %). Ceux qui le constatent « bon », c'est surtout pour les classes « Lettres et Langues Etrangères. »

Question 06 : en matière de production écrite, vos élèves font- élèves leur travail au cours d'une activité de classe ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
bien	01	04 ,54 %
A peu près	06	27,27 %
Difficilement	15	68,18 %

En production écrite, la majorité des enseignants (68,18 %) constatent que les élèves font leur travail d'une activité de classe en éprouvant une grande difficulté (difficilement), d'autres (27,27 %) affirment que certains élèves font l'expression écrite en classe d'une manière acceptable, d'autres enseignants encore (4,54 %) prouvent que certains élèves (les bons élèves) font un bon travail en classe et certains d'autres le font à peu près.

Question 07 : d'après vous, à quoi seraient dues leurs blocages et difficultés face à une production écrite ?

Selon les enseignants constituant notre échantillon, les difficultés des apprenants en matière de production écrite sont surtout dues à un manque d'entraînement à l'écriture. Les autres carences ont pour cause, selon la quasi-totalité des enseignants :

- Problème de base ;
- manque de vocabulaire nécessaire ou adéquat pour s'exprimer à l'écrit ;
- problème de langue (grammaire)

- nos élèves ne sont pas motivés, leur milieu socio-culturel ne favorise pas l'enseignement de la langue française. De plus, ils n'ont aucune base primaire qui leur permette d'acquérir un bagage linguistique, même le programme dépasse leur niveau ;
- manque de lecture ;
- la majorité des élèves n'arrivent pas à comprendre ce qu'on leur demande d'écrire (la consigne)
- dès qu'ils ne savent pas les premiers mots, ils se découragent
- leur environnement hostile aux langues étrangères d'où l'absence de matériaux de base.
- Manque d'activités de réécriture (reproduction, substitution, reconstitution des petits textes.)
- Les élèves ont des lacunes accumulées au cours des années passées (au primaire et/ou collège)
- Les élèvent comprennent les thèmes traités et assimilent les différents cours dans leur majorité mais ils n'arrivent pas à traduire leurs idées, de s'exprimer de façon intelligible.

Question 08 : y a-t-il des démarches et activités qui faciliteront l'apprentissage de l'écriture ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	19	86,36 %
non	03	13,63 %

Concernant les démarches et les activités tendant à faciliter et à améliorer la compétence des élèves en production écrite, nous serions presque tenté de dire que nous avons recueilli autant de propositions diverses qu'il y avait des professeurs interrogés. Nous citerons à ce propos quelques une à titre d'exemple :

- Mener l'élève petit à petit à produire un texte en multipliant les séances de préparation à l'écrit (dans le désordre « la reconstitution », sélection d'idées, organisation sous forme de §) et de production écrite ;

- Donner plus d'intérêt à l'écrit ;
- Renforcer l'enseignement des bases de la langue et pratique régulière de l'écriture ;
- Encourager les élèves à lire et à utiliser les moyens audio-visuels (la motivation) ;
- Tout d'abord, il faut faire apprendre à l'élève le fonctionnement du système grammatical, de quoi est composé une phrase et surtout de choisir les phrases qu'on emploie souvent dans notre vie quotidienne, la mise en communication.
- Donner des devoirs de maison chaque fin de séance de compréhension de l'écrit ;
- Encourager les activités d'écriture en binômes ou en groupes restreints.

Question 09 : avez-vous organisé des activités pour cela.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	10	45,45 %
non	12	54,54 %

12 enseignants parmi 22, soit 54,54 %, reconnaissent de n'avoir pas programmé des séances qui aident les élèvent à apprendre davantage l'écrit. Faute de temps, il est difficile d'y parvenir (à raison de 3h ou 4h / semaine) ; certains d'entre eux affirment : « *c'est au parent de le faire, on ne peut pas envisager des activités pour cela, car il faut suivre méticuleusement le programme sinon on sera ciblé. »* mais *« si on fait quelques activités c'est avec une grande difficulté à cause du volume horaire ».* Alors que 10 enseignant, soit 45,45 %, déclarent qu'ils ont proposé ce genre d'activité.

Question 10 : combien de fois vous faites la séance de l'expression écrite en Terminale ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Une fois par séquence	13	59,09 %
Après chaque séance de compréhension de l'écrit	05	22,72 %
Une fois par projet	03	13,63 %
Autres propositions	02	09,09 %

59,09 % des enseignants interrogés ont répondu à cette question en disant qu'ils proposent cette activité une fois chaque séquence, 22,72 % font cette activité après chaque séance de compréhension de l'écrit notamment pour les classes « Lettres et Langues Etrangères » en suivant leur volume horaire, à raison 8h / semaine car ils n'ont pas la troisième langue étrangère (l'espagnol), et le nombre d'élèves qui ne dépasse pas 25 élève. Alors que 2 enseignants, soit 9,09 %, ont proposé de faire ce type d'activité une seule fois par séquence et pour améliorer leur niveau, on leur demande de produire des petites synthèses après la compréhension de l'écrit.

Question 11 : quelle est la longueur de la production écrite demandée soit dans la composition, soit dans les activités de classe ?

Un § de :	**jamais**	**parfois**	**souvent**	**Toujours**
50 à 100 mots	9,09 %	13 ,63 %	59,09 %	13 ,63 %
100 à 150 mots	27,27 %	50 %	13 ,63 %	4,54 %
150 à200 mots	59,09 %	27,27 %	9, 09 %	00 %
Plus de 200 mots	81,89 %	9,09 %	00 %	4, 54 %

Il n'y a qu'un seul professeur qui n'a pas répondu en suivant ce tableau, il a souligne : *« je ne limite pas le nombre de mots, les élèves sont libres, cela dépend de leur niveau de la maîtrise de la langue. »*

Question 12: pénalisez- vous les élèves:

- qui ne se plient pas aux contraintes de longueur minimum exigées ?

Réponses	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
oui	08	36,36 %
non	14	63,63 %

- qui dépassent cette limite.

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	03	13,63 %
non	19	86,36 %

Si oui, comment ? Exiger de refaire le travail, en les avertissant de ne plus refaire cela sinon ils seront sanctionnés pour les faire apprendre à respecter la consigne, on va compter cela dans la notation (des points soustraits)

Question 13: quelles sont les différentes étapes utilisées dans votre cours de production écrite?

La quasi-totalité des enseignants s'accordent sur ces points pour faire le cours de production écrite, à savoir:

* des exercices de préparation à l'écrit;
* rappel de l'ensemble des caractéristiques étudiées dans la séquence.
* Proposer aux élèves un sujet de rédaction;
* Encadrement des mots- clés;
* Reformulation du sujet;
* Recherche des idées en rapport avec le sujet;
* Etablir un plan en commun afin de guider les élèves et de les aider à développer certaines idées (introduction de certains mots de vocabulaire);
* Séance de révision et de réécriture (l'amélioration d'une production fautive d'un élève collectivement "enseignant et élèves), puis individuellement "l'auto- évaluation": l'élève va améliorer sa production et cela en répondant aux questions contenues dans la grille d'évaluation;
* Si possible, lire certaines copies.

Bref, la production écrite est une évaluation qui doit couronner les autres activités: compréhension de l'écrit et de l'oral, les activités de langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, syntaxe) et les lectures analytiques. Une rédaction est demandée dans la même thématique, sinon un résumé de texte.

Question 14: est-ce que vous évaluez la production écrite à chaque fois que vous ramassiez les copies des élèves?

Réponses	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
oui	8	36,36 %
Souvent	7	31,81 %
parfois	6	27,27 %
jamais	1	4,54 %

Question 15: donnez-vous aux élèves une grille d'évaluation dont les critères sont définis?

Réponses	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
oui	13	59,09 %
non	09	40,90 %

La majorité des enseignants interrogés, soit 59,09 %, disposent leur élèves d'une grille d'évaluation qui va leur servir d'un guide pour pouvoir respecter la consigne et les caractéristiques du type de texte étudié. Or, 40,90 % d'enseignants ne leur fournirent pas de grilles d'évaluation.

-les critères d'évaluation sont définis :

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
En concertation avec les élèves	04	18,18 %
Par une équipe pédagogique	04	18,18 %
Par l'enseignant tout seul	05	22,72 %

Question 16 : en considérant trois versions de la production possible :

- production remise au professeur version 1 63,63 %
- production corrigée après que le professeur ait signalé les erreurs version 2 9 ,09 %
- production réécrite et remaniée avec les conseils du professeur version 3 13,63 %

Remarque : trois professeurs n'ont signalé aucune version.

Les réponses des enseignants varientd'une version à trois versions de production écrite. 14 enseignants, soit 63,63 % font seulement la première version ; 02 enseignants, 09,09 %, après avoir signalé les erreurs commises par leurs élèves, ils leur demandent de les corriger. Et 03 enseignants, parmi les 22 interrogés (13,63%) présentent des conseils à leurs élèves afin de réécrire et remanier ce qui ne convient pas dans leur production.

* Précisez si vous demandez généralement aux élèves : (ceux qui ont répondu par « oui » seulement) :

- version 1 63,63 %
- version 2 9,09 %
- version 3 9,09 %

Question 17 : quel est le système de notation que vous utilisez le plus souvent ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
lettres	15	68,18 %
Notes chiffrées sur 10	12	54,54 %
Notes chiffrées sur 20	10	45,45 %
Notes chiffrées sur 40	00	00 %

La majorité des enseignants (68,18 %), lors de la correction de la production écrite, utilisent des lettres et des notes chiffrées sur 10.

Question 18 : quel genre d'annotation mettez- vous le plus souvent ?

- sur les défauts à corriger en général 36,36 %
- sur les points précis à retravailler 54,54 %
- sur les qualités de la production 22,72 %
- sur les points particulièrement réussis 68,18 %

* Les annotations dans la marge portent- elles sur :

- l'organisation des idées. 68,18 %
- le contenu. 100 %
- la forme. 100 %
- les caractéristiques du type de texte demandé 68,18 %

* Quel système de références vous utilisez ?

- erreurs soulignées sans annotations dans la marge 31,81 %
- erreurs soulignées avec annotations dans la marge 54 ,54 %
- points positifs soulignés avec annotations 36,36 %
- code dans la marge 68,18 %

Question 19 : que constitue pour vous l'évaluation de la production écrite en Terminale ?

A partir des réponses recueillies, nous avons pu constater que toute évaluation est indispensable pour une bonne production et un bon apprentissage de production écrite. Elle permet à l'enseignant de vérifier les acquis antérieurs des élèves et à l'élève de se corriger et d'apprendre davantage. En Terminale, l'évaluation de la production écrite devrait être stricte, car les élèves de la classe Terminale ont une épreuve à passer à la fin de l'année. La production écrite est un moment pendant lequel l'élève réutilise tout ce qu'il a appris durant la séquence (ou le projet pour la composition par exemple).
La séance de la production écrite en Terminale est très importante. Son évaluation est exigée car elle permet d'identifier le niveau réel des élèves, et de découvrir les forces et les faiblesses des élèves par rapport à leurs acquis (connaissances, démarches, techniques et stratégies d'apprentissage). L'évaluation de cette activité constitue l'aboutissement d'une séquence ou d'un chapitre déjà étudié. Elle permet de faire un diagnostic des prè-acquis, vérifier le taux d'acquisition, planifier de remédiation.

Question 20 : d'après vous, quels sont les types de textes que les lycéens préfèrent écrire (les élèves de Terminale)

Les réponses à cette question se varient d'un type à un autre. La majorité des enseignants affirment que leurs élèves préfèrent: le texte argumentatif et le texte narratif; et cela pour plusieurs raisons, nous allons citer quelques uns: les élèves s'expriment à travers leurs écrits, ils sont mieux motivés. Parlant du texte argumentatif, l'élève a déjà travaillé l'argumentation au CEM, en 1ère A.S, en 2ème A.S et en Terminale. Il s'agit d'émettre un avis, une opinion en l'appuyant par des arguments, tirés de la vie quotidienne sans recours à faire des recherches comme le cas dans un texte historique ou scientifique, pour convaincre de sa pertinence et sa justesse.

Question 21: comment essayez – vous d'améliorer la production écrite chez les élèves ?

D'après tous les enseignants interrogés, pour améliorer la production écrite chez les élèves du Terminale, ils ont proposé des aides et des techniques:

- Des aides peuvent être mises en place: la plus importante serait de faire prendre conscience aux élèves des étapes indispensables à l'écriture.
    - la planification: pour quoi on écrit? Pour qui ?
    - la conception: quelles informations pertinentes retient-on ?
    - l'organisation: les idées ont-elles été hiérarchisées ?
    - la rédaction ou relecture.
- Des techniques peuvent être proposées, nous pouvons soit:
    - donner une phrase de départ;
    - introduire des comparaisons;
    - donner des "contraintes" (mots à insérer), considérées comme des défis, elles favorisent l'écriture.
- l'enseignant doit être souvent derrière ses élèves pour les aider à retravailler leurs productions. Il oriente l'attention de la classe vers quelques points bien ciblés par lesquels les élèves vont réfléchir.
- Encourager les élèves à lire beaucoup (chaque fois que l'occasion se présente pour se progresser dans leur apprentissage et améliorer leur niveau à l'oral et à l'écrit), grâce à la lecture, l'élève apprendra beaucoup de choses telles que : le lexique, l'orthographe, la grammaire. Donner des activités qui peuvent préparer l'élève et le mener petit à petit à produire un texte écrit.
- En leur demandant de relire les remarques notées sur leurs copies et surtout de les prendre en considération.
- Le travail en groupe aide à apprendre et multiplie les chances de trouver des idées. Il enlève l'angoisse de la page blanche ; un groupe peut écrire la trame, l'autre l'enrichir (ou l'un peut faire le début et un autre la fin)

Question 22 : quelle différence entre expression écrite et expression orale ?

100 % des enseignants trouvent que les deux aptitudes sont importantes : l'expression écrite permet à l'élève d'améliorer son écrit, l'expression orale lui permet d'améliorer ou d'avoir des facilités à parler. Autrement dit, la production écrite permet à l'élève de mieux écrire et la production orale de mieux parler. Certains estiment que généralement, l'oral précède l'écrit ; de même la compréhension précède l'expression. Ces activités s'inscrivent dans une progression cohérente :

* compréhension de l'oral : l'écoute
* expression orale : l'apprenant parle.
* compréhension de l'écrit : savoir lire
*expression écrite : l'apprenant écrit, produit, invente, donne son point de vue…

Certains d'autres affirment que leurs élèves privilégient l'expression écrite à l'orale. Ils aiment prendre le temps de réfléchir. D'autres professeurs encore prouvent qu'il y a énormément de fautes et d'interférences (ils écrivent comme ils parlent, par exemple, transfert d'un mot, d'une idée de l'arabe au français). L'expression orale est le meilleur code qui fait rapprocher l'élève de son enseignant car les contraintes et les fautes de langue sont moindres et imperceptibles.

IV-2- 2 – Remarques et analyse des réponses du questionnaire remis aux enseignants :

Suite à un questionnaire réalisé avec un groupe d'enseignants de français langue étrangère au secondaire, nous avons pu dresser le constat suivant :
L'enseignement du FLE vise la maîtrise de pratiques langagières : savoir lire, écrire, parler et écouter (la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et écrite faussement appelées skills passifs et actifs), dans des situations variées, ainsi que l'indique le nouveau programme. Dans l'enseignement, l'exposition à des modèles de pratiques langagières est indispensable. Toutefois le travail conduisant à la maîtrise d'une « manière de s'exprimer, d'écrire » particulière adaptée à une situation spécifique passe nécessairement par une conceptualisation de celle-ci ainsi que des difficultés qu'elle peut poser.

Nous proposons, dans un premier temps, l'analyse du profil des enseignants interrogés. Dans un second temps, nous analyserons leurs représentations verbalisées sur la production de textes, ainsi que sur leurs conceptions de l'évaluation.
Mais, il convient d'abord de souligner que, parmi les quarante (40) enseignants à qui nous avons proposé notre questionnaire, vingt huit (28) seulement nous les ont remis ***(1).*** En outre, ce n'est pas l'ensemble qui a répondu à toutes les questions posées ***(2)*** notamment celles pour lesquelles il est exigé d'eux de réponses construites. Enfin, une autre partie s'est abstenue parce qu'elle doutait de ses réponses. Ainsi, nous n'avons pu obtenir que vingt deux (22) questionnaires totalement remplis.

(1)- Nous avouons que nous avons eu des difficultés à faire accepter notre questionnaire à nos collègues. Beaucoup d'entre eux ont manifesté un refus catégorique, selon leurs propres termes, de : « noircir des papiers pour rien. Combien de questionnaire remplissons-nous chaque année ? Et on a jamais vu un quelconque résultat… ». Il nous a fallu beaucoup de patience pour les convaincre et les rassurer que celui que nous avons voulu leur remettre n'émane d'aucune tutelle : ni du Ministère de l'éducation, ni de l'académie,….Parmi les quarante enseignants qui ont fini par le prendre, une partie seulement l'a rendu dans le délai accordé. Une autre partie ne l'a jamais rempli, prétextant tantôt l'oubli, tantôt de l'avoir égaré, bien que nous le leur redistribue plusieurs fois. Enfin, certains se sont sentis épiés dans leur intimité. Pourtant, nous avons pris soin de ne demander le nom des enseignants. Il semblerait que la culture du questionnaire n'est pas encore acquise chez une bonne partie de nos collègues.

(2)- Notre questionnaire comporte deux types de questions : (a)- questions dans lesquelles il est demandé à l'enseignant de cocher la case qui convient ;
(b)- questions exigeant des réponses construites.

Parmi les 28 enseignants ayant répondu à notre questionnaire vingt (20) sont titulaires d'une licence de français ; huit (08) sont titulaires d'un autre titre ou diplôme. La première catégorie représente 71,42 % de l'effectif et la seconde, 28,57 %.
Les huit (08) enseignants qui composent cette dernière catégorie sont recrutés sur la base de six (06) titres et diplômes différents que nous pouvons répartir en trois (03) filières bien distinctes :

1/- Quatre ont poursuivi leurs études supérieures dans la filière « Lettres et Sciences Humaines » : 02 titulaires d'une licences d'interprétariat ;
01 titulaire d'une licence en droit ;
01 titulaire d'une licence de journalisme.

2/- Deux ont poursuivi leurs études supérieures dans la filière « Science de la Nature et de la Vie » : 01 titulaire d'une licence en biologie.
01 titulaire d'une licence de vétérinaire.

3/- Deux ont poursuivi leurs études supérieures dans la filière « Sciences technologiques » : 02 ingénieurs en architecture.

IV-2-3- Commentaire des résultats du questionnaire :

Le questionnaire a révélé que la majorité des enseignants trouvent que leur travail est contraignant, en raison des difficultés suivantes : l'effectif des élèves, le volume horaire qui ne conforme pas au nouveau programme (à raison de 3 ou 4 h / semaine), manque de motivation des élèves vis-à-vis de la matière, ainsi que la faiblesse de niveau des apprenants en raison de la mauvaise prise en charge au cours des paliers précédents, voire même, il y a une grande partie d'élèves qui n'ont pas fait d'école primaire et parfois même au CEM car ils habitent aux environs de la ville.

Ce questionnaire nous a permis d'entrevoir quelques éléments explicatifs à propos de l'enseignement de l'expression écrite en Terminale et de son évaluation conformément au nouveau programme. Nous avons pu constaté que la majorité de nos collègues donnent des devoirs d'expression écrite à la fin de chaque séquence, même s'ils ne les corrigent pas. Tout cela ne nous empêche pas de dire qu'il y a une bonne partie de leurs élèves éprouvent

beaucoup de difficultés à écrire un seul paragraphe. En ce qui concerne les types de production préférée par les élèves, nous remarquons que le type de production écrite le plus souvent demandé par les collègues est le type argumentatif (voire même le narratif), surtout pour les classes « Lettres et Langues » et « Lettres et Philosophie ».c'est aussi celui qui revient le plus souvent à l'examen, mais c'est la tâche la plus complexe et pour le rédacteur-élève et pour le correcteur- évaluateur.

Pour ce faire, les enseignants avancent les solutions suivantes en vue d'améliorer le niveau des élèves en production écrite :

- Multiplier les séances de production écrite et accorder plus d'intérêt à l'écrit : plus ils écrivent, plus ils progressent ;
- Faire beaucoup de séances d'entraînement à l'écrit tout en vérifiant les caractéristiques du type de texte déjà étudié ;
- Accorder aux élèves une grille d'évaluation qui va leur servir comme un guide pour faire un bon travail ;
- Corriger les copies d'élèves à chaque fois que les élèves produisent un texte (ce qui doit être un objectif impératif).

A la question 19, les collègues prouvent que l'évaluation de la production écrite constitue l'aboutissement de toute une série de langue et de compréhension intégrées à l'intérieur d'un ensemble structuré, cohérent, et portant le nom de « séquence ». Cette dernière recouvre donc une nouvelle dimension de l'apprentissage. Cette nouvelle dimension prend en compte, à la fois, les objectifs d'apprentissage, la relation entre texte et activités (points de langue), le déroulement, les comportements de classe, enfin l'évaluation.

Dans l'item 21, nous pouvons remarquer un consensus des collègues concernant les chemins à prendre pour aider les élèves à écrire.

- La réécriture : c'est une étape essentielle en vue de mieux maîtriser et acquérir des compétences en matière de production écrite. Les enseignants affirment qu'ils peuvent demander aux élèves de retravailler leurs brouillons en changeant certains mots, en introduisant des liens logiques, etc. ce travail passe par les opérations suivantes :

- la suppression ;
- l'ajout ;
- la substitution : si le même terme revient de manière récurrente, attirer l'attention de l'élève sur le fait qu'il en connaît d'autres qu'il n'utilise jamais. Ou bien lui suggérer des mots auxquels il n'a pas pensé.
- la permutation, qui est l'opération la plus difficile et qui permet de mieux classer ses idées.

Dans l'item 22, les enseignants interrogés affirment qu'il y a de nombreuses similitudes entre l'expression écrite et l'expression orale mais on ne peut faire l'économie d'un travail ciblé en expression écrite. Cette dernière est plus construite que l'expression orale, l'écrit est articulé autour de liens logiques (cohésive). Il évite de se répéter, la démonstration progresse et les rapports logiques entre les propositions sont mis en évidence. L'oral, quant à lui, est parfois plus relâché, redondant, les liens entre les énoncés sont certes cohérents mais sans lien grammatical. Les phrases sont plus courtes, les structures verbales peu complexes. L'expression orale est un moyen d'apprendre à écouter autrui et à prendre la parole à un moment donné et non de manière anarchique.

Il faut bien voir que l'écriture ne saurait être réduite à une simple transcription de l'oral ou d'une pensée informulée dans la tête. Elle permet des opérations intellectuelles différentes que celles qu'autorise l'oral. En conséquence, nos élèves doivent être conscients que l'écriture est un aboutissement d'un travail de réflexion qui a permis de construire une pensée et de la mettre en forme.

Il est en effet essentiel d'entraîner constamment nos élèves à la production, dans le but de les préparer aux diverses situations d'écriture qu'ils pourront rencontrer lors de la rédaction, cela leur permettra d'acquérir progressivement une relative autonomie dans cette activité langagière.

Parlant de l'enseignement d'une langue, D.Girard (1) souligne : « *L'enseignant est censé d'abord, assurer une bonne maîtrise de la langue qu'on se propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expressions orale et écrite, une aisance et une sûreté comparables à celles d'un autochtone (…) une bonne formation linguistique (…), une bonne psychologie de l'apprenant (…) une solide formation en didactique…. ».*

(1)- Girard, D.**,** *Enseigner les langues*, méthodes et pratiques, Paris, Bordas.1985

Si l'on considère que les élèves de Terminale doivent avoir acquis un niveau d'autonomie suffisant pour s'exprimer sur n'importe quel type de sujet, il faudrait en toute cohérence, dans le cadre de l'évaluation de l'expression écrite, accorder autant d'importance au contenu qu'à la forme : la tâche assignée étant de traiter un sujet, on ne peut pas sous-estimer :

- La pertinence des idées émises ;
- La richesse de ces idées ;
- La cohérence de l'organisation ;
- La clarté du discours.

Bien entendu, la forme est difficilement séparable du fond et ; pour ne reprendre que le dernier point, la clarté du discours passe par la qualité de l'expression dont le seuil minimum est l'intelligibilité.

En définitive, la pluralité des tâches à accomplir, selon le nouveau programme, ne laisse pas le temps souhaitable au travail sur la production écrite en Terminale. Son évaluation demande un travail de correction très lourd. Le petit nombre d'heures de cours et les classes surchargées rendent impossible un suivi régulier des élèves, ce qui est fort dommage.

IV-2- 4 – Réponses annexes au questionnaire élèves :

Fiche descriptive :

- Corpus : les élèves du Terminale.

- **Nombre :** 62 (Lettres et Philosophie « 26 », Lettres et Langues Etrangères « 15 », Sciences Expérimentales « 12 », Mathématiques « 09 »)

La première question concerne les renseignements personnels des élèves (nom d'élèves, établissement, sexe, profession du père et celle de la mère).

Question 02 : est-ce que vous communiquez en français chez vous ? Dans votre quartier ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
toujours	04	06,45 %
souvent	11	17,74 %
rarement	32	51,61 %
jamais	15	24,19 %
total	62	100 %

Question 03 : parlez – vous le français avec vos amis ? (Camarades de classe)

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
toujours	05	8,06 %
souvent	08	12,90 %
rarement	38	61,29 %
jamais	11	17,74 %
total	62	100 %

Question 04 : que représente pour vous la langue française ?

Nous remarquons qu'il y a deux opinions contradictoires pour répondre à cette question : certains élèves montrent qu'actuellement, il est indispensable d'apprendre une langue étrangère et surtout le français car cette langue est considérée comme une langue seconde en Algérie, après l'arabe ou le berbère, selon son statut social ; c'est une langue de communication. « *Pour moi, la matière de français est la meilleure par rapport les autres matières, elle nous aide à communiquer avec les autres personnes d'une autres nationalités sans complexe ni embarras. ».* Tandis que le reste affirme qu'ils n'aiment pas le français à cause des mauvais souvenirs de leurs enseignants des années précédentes.

Question 05 : est-ce que vous avez l'habitude de faire l'expression en classe ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	35	56,45 %
rarement	09	14,51 %
non	18	29 ,03 %
total	62	100 %

Question 06 : la longueur demandée en expression écrite (au bac ou aux compositions) vous semble-t-elle :

- excessive 04 soit 06,45 %
- adéquate 40 soit 64,51 %
- insuffisante 18 soit 29,03 %

Question 07 :est-ce qu'il vous parait normal que les productions dépassant ce maximum soient pénalisées ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	10	16,12 %
non	52	83,87 %
total	62	100 %

La plupart des élèves ont répondu **NON.** Il leur était demandé de justifier leur choix. Voici rassemblées ci-dessous les raisons qui justifient le choix du **NON** :

- On ne peut s'arrêter à un nombre de mots demandé, il faut bien terminer ce qui est commencé.
- Le fait de restreindre peut nous amener à modifier le plan et nous empêcher de développer certaines idées intéressantes.

Ceux qui ont répondu par **OUI,** voici quelques raisons avancées par les élèves :

- Le nombre limité de mots est un critère d'égalité (tous ont face au même barème)
- Il faut être capable de synthétiser, c'est un critère d'évaluation.
- Il faut être capable de se plier aux consignes et aux règles. C'est la même chose que lorsqu'on demande un résumé de texte et non un commentaire

* Pourquoi ? Ceux qui ont répondu par **« NON »** affirment qu'ils sont libres dans la production de leurs textes, l'important c'est qu'il ne faut pas sortir du thème demandé. Tandis que les autres, ceux qui ont répondu par **« OUI »**, estiment qu'il faut respecter les critères de la production.

Question 08 : quels types de textes vous paraissent faciles à produire ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Texte argumentatif	38	61,29 %
Texte historique	20	32,25 %
Texte exhortatif	10	16,12 %
Texte imaginatif ou narratif	30	48,38 %
Autres	00	00 %

* Pourquoi ? la quasi – totalité des élèves ont choisit le texte argumentatif et le texte narratif car ils sont faciles à aborder, à comprendre, chaque personne est libre de formuler son opinion à propos de n'importe quel sujet en présentant des arguments et des exemples pour convaincre le lecteur ou de raconter son histoire.

Question 09 : d'après vous, quelles sont les caractéristiques des types de textes choisis ?

Pour cette question, chaque élève donne les caractéristiques appropriées à chaque type du texte choisi.

Question 10 : quels sont vos problèmes lors de la rédaction ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
La compréhension du sujet lui-même	05	08,06 %
Le manque du vocabulaire précis sur le thème à traiter	40	64,51 %
Des lacunes en grammaire	19	30,64 %
Manque d'entraînement à l'écriture	07	11,29 %
La difficulté à ordonner les idées d'une façon logique	22	35,48 %

Question 11 : pensez – vous que la présence d'une grille d'évaluation vous permette de mieux cerner les points forts et les points faibles de votre expression écrite ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
oui	57	91,93 %
non	07	8,06 %

Question 12 : quelle est l'activité que vous préférez l'expression orale ou l'expression écrite ?

Réponses	Nombre de réponses	Pourcentage
Expression écrite	55	88,70 %
Expression orale	07	11,29 %

* Dites pourquoi ? La plupart des élèves, soit 88,70 %, préfèrent l'expression écrite par rapport l'expression orale car ils ont un temps à réfléchir, ordonner les idées et relire leur travail.

Question 13 : Votre professeur vous demande de faire l'expression écrite en groupe ou individuellement ?

D'après les réponses recueillies, nous avons pu constater que leurs professeurs leur demandent parfois un travail individuel et parfois un travail collectif selon le nombre d'élèves et le sujet de rédaction s'il est facile ou difficile.

* Que pensez – vous du travail du groupe ?

Les bons élèves préfèrent travailler individuellement pour évaluer leur compétence. Le travail en groupe n'est pas toujours bénéfique et nécessaire. Il présente beaucoup d'inconvénients : un seul élève travaille et les autres s'amusent, racontent des histoires. Alors que les autres élèves, surtout ceux qui ont un niveau faible, pensent que travailler en groupe est mieux qu'individuellement, il permet d'échanger les différentes idées sur le même sujet et d'apprendre de nouveaux mots.

IV-2-5- Remarques et commentaire des réponses des élèves au questionnaire :

Le questionnaire a montré que la grande majorité des élèves, soit 61,29 %, ne communiquent que rarement en français que ce soit chez eux ou avec leurs camarades de classes. Aussi, certain d'entre eux accordent-ils une grande importance à l'apprentissage du français. Ils considèrent que l'apprentissage du français est une nécessité, étant donné son caractère de langue véhiculaire en Algérie.

Nous relevons dans les items (02) et (03) que le milieu duquel nos élèves sont issus, est un milieu où le français est rarement parlé. Cet environnement n'est pas propice à l'utilisation de la langue française au quotidien.

A la question (07), nous constatons que dans l'esprit des élèves une meilleure expression est une expression plus longue, non limitée et qui permet d'approfondir, sans tenir compte d'autres critères. Les remarques montrent aussi une difficulté à rédiger tout en leur précisant le nombre de mots ou de lignes ; ce qui dénote deux lacunes :

- Ils ne savent pas sélectionner leurs idées ou arguments les plus pertinents et abandonner les autres.
- Il s ne savent pas reformuler de manière plus concise une idée qui s'est imposée. Ceci revient à un manque de maîtrise de la langue.

Questionnés sur leurs préférences quant aux types de production écrite, les élèves classent pratiquement à égalité les sujets de type argumentatif et ceux de types narratifs, exercices auxquels ils sont habitués dans leur langue maternelle.

Dans l'item (08), les élèves semblait plus à l'aise face aux sujets de type argumentatif. Ils formulent leurs avis sur n'importe quel thème librement, ils écrivent par plaisir et ne se sentent pas contraints.

A la question (10), la plus grande difficulté ressentie par les élèves lors de la rédaction tient à leur manque de vocabulaire précis sur le thème à traiter et des lacunes en grammaire. Nous pouvons ajouter également que lors de la rédaction, les élèves sont souvent bloqués. Ils ont beaucoup de difficultés en situation d'écriture. Préfontaine l'a souligné :
« *l'élève est agacé par une difficulté linguistique qui l'empêche de se concentrer sur ses idées et il veut la solution pour poursuivre sa production en toute quiétude.* »
Ils s'imaginent que l'écriture est un don. Ils n'ont pas l'habitude de faire un « premier jet » et de travailler leur brouillon, de raturer, permuter, substituer des idées ou en ajouter. Et pour se rendre compte des difficultés rencontrées par nos élèves, il est important de les regarder faire, d'observer leur démarche afin de réaliser quels types de problèmes ils ont.

A la question (12), les élèves préfèrent l'expression écrite que l'expression orale car ils peuvent y consacrer plus de temps.

Dans l'item (13), la quasi-totalité des élèves préfèrent le travail en groupe que le travail individuel car il permet d'intégrer une interaction parmi les élèves du même groupe, l'élève timide ou réticent arrive tout de même à donner son avis, son accord, ou son refus. Le travail en groupe est considéré comme un déclencheur d'idées. Par le travail du groupe, le triptyque : penser, débattre et communiquer se met en route. Les élèves apprennent à s'exprimer oralement pour débattre : défendre leur pensée ou donner leur point de vue en l'argumentant pour essayer de convaincre et de persuader l'interlocuteur tout en tenant compte de l'avis ou de l'opinion opposés.

Pour conclure notre modeste contribution consacrée aux problèmes qu'éprouvent les apprenants en expression écrite, nous pouvons dire que leurs difficultés en situations d'écriture sont dues à plusieurs facteurs, à savoir : manque d'exercices d'entraînement à l'écrit, les élèves ne lisent pas beaucoup, ils ne font que rarement les expressions écrites en classe, et parfois même les enseignants n'évaluent pas cette activité, ce qui a conduit à la négligence des élèves de la production écrite surtout en Terminale car ce qui compte pour eux c'est uniquement le baccalauréat. En outre, l'enseignement / apprentissage du français est principalement centré sur l'écrit au détriment de l'oral. En effet, les enquêtes de terrain que nous avons menées, nous ont permis de constater que l'enseignement de la production écrite en Terminale se font en un seul jet à cause du programme surchargé, le volume horaire inadéquat avec le programme et l'effectif des élèves à raison de 35 à 45 élèves par classe est insuffisant et la non maîtrise des caractéristiques des types de textes étudiés.

De ce fait, les élèves de Terminale éprouvent d'énormes difficultés à accéder au sens du message écrit et à produire un texte car ils ne maîtrisent pas cette aptitude durant le cursus scolaire. Il nous semble que les enseignants devraient davantage faire participer les élèves aux décisions relatives à leur production écrite. Il conviendrait également d'accorder plus de temps à un enseignement explicite de l'écriture, de façon que les élèves comprennent mieux les enjeux de la production écrite et les stratégies pour la réaliser. De plus, il conviendrait de donner plus de temps à la production écrite, car les élèves ne peuvent pas tester leurs propres capacités de façon régulière ni faire des expériences parfois prometteuses s'ils n'ont pas l'occasion d'écrire fréquemment.

La méthode de recherche que nous avons adoptée repose sur l'interaction entre la théorie et la pratique. Nous avons subdivisé notre travail de recherche en quatre chapitres :le premier porte sur le champ conceptuel de l'évaluation, le second, la place accordée à l'expression écrite au Terminale, le troisième chapitre traite l'enseignement / apprentissage de l'argumentation et enfin la mise en pratique de l'écrit argumenté

Enseigner à écrire signifie faire faire des apprentissages conscients, après un enseignement explicite, et développer des automatismes par une pratique fréquente et régulière de la production écrite. Des occasions d'écrire fréquemment pourraient se trouver

dans des activités où l'écriture est pratiquée pour apprendre et non seulement pour elle-même. Faire écrire les élèves parce que l'écriture est une excellente occasion de confirmer ses apprentissages et de prendre conscience de ces mêmes apprentissages.
Nous pouvons donc dire que la maîtrise de la compréhension et de la production de textes oraux et écrits adaptés à la situation de communications diverses constitue indéniablement l'objectif ultime et global de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

Nous serions même tentée d'affirmer que la production d'un texte occupe une place centrale dans l'enseignement du français langue étrangère, à la fois comme outil et objet d'apprentissage. En effet, l'activité de lecture et de production de textes est permanente tout au long du processus d'apprentissage.
En somme, l'enseignement du français dans le cycle secondaire est l'enseignement du français des textes / par les textes, l'élève doit donc apprendre à lire et à comprendre toute une variété de textes qu'il rencontrera dans les diverses circonstances de la vie et qui nécessitent de traiter l'information, de comprendre le monde, de résoudre des problèmes. La mise en place d'activités de production est indispensable au maintient de l'intérêt, de la motivation et de la valorisation de l'élève. En ce qui concerne les quatre" skills": Compréhension écrite, compréhension orale et expression orale et expression écrite, les élèves ont des performances différentes dans les différentes capacités: les évaluer toutes (ensemble ou séparément) constitue un facteur de motivation. Des élèves qui ont du mal à s'exprimer peuvent avoir des performances bien supérieures en compréhension. Pour cela, il ne faut pas mélanger compréhension et production dans les critères d'évaluation. Les exercices ou activités doivent toujours être mis en contexte, il faut bannir une approche uniquement grammaticale et toujours travailler à partir des situations dans lesquelles le fait de langue est utile voire indispensable.

Au secondaire, le but de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères est d'offrir des connaissances de base qui permettent à chaque élève d'acquérir quatre compétences que les didacticiens jugent importantes à savoir, écouter, lire, parler et écrire. Tout peut être occasion d'écrire, les productions écrites se doivent d'être diversifiées, avec des exigences de niveau différent selon l'objectif: de quelques lignes sous forme de "premier

jet"…jusqu'à une production aboutie. Ce n'est pas en faisant systématiquement des sujets "type bac" que l'on fait progresser les élèves du point de vue linguistique et méthodologique.
Les activités autour de l'écriture peuvent se dérouler en classe entière, en mini-groupe; en paire ou seul, en modules, ou à la maison. L'écrit ne doit pas occuper tout le terrain. Il s'intègre à tout le reste du travail mais nécessite un entraînement régulier. Il faut surtout que les élèves prennent conscience du fait que l'écriture n'est jamais totalement maîtrisée mais qu'en procédant par étapes, par retouches, il est possible de parvenir à une expression plus fluide, et qui traduit mieux leur pensée.

Parlant de l'argumentation, dans l'enseignement du français, un des enjeux de l'augmentation est de permettre aux élèves de mieux prendre place dans l'espace de la discussion. La pratique du débat, vise à assurer un débat de maîtrise de l'argumentation en liaison avec les activités de lectures et d'écriture. Pour un étranger à la langue française, la difficulté du discours argumenté sera double ; le mode d'agencement des arguments varié selon les cultures, les opérations logiques, le choix des stratégies. L'enseignement de l'argumentation justifie de manière forte, un travail à caractère pluridisciplinaire. Les élèves puisent dans les différentes disciplines à la fois des problématiques, des connaissances, des exemples et des méthodes de réflexion. Le travail sur l'argumentation ne saurait se réduire ni à confrontation binaires (du type pour / contre, avantages / inconvénients), ni à une initiative à la composition selon le schéma dialectique canonique (thèse / anti-thèse / synthèse) : la perspective du discours invite au contraire à inscrire la pratique de l'argumentation dans le champ le plus diversifié des formes de discours.
Qu'il s'agisse d'une activité ou d'une autre, l'écriture transcende la vie. On écrit, en général, pour s'exprimer ou s'adresser à quelqu'un. L'écrit permet de s'affirmer tout en communiquant avec autrui. On écrit pour se faire comprendre, se faire lire (fonction expressive). Le mobile de toute écriture est certainement l'expression. Pour écrire, l'élève a besoin d'être stimulé par une intention.

Pour apprendre à écrire un texte, l'apprenant doit comprendre que l'écriture est au service de son idée, de sa thèse qu'il cherche désormais intentionnellement à propager. Il doit également comprendre qu'il doit choisir les mots qui décrivent avec précision l'idée qu'il veut

exprimer (compétence lexicale), choisir le meilleur agencement des mots pour traduire ce qu'il cherche à transmettre (compétence syntaxique). Le professeur doit expliquer à ses élèves que dans un texte argumentatif on doit préciser une stratégie argumentative.
Comme beaucoup, nous pensons que le travail sur l'écriture est essentiel et qu'il peut être justement un auxiliaire d'autres apprentissages, et que du coup, il n'a pas à être réservé aux enseignants de français, mais doit être un outil de base dans toutes les disciplines.
« L'écrire » est l'un des trois pôles devant conduire à la maîtrise de la langue et du langage, à côté du parler et du lire. Ecrire, c'est franchir une merveilleuse porte ouverte sur le monde de la connaissance et de la culture.

Nous estimons qu'en classe tout devrait être prétexte pour écrire, l'écriture vit lorsqu'elle est appréciée par l'élève et non pas perçue comme tâche obligatoire et floue. Une tâche expliquée par l'enseignant, est facilement admise par l'élève car il voit déjà la trame de son produit. Ainsi, non seulement, l'élève se forme mais apprend à écrire et non pas à réaliser uniquement une tâche demandée. C'est pour cela, qu'à notre avis l'enseignement / apprentissage de l'écrit repose essentiellement sur l'intérêt que porte l'enseignant à l'habileté de l'apprenant.
Tout au long du déroulement de l'expérimentation, nous avons pu déceler des potentialités énormes chez les apprenants. Ces potentialités ont, à notre avis, peu été exploitées auparavant. A ce stade assez avancé de la scolarité, l'enseignant, conscient du retard accumulé tentera de motiver les élèves et à fortifier leurs points forts. Il est probable que si l'enseignant et l'enseigné se mettent à écrire plus souvent ensemble, ils arriveront à déguster la saveur des mots, à développer et à partager le même goût d'écrire.

En somme, nous recommandons donc que plus de temps soit consacré à l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère (FLE) afin de donner aux élèves le temps d'apprendre à parler spontanément, et par conséquent, à développer aussi l'habileté à écrire avec aisance. Nous souhaitons également que notre contribution soit utile pour le projet actuel de réforme qui est en cours en Algérie. A l'issue de ce travail, nous espérons que certains de nos résultats trouverons une application dans l'enseignement / apprentissage et que d'autres pourront constituer une base pour des recherches futures.

> *« J'aimerais bien être le modèle du parfait enseignant de l'écriture, il me semble que je sois plutôt comme la majorité des enseignants de français : j'en fais beaucoup, là n'est pas la question, mais je pourrais le faire autrement…je pourrais peut-être faire participer mes élèves davantage. Oui, je pense que ça serait un bon début. »* ***(1)***

L'évaluation occupe une place prépondérante dans la formation. C'est un outil de gestion. Elle consiste à porter un jugement sur les compétences de l'élève. L'évaluation de n'importe quelle activité d'apprentissage est au service d'une pédagogie de réussite. Elle ne vise pas à trier les meilleurs, mais à aider le plus grand nombre à atteindre les objectifs fixés. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses progrès et de ses difficultés. Elle le fait progresser tout en cherchant à développer son autonomie. L'enseignant a bien sûr la tâche de concevoir l'activité, tandis que son élève la réalisera ; *« je pense qu'il ne faut évaluer ce que l'on ne sait pas évaluer, et que l'on ne doit rechercher dans l'évaluation que ce qu'on a explicitement enseigné. »* ***(2)***

Les activités relatives à l'écrit sont préconisées au niveau des programmes des différents cycles scolaires. D'après une grande majorité d'enseignants, les apprenants maîtrisent mieux les types textuels descriptif et narratif plutôt que le type argumentatif alors que celui-ci fait partie de nos délibérations quotidiennes. On a tous à défendre une idée, un point de vue, une opinion, ou un jugement. L'argumentation constitue l'une des fonctions premières du langage et l'un des plus puissants moteurs de l'activité humaine. Qu'il s'agisse de la persuasion, de la réfutation ou de la contre-réfutation, l'argumentation est un procédé qui fait essentiellement appel au schéma de la communication.

Aujourd'hui, l'écrit est devenu un moyen incontestable dans la réalisation des différentes tâches quotidiennes. L'école est l'endroit idéal pour apprendre à bien écrire.
Il y a des apprenants pour lesquels le travail d'écriture se fait facilement, il y en a d'autres pour lesquels il présente des difficultés.

(1)- PREFONTAINE. C., *Ecrire et enseigner à écrire*, éds Logiques, 1998, p.83

(2)- MANESSE. D., cité par ROSIER. J. M., « *La didactique du français* », PUF, Que sais-je ? 2002, p.32

Généralement, le nombre élevé des élèves en classe ne permet certes pas de tenir compte des variations individuelles d'apprentissage et d'attention particulière.

Nous pouvons donc dire qu'écrire n'est pas un acte spontané, et de très nombreux élèves sont en grandes difficultés lorsqu'ils affrontent l'épreuve de la production écrite en classe de français langue étrangère (FLE). Mieux écrire, mieux parler, c'est un besoin et c'est un atout dans la vie quotidienne, sociale, professionnelle et particulièrement quand on étudie et qu'on prépare un examen ou un concours. Chaque individu, et plus encore chaque candidat, désire perfectionner ses capacités d'expression et de communication et doit être convaincu que cela est possible.

L'évaluation d'un travail d'écriture prend en compte le fait que l'élève rédacteur est par ailleurs lecteur d'autres textes. Les pratiques d'écriture s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et peu à peu à maîtriser. Contrairement à l'oral, l'écrit est plus élaboré, plus construit et explicite. Il est le lieu du retour à la grammaire, à l'orthographe, à la norme, c'est le domaine de code. Autrement dit, les activités d'écriture mettent l'accent sur les dimensions : énonciatives (l'élève doit maîtriser les différents modes d'énonciations, les registres de langue et la notion de point de vue), pragmatiques (la visée du destinateur et l'effet à produire sur le destinataire orientent la production du discours) et textuelle (concernant l'organisation, la cohérence et la progression du texte écrit).

La complexité et la difficulté de l'évaluation des productions écrites font que la charge hebdomadaire des professeurs de français est plus importante que celle de leurs collègues d'autres disciplines. Les activités d'écriture dans une classe de terminale sont variées : écriture individuelle et écriture collective, textes longs et textes courts.

Les activités, relatives à l'appropriation d'une compétence de production écrite argumentative, traitent de la présentation d'une prise de position étayée par des arguments (un raisonnement installant la présentation d'une thèse et sa réfutation), la présentation de plusieurs opinions sur une question.

De telles activités amènent les élèves à prendre en compte, dans leur écriture, le discours d'autrui à travers la reformulation. Les activités proposées demandent constamment la participation active de l'apprenant et de ce fait elles sont motivantes.

Pour cerner l'intérêt de notre travail de recherche nous nous sommes penchée sur plusieurs questions notamment celles qui tournent autour de la production écrite chez les élèves de Terminale et son évaluation en classe de français. Nous avons cherché à savoir : quelles sont les difficultés que rencontrent les élèves de 3ème A.S en situation de production écrite ? L'évaluation de la production écrite est-elle appliquée de façon efficiente en classe du FLE ? Assure- t- elle la progression des apprentissages ?
Ces interrogations ont trouvé quelques réponses chez les acteurs du terrain : enseignants et élèves.

Comme notre choix s'est porté sur l'évaluation de l'expression écrite en classe de FLE en Terminale tout en insistant sur le texte argumentatif ; notre problématique a pour objet de savoir : comment peut-on aider les élèves à utiliser les caractéristiques argumentatives et à favoriser la consolidation des compétences en productions de texte ? C'est-à-dire dans le cadre de notre expérimentation, nous allons proposer en classe plusieurs activités sous forme de traitement de textes et d'exercices de préparation à l'écrit dans le but de les conduire à améliorer leurs productions écrites en français, à acquérir des astuces pour écrire avec plaisir
tout en apprenant à réfléchir et à communiquer non seulement à l'oral mais essentiellement à l'écrit. Les activités d'expression écrite ne sont pas isolées mais elles sont précédées d'autres activités d'expression orale, de lecture et de compréhension orale qui permettent de créer le contexte nécessaire afin de réaliser la tâche et à générer les idées. Ce qui se fait actuellement, la production de l'écrit passe par plusieurs réécritures entrecoupées par des évaluations.

En notre qualité d'ancienne étudiante de licence de français à l'ENS, nous avons connu les difficultés qu'éprouvent les élèves du secondaire et très particulièrement les élèves du 3ème A.S lors de la séance de production écrite. C'est pourquoi nous avons choisi de
traiter ce sujet afin de mieux le cerner et de lui trouver éventuellement les solutions appropriées.

Le public étant identifié et nos hypothèses posées à savoir : la négligence de l'évaluation de la production écrite en Terminale par les enseignants et les difficultés rencontrées par les élèves en situation d'écrits ; nous procéderons à un questionnaire remis aux enseignants pour mieux connaître la réalité de ce qui se pratique dans les classes en matière d'activités de production écrite ; un questionnaire de type socio-culturel, un entretien et un test auprès des élèves de Terminale (scientifiques et littéraires) sous forme d'activités visant différentes expressions écrites en vue de vérifier les difficultés des élèves face à une production ainsi que l'utilisation des caractéristiques d'un type de texte étudié, à savoir l'argumentatif.

Nous dirons que, par le biais de l'argumentation, les élèves deviennent d'abord plus méthodiques ; ensuite, ils apprennent à argumenter de différentes manières et dans toutes les matières , en se servant d'un ingrédient essentiel : l'écriture. Il s'agit non seulement d'aider l'élève à traduire en français le discours qu'il est capable de produire dans sa propre langue, mais aussi lui apprendre à élaborer un discours en français.

La compétence de communication est la notion clé de la didactique du FLE, le but de l'enseignant est de faire acquérir les quatre compétences, à savoir : la compréhension orale et la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. L'un des points essentiels de l'approche communicative, c'est d'avoir proposé d'enseigner les quatre habiletés ensemble.

L'enseignement de l'écriture au secondaire implique de nombreuses pratiques ainsi que des perceptions très variées chez les enseignants. L'enseignant doit former les élèves pour qu'ils apprennent à écrire, et non seulement pour qu'ils réalisent une tâche sans comprendre ce qu'ils font et surtout sans la maîtriser. Trop souvent, les élèves ne savent pas comment commencer leur production écrite, ils tombent souvent en panne d'idées. Ils considèrent que la mise au propre se limite à recopier intégralement leur brouillon sans y apporter des modifications.

L'écriture est une activité qui est pratiquée dans toutes les disciplines, au moins pour prendre des notes pendant le cours et pour répondre aux questions d'examen. Il nous semble que ni les enseignants ni les élèves n'y trouvent grand plaisir, pire encore, les résultats obtenus en production écrite aux épreuves trimestrielles ou du Bac, sont rarement satisfaisants.

L'évaluation de la production écrite permet de redonner confiance et motivation à des élèves effacés en classe, car elle favorise une participation active au cours. Cette activité permet également d'accélérer le processus d'apprentissage, c'est-à-dire un transfert de compétence et une prise de conscience, en faisant participer oralement les élèves, on assiste à une meilleure intégration du travail oral et du travail écrit dans la classe.

Pour avoir à construire ce travail nous nous sommes référée à plusieurs travaux notamment ceux de Claudette Cornaire, Clémence Préfontaine, d'Alain Boissinot et bien d'autres qui s'inscrivent dans la perspective d'une approche communicative qui privilégie l'interaction en expression écrite. Depuis l'année 2005, on trouve dans le nouveau programme destiné à la 1ère année secondaire un programme de français assez riche, qui contient une initiation à l'étude du texte argumentatif. En 2ème année secondaire, les élèves sont supposés avoir acquis de manière plus explicite les différents instruments linguistiques de l'argumentation, à en maîtriser les visées et à en assumer les finalités.

Notre motivation s'est creusée un chemin de non retour une fois notre relation avec les élèves entamée. Nous nous sommes rendu compte des lacunes et des carences vécues par ces derniers au sujet de l'argumentation en général et de l'écriture en particulier.

Le choix du texte argumentatif ne s'est pas fait de manière aléatoire. Bien au contraire, nous estimons que le texte argumentatif est la résultante de tous les types de textes, il est présent d'une manière ou d'une autre dans tout texte.

Afin de réaliser ce travail, nous avons opté pour la méthode expérimentale, car tenter une expérience au sein de la classe est une chose précieuse pour soulever un état de fait dont souffre la plus grande majorité des élèves : l'écrit. Des observations faites sur des copies d'élèves ont été nécessaires pour engager l'analyse de ces productions. C'est par

l'analyse que nous allons enfin découvrir presque tous les conflits qui perturbent les apprenants au moment de l'écriture, puis grâce à l'interprétation des résultats, quelques résultats ressortent pour suggérer des solutions relativement adaptables à la situation d'enseignement / apprentissage de l'écrit.

Quatre chapitres sont consacrés à la rédaction de ce mémoire, nous nous intéresserons d'abord à l'étude du champ conceptuel de l'évaluation dans l'enseignement / apprentissage tout en abordant les différentes notions relatives à la docimologie. Puis, dans le second chapitre nous évoquerons la place prépondérante qu'occupe l'écrit en classe de Terminale, en nous basant sur les problèmes que rencontrent les professeurs de langues étrangères dans l'enseignement de la production écrite ainsi que les blocages et les difficultés des élèves de Terminale en situation d'écriture.

Le troisième portera sur l'enseignement / apprentissage du texte argumentatif (le débat d'idées) dans le but d'analyser et de vérifier si les élèves savent utiliser les différentes caractéristiques d'un plan dialectique employé dans un texte argumentatif. Et enfin le quatrième chapitre porte sur les performances des élèves et pratiques d'enseignement de l'écriture : un bilan de production écrite en situation scolaire, au secondaire.

Ce chapitre se divise en deux volets ; le premier traitera la mise en pratique de l'écrit argumenté, le second abordera l'analyse des deux questionnaires destinés aux enseignants du FLE et aux élèves de Terminale.

: Livres et ouvrages

ALLAL. L., CARDINET. J., PERRENOUD. P., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 1979

ANSCOMBRE. J. –CL., & DUCROT. O., *L'argumentation dans la langue*, Pierre Mardaga, éditeur, Collection "philosophie et langage", Bruxelles, 1983, p.163

ARDOINO. J. & BERGER. G., " *L'évaluation comme interprétation* " pour N°107, 1986, p. 120/127

BARI. D., *Techniques de l'expression écrite et orale*, Editions DALLOZ, Paris. 2002

BARLOW. M., " *L'évaluation scolaire* ", décoder son langage, Chronique Sociale, Lyon, 1992

BENVENISTE. B., cité par Marie-José Reichler Béguelin in "*L'argumentation écrite*", Pratiques, Mars 1992

BERNARDIN. J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 1997

BIARD.S., & DENIS., F., *Didactique du texte littéraire*, Nathan , 1993

BONNIOL. J.J, AMIGUES. R., " *Dispositif d'auto-évaluation des élèves et réussite .scolaire.*", Communication au colloque INRP, Réussir à l'école, Février 1981, Istress

BOISSINOT. A., *Les textes argumentatifs,* collections didactiques, Bertrand-Lacoste, CRDP Toulouse. 1992

BOLTION.S., *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère,* LAL, édition Didier, 1991

CARDINET. J., *Les modèles de l'évaluation scolaire*, Neuchâtel, IRDP, 1986. Cité par Laifa Ait Boudaoud. P37

CARDINET. J., *Pour apprécier le travail des élèves,* Institut de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, 1984

CAVERNI. J.P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, éd. PUF, 1978

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHRISTINE. M., & MAGA. J.J., *Le défi lecture*. Lyon:Chronique sociale, 1994

CLAUDETTE. C., Patricia Mary Raymond, *La production écrite,* CLE International, Paris, 1999

De KETELE. J.M., & Rogiers, X. "*Le recueil d'informations, l'évaluation, la mesure, la recherche: serviteurs et maîtres "*, Colloque AFIRSE de Carcassone, 1991, Les évaluations, PUM, 1992, p. 142 / 161

Document d'accompagnement du 2ème A.S, Grilles d'évaluation, p.11

Document d'accompagnement des programmes, Directions de l'enseignement secondaire, 2005

DOMINIQUE. M., *Guide pratique de l'évaluation sommative, Gestion des épreuves et des examens*, Editions du Renouveau Pédagogique, 1996

FLOWER & HAYES, (1981a, p372) cité par Clémence Préfontaine, *Ecrire et enseigner à écrire*, Les éditions Logiques, 1998, Québec

GERARD. S., "*L'évaluation formative*", De Boek Université, Pratiques Pédagogiques, 2000

GIRARD. D., *Enseigner les langues, méthodes et pratiques,* Paris, Bordas. 1985

Groupe EVA, *Evaluer les écrits de l'école primaire,* coll. Hachette Livre, Paris, 1991

HELENE. Hoccumiler, cité par Denis Bjai, Martin Dufour et Françoise Spiers, *Enseigner le français en collège et au lycée,* coll. CRDP de l'académie de Crétiel, 1997

JORRO. A., " *L'enseignant et l'évaluation*", De Boek Université, 1ère éd. 2000, Bruxelles, imprimé en Belgique

LEKI. I., *coaching from the margins: issues in written réponse*, Cambridge, Cambridge University Press. 1990

MINDER. M., *Didactique fonctionnelle*, objectifs, stratégies, évaluation, De Boeck et Larcier, 1999

MOESCHLER, Jacques, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier- Crédif, p.12

MOESCHLER. J., *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours,* Hatier-Crédif. 1985

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

MOIRAND. S., *Les situations d'écrits*, Compréhension / Production en FLE, CLE International, Paris, 1979

OLERON. P., *L'argumentation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983, p.19

PERELMAN. C., *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris: Vrin, 1977

PERELMAN. C & OLBRECHTS-TYTECA., *La nouvelle rhétorique. Traité de ,l'argumentation*, 2 volumes, Presses Universitaires de France, Paris, 1958

PIERON. H, *Examens et docimologie,* coll, Sup. PUF. Paris, 1963, p.76

PLANTIN., C., *Essais sur l'argumentation, Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kimé, Paris, 1990

PREFONTAINE. C., *Ecrire et enseigner à écrire*, Les éditions Logiques, 1998, Québec

PUREN. C, & al, *Se former en didactique des langues,* Ellipses

ROBINE. Nicole., "*Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie: représentation et investissements*". In Les interactions lecture-écriture, actes du colloque université Charles-De-Gaulle / Lille III, réunis par Yves Reuter, 22 – 24 novembre 1993

SARTRE. J-P., cité par Jean Paul SIMARD, in *Guide du savoir écrire*, Les éditions de l'homme, 1998, Québec, Canada. P. 39

SCHNEUWLY, B., *Langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs .et argumentatifs*. Paris : Delachaux &Nièstlé. 1988

.SEMKE. H.D., *Effect of the red pen,* Language Annals 17, N°3

SIMARD. J. P., *Guide du savoir écrire*, Les éditions de l'homme, Québec, Canada. 1998

TARDIF, (1992 a, p.173) cité par Clémence Préfontaine, *Ecrire et enseigner à écrire,* Les éditions Logiques, 1998, Québec

VIAL. M., "*Un dispositif d'évaluation formative en expression écrite au collège* ", Marseille, CRDP, 1987

VIGNAUX. G., *L'argumentation. Essai d'une logique discursive,* Librairie Droz, Genève, Paris, 1976, p.9

: Revues et articles

CHAROLLES. M., "*Notes sur le discours argumentatif", in Argumentation et communication*. Actes des Journées d'Etude BELC, 1-2-3 février 1979, pp.55-75

GRIZE. J.B., "*L'argumentation: explication ou séduction", in l'argumentation,* Presses Universitaires de lyon, Collection "Linguistique et Sémiologie", 1981

MICHEL. A, "*Rhétorique et philosophie dans le monde romain: le problème de l'argumentation",* in L'argumentation. Colloque de Cerisy. Textes édités par Alain LEMPEREUR, Mardaga, 1991, p.38

CARDINET. J., *« Evaluer sans juger »,* Revue française de Pédagogie, n° 88, Juillet, août, septembre, 1989

CARDINET.J., « *une évaluation adaptée aux démarches souples* », paru dans le n° .256 des Cahiers Pédagogiques

PIERON. H., *Vocabulaire de la psychologie*, 6ème éd, revue et augmentée, Paris, PUF, 1979

De KETELE., *L'évaluation: conjuguée en paradigmes*, in Revue française de pédagogie n°103, 1993 cité par Laifa Ait Boudaoud

JACINTHE. Giguère. , cité in Cahiers pédagogiques, n°363, "*Lire- écrire à la 1ère personne"*, dossier coordonné par Jacques Crimon et Soizic Pachet, avril 1997

ZAKHARTCHOUK. J-M., "*Ecrire pour penser, écrire pour apprendre*". In Le français dans tous ses états, 2000, N°43

: Sitographie

www.marges-linguistiques.com, consulté le 26 janvier 2006

www.marges-linguistiques.com, consulté le 03 février 2006

www.sauv.net, consulté le 17 janvier 2006

www.chass.utoronto.ca /french /res /didactique /index.html, consulté le 28 avril 2007

www.coe.int / lang / fr, consulté le 28 avril 2007

Remerciements

Ce modeste travail n'aurait pu se concevoir ni d'ailleurs aboutir sans l'aide de nombre de personnes qui croient au savoir et qui aiment donner. Tout au long de mon très lent et pénible cheminement, elles ont eu la grande patience et la gentillesse de me prodiguer conseils et encouragements. Leurs encouragements m'ont aidée pendant les moments de faiblesse, elles ont été un soutien réel pour que ce travail ne soit pas étouffé mais bien au contraire qu'il soit fait avec appétit. Je tiens à leurs exprimer toute ma reconnaissance.

Il me faut tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Melle BENHOUHOU Nabila, Maître de Conférences en didactique du FLE à l'ENS de Bouzaréah (Alger), pour la confiance qu'elle m'a témoignée, en répondant favorablement et sans hésitation à ma sollicitation, pour sa grande modestie, son aide précieuse et les conseils formateurs qu'elle m'a prodigués. Qu'elle soit grandement remerciée pour son entière disponibilité et toute la richesse qu'elle a su m'apporter.

Que soit aussi remerciée Mme BOULAFRED Fatiha, Directrice de l'Institut des langues de l'Université de Médéa pour son honnêteté intellectuelle, son dévouement, ses conseils et ses encouragements
Que soit également remercié Mr. Dominique DUCARD, professeur de didactique à Paris, pour les livres et les articles qu'il a eu la gentillesse de m'envoyer.

Je dois toute ma reconnaissance à Melle Mohammedi Houria, professeur de français au lycée El-Khawarizmi de Ksar-El Boukhari (Médéa), qui m'a reçu à bras grands ouverts et qui a bien voulu répondre à mes attentes, ainsi que les élèves de troisième année secondaire (scientifiques et littéraires) du même lycée.

Un grand merci à Mr.Attatfa Djilali et Mr. Bentifour Belkacem, tous les deux, Maître de Conférences à l'ENS de Bouzaréah, qui sans aucune hésitation et avec beaucoup d'adresse, m'ont aidé à mettre sur pied la plateforme sur laquelle allait se bâtir ce travail.

Mes derniers remerciements vont enfin à mon admirable petite famille : à ma mère, à mon père, mes frères et mes sœurs sans oublier mon tendre et dévoué futur époux, à Fayçal, l'amour de ma vie, sans qui tout cela n'aurait pu avoir du sens ; et c'est à eux que j'adresse cette contribution.

Enfin, et si je les ai laissés en dernier, ce n'est nullement pour minimiser l'importance de leur contribution, ni de leurs points de vue, dans ce travail ; mais bien au contraire. Je pense tout particulièrement à ces nombreux collègues enseignants qui ont accepté de répondre au questionnaire que nous leur avons soumis, avec toutefois l'espoir que leurs propos puissent être entendus. Je n'oublierai pas non plus ni ceux qui ne l'ont pas rendu, ni ceux qui ont refusé ouvertement d'y répondre.

Je tiens à remercier infiniment le censeur du lycée El Khawarizmi, Habza Ramdane, pour sa gentillesse et sa compréhension. Il m'a beaucoup aidé à organiser et à imprimer ce mémoire.

Table des matières

Remerciements……..01
Table des matières……..…02
Introduction …….06

CHAPITRE I : Champ conceptuel de l'évaluation dans l'enseignement/apprentissage

I-1 - Notions de docimologie……...…13
I-1-1 -La docimologie comme modèle de l'évaluation…….13
I-2 - Quelques définitions de l'évaluation…….....14
I-2-1-L'évaluation comme mesure……..16
I-2-2 -L'évaluation : un phénomène de communication……...…16
I-2-3 -Les objectifs de l'évaluation . ……...……...…17
I-3 - Les trois grands types de l'évaluation……17
I-3-1 -L'évaluation diagnostique…….18
I-3-2 -L'évaluation formative……..19
I-3-3 -L'évaluation sommative……22
I- 4- L'annotation dans une intention de communication…….24
I-5 - Les facteurs qui influent de façon négative sur les notes des apprenants…….....25
I- 6- Les postures de l'enseignant – évaluateur……29
I-7- Quelques traits caractéristiques de l'évaluation……30
Conclusion……..32

CHAPITRE II : La place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire (au 3ème A.S)

Introduction …….34
II-1- L'expression écrite en classe de langue : pourquoi ? Comment ?.....35
II-1-1- Aides à la production de l'écrit…….....36
II-1-2- Ecrire et enseigner à écrire……...37
II-1-3-L'écrit et la production de texte……37
II-1-3-1- L'évolution de l'écrit……38

a)- L'écrit traditionnel…….38
b)- L'écrit code second……39
c)- L'écrit comme langue……39
II-1-3-2- La production du texte……39
II-1-3-3- L'écrit et l'oral: l'inter-relation…….40
II-2-L'apprentissage de la production écrite en classe de FLE……..41
II-2-1- L'écriture en langue étrangère……..42
a)- Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère…….42
b)- Les processus d'écriture en langue étrangère……43
c)- Le développement de l'écriture en langue étrangère……..44
II-2-2- Comment définir une bonne copie d'expression écrite……44
II-2-3- Les trois grands niveaux d'opération d'écriture……45
a)- La planification……...45
b)- La mise en texte……48
c)- La révision…….51
II-2-4- Apprendre à analyser une tâche d'écriture…….....53
II-2-4-1- Qu'est-ce qu'une consigne d'écriture?.....53
II-2-4-2- La formulation des consignes productives……..54
II-2-4-3- Comment écrire une composition?.....54
II-2-5- Spécificité de l'évaluation de l'expression écrite…….....55
II-2-5-1- Evaluer: une composante d'écriture……..…55
II-2-5-2- Evaluer: une régulation des apprentissages…….56
II-2-5-3- Le rôle des critères dans le travail d'écriture et dans l'apprentissage de l'écrit……..56
II-2-6- Difficultés de la production écrite au Bac……58
II-2-7- L'écrit et la lecture: le lien étroit……..59
II-2-8- Production du texte argumentatif……61

CHAPITRE III : L'enseignement/apprentissage du texte argumentatif

Introduction……63
III-1- Autour de l'argumentation……63
III-1-1- Aperçu historique…….……63
III-1-2- Définitions et notions relatives à l'argumentation…….…...64
III- 1-2-1- Qu'est-ce qu'argumenter ……...65
III-1-2-2- Orientation et conclusion argumentatives……..66
III-2- Les voies de l'argumentation:……..67
III-2-1- Chez Lapostel, G.H. Von WRIGHT, J. BI. GRISE, G. VIGNAUX…….67
III-2-2- Chez O. DUCROT et J.- CI. ANSCOMBRE. ……..67
III-3- Les différentes approches de l'argumentation…….68
III-3-1- L'approche de l'argumentation par trois verbes…….68
III-3-2- Argumentation et contradiction……..71
III-3-3- Argumentation, justification, négociation……..71
III-3-4- Argument, non argument, contre-argument……...71
III- 4- Connaître les procédures, les stratégies et les modes de fonctionnement de l'argumentation……..72
III-4-1- Les procédures argumentatives……..72
III-4-2- Les stratégies argumentatives…….73
III-4-3- Les modes de fonctionnement de l'argumentation…….74
III-5- Comment aborder l'argumentation en 3ème A.S ?.....75
III- 6- L'organisation et le processus d'un texte argumentatif……...77
III- 6-1- L'organisation du texte argumentatif…….77
III- 6-2- La progression du texte argumentatif……79
III-7- Les divers types d'arguments et d'argumentation……83
III-7-1- Les différents types d'arguments……83
III-7-1-1- Valeurs de quelques types d'argument…….86
III-7-1-2- Les types d'argumentation……...87
III- 8- Les différents domaines d'argumentation……...89
III- 8-1- Le lien étroit entre le texte argumentatif et discours argumentatif……90
III-9- Les caractéristiques de l'argumentation……...92
III- 9-1- Les caractéristiques de la phrase argumentative ……..92

III- 9-2- Comment comprendre un texte argumentatif……93
III- 9-2-1- Comprendre un texte argumentatif à partir des "indices linguistiques"…94
III- 9-3- L'étude du texte argumentatif……95
III- 9-3-1- L'organisation logique……95
III- 9-3-2- Le raisonnement……..…96
III- 9-3-3- Illustration des arguments: exemples et citations……..….97
III- 9-3-4- Texte argumentatif: concession ou réfutation…….…. .98
III-10- Produire un texte argumentatif…….….99
III-10-1- Ecrire une argumentation…….…99
III-10 -1-1- Les connecteurs logiques……...100
III-11 - Planification et rédaction d'un texte argumentatif: écrire – réécrire…….…101

CHAPITRE IV: Performances des élèves et pratiques d'enseignement de l'écriture: un bilan de la production écrite en situation scolaire, au secondaire

IV-1- Etats des lieux de l'enseignement de la production écrite dans l'enseignement secondaire, au Terminale……103
IV-1-1- Modalités de travail……..……103
IV-1-2- La mise en pratique de l'écrit argumenté……..……..104
IV-1-2-1- Etude d'un texte argumentatif…….104
IV-1-3- Début de l'expérimentation……..105
IV-1-3-1- Description de l'action……...105
IV-1-4- Bilan du 1er jet……..105
IV-1-5- Les activités relatives à l'argumentation……...108
IV-1-6- Fin de l'expérimentation……...113
IV-1-6-1- Analyse des résultats……116
IV-1-6-2- Bilan final…….117
IV-2- Présentation du questionnaire destiné aux enseignants……119
IV-2-1- Objectifs et analyse du questionnaire……...119
IV-2-2- Exploitation du questionnaire……...119
IV-2-2-1 Remarques et analyse des réponses du questionnaire remis aux enseignants…….133

IV-2-3- Commentaire des résultats du questionnaire- enseignants……...……134
IV-2-4- Réponses annexes au questionnaire élèves……...…138
IV-2-5- Remarques et commentaires des réponses des élèves au questionnaire…...…142
Conclusion générale……145
Table des annexes……...149
Références bibliographiques……...170

Questionnaire destiné aux enseignants

1/- Renseignements personnels :

-Diplôme : ……..
-Ancienneté : ……..
-Qualité : …….
-Etablissement : ……..
-Ville : …….

2/-Trouvez-vous votre travail difficile ?
…….
3/-A cause de quoi ?
Effectif des élèves Horaires Programmes surchargés
Autres raisons : ……..
……
4/-Vos élèves s'intéressent-ils à la langue française ?
Oui Non
Si **non**, pourquoi ?.....
……..
5/-Quel est leur niveau d'ensemble ?
Excellent Bon Moyen Faible
6/-En matière de production écrite, vos élèves font-ils leur travail au cours d'une activité de classe ?
Bien A peu près Difficilement
7/-D'après vous, à quoi seraient dues leurs blocages et difficultés face à une production écrite ?
……
……
……
……
……
8/-Y a-t-il des démarches et activités qui faciliteront l'apprentissage de l'écriture ?
Oui Non
Si oui, lesquelles ?.....
……
……
9/-Avez- vous organisé des activités pour cela ?
……
10/-Combien de fois vous faites la séance de l'expression écrite en Terminal ?

1 fois par séquence	
Après chaque séance de compréhension écrite	
1 fois par projet	
Autres propositions	

11/-Quelle est la longueur de la production demandée soit dans la composition, soit dans les activités de classe ?

Un texte de :

	Jamais	parfois	souvent	toujours
50 à 100 mots				
100 à 150 mots				
150 à 200 mots				
Plus de 200 mots				

12/-Pénalisez-vous les élèves :

- qui ne se plient pas aux contraintes de longueur minimum exigées ?
  Oui Non
- qui dépassent cette limite ?
  Oui Non

Si oui, comment ?.....
……...

13/-Quelles sont les différentes étapes utilisées dans votre cours de production écrite ?

…….
…….
…….
…….

14/-Est-ce que vous évaluez la production écrite à chaque fois que vous ramassez les copies des élèves ?

Oui Souvent Parfois Jamais

15/-Donnez-vous aux élèves une grille d'évaluation dont les critères sont définis ?

Oui Non

Si **oui,** sont-ils définis par vous seul ? Oui Non
-En concertation avec les élèves ? Oui Non
- Par une équipe pédagogique ? (Un groupe d'enseignants) Oui Non

16/-En considérant **03** versions de la production possible :

-production remise au professeur **(version 1)**
-production corrigée après que le professeur ait signalée les erreurs **(version 2)**
-production réécrite et remaniée avec les conseils du professeur **(version 3)**

*** Précisez** si vous demandez généralement aux élèves :

- version **1** Oui Non
- version **2** Oui Non
- version **3** Oui Non

17/-Une note intervient-elle après la lecture de la :

- version **1** Oui Non
- version **2** Oui Non

- version **3** Oui Non

*Quel est le système de notation que vous utilisez le plus souvent ?
- Lettres
- note chiffrée sur 10
  Sur 20
  Sur 40

- Echelle de notation : le plus souvent constatée :
  -votre note maximale :…….
  -votre note minimale :……..
  -votre note moyenne :……..

18/- Quel genre d'annotation mettez- vous le plus souvent ?
-Sur les défauts à corriger en général
-Sur les points précis à retravailler
-Sur les qualités de la production
-Sur les points particulièrement réussis

*Les annotations dans la marge portent-elles sur :
-l'organisation des idées
-le contenu
-la forme
-les caractéristiques du type de texte demandé

*Quels systèmes de références vous utilisez ?
-Erreurs soulignées sans annotations dans la marge
-erreur soulignée avec annotations dans la marge
-points positifs soulignés avec annotations
-code dans la marge

19/- Que constitue pour vous l'évaluation de la production écrite au Terminal ?
……
……
……

20/- D'après vous, quels sont les types de texte que les lycéens préfèrent écrire (les élèves du Terminal) ?
……
Pourquoi d'après vous ?.....
……...

21/- Comment essayez-vous d'améliorer la production écrite chez les élèves ?
……..
……..
……..

22/-Quelles différences entre expression écrite et expression orale ?
……..
……..

……
……..

Table des annexes

Questionnaire destiné aux élèves

1/- Renseignements personnels :

-Elève (e) : ……
-Etablissement : ……
-Sexe : masculin féminin
-Profession du père : ……..
-Profession de la mère : ……..

2/- Est –ce que vous communiquez en français chez vous ? Dans votre quartier ?
Toujours Souvent Rarement Jamais

3/- Parlez-vous le français avec vos amis ?
Toujours Souvent Rarement Jamais

4/-Que représente pour vous la langue française ?
……
……..

5/-Est-ce que vous avez l'habitude de faire souvent l'expression écrite en classe ?
Oui Rarement Non

6/- La longueur demandée en expression écrite (au bac ou aux compositions) vous semble-t-elle :
-excessive
-adéquate
-insuffisante

7/- Est-ce qu'il vous parait normal que les productions dépassant ce maximum soient pénalisées ?
Oui Non
Pourquoi ?.....
……

8/- Quels types de textes vous paraissent facile à produire ?
-texte argumentatif
-texte historique
-texte exhortatif
-texte imaginatif ou narratif
-autres (précisez)
Dites pourquoi ?.....
……...
……...

9/- D'après vous quels sont les caractéristiques des types de textes choisis ?

…….
…….
…….
…….

10/- Quels sont vos problèmes lors de la rédaction ?

-La compréhension du sujet lui-même
-Le manque de vocabulaire précis sur le thème à traiter
-Des lacunes en grammaire
-Manque d'entraînement à l'écriture
-La difficulté à ordonner les idées d'une façon logique

11/-Pensez-vous que la présence d'une grille d'évaluation vous permette de mieux cerner les points forts et les points faibles de votre expression écrite ?

Oui Non

12/- Quelle est l'activité que vous préférez l'expression écrite ou l'expression orale ?

……
Dites pourquoi ?.....
……..
……
……

13/- Votre professeur vous demande de faire l'expression écrite en groupe ou individuellement ?

…….

Que pensez vous du travail de groupe ?

……...
……...
……...
……...

Table des annexes

- **Les objets d'évaluation (Comment évaluer des habiletés langagières) :**

Compétences	**Paramètres**	**Critères de performances (indices de mesure)**
Linguistique	• Phonologie	- la prononciation - l'intérêt - le débit
	• Lexique	- le vocabulaire - les inférences avec L1
	• Syntaxe	- l'ordre et l'agencement des mots dans la phrase. - les catégories grammaticales - les temps des verbes.
Sociolinguistique et socioculturelle	• Fonction de la communication	- la pertinence de l'information selon l'intention de communication - l'exactitude de message - l'intelligibilité du message
	• Contexte de communication	- l'adaptation de discours au but visée - l'adaptation de discours au but visé, aux interlocuteurs, et à la situation.
Discursive	* Eléments du discours • La cohésion	- adaptation de l'élève à divers types de discours. - emploi approprié de charnières (prépositions, conjonctions…)
	• La cohérence	- organisation des idées, suite logique… - reconstitution de textes ou de message.
Stratégique	• Rédactions verbales et non verbales	- emploi de gestes, de mimique, de périphrase à des fins compensatoires. - emploi de questions pour comprendre un message

- **Lussier, D. & Turner, C. (1995),** *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*, Montréal : Centre Educatif et Culturel.

Table des annexes

L'objet ultime de l'évaluation en langue étrangère est la compétence de communication propre au niveau d'âge des apprenants et au développement de cette habileté à communiquer. Il faut déterminer les paramètres et les critères de performances identifiables de l'habileté à communiquer à partir desquels les indices sur le niveau de performances seront recueillis.

Critères de la grille de correction à l'écrit :

1/- Elaboration du texte	- le texte présente l'intention de l'écriture, le sujet et le lecteur.
2/- Ordre des informations	- le texte est structuré de façon cohérente.
3/- Présentation selon la forme	- la présentation est adaptée à la forme du texte.
4/- Liens entre les phrases	- les liens entre les phrases sont appropriés.
5/- Ponctuation	- les phrases sont ponctuées adéquatement
6/- structure des phrases	- les phrases sont bien construites
7/- Orthographe d'usage	- les mots usuels sont écrits correctement.
8/- Accord en genre et en nombre	- les déterminants, les noms, les adjectifs, les participes passés sans auxiliaire, les pronoms et les attributs sont écrits correctement.
9/- Accord des verbes	- les verbes sont écrits correctement.

- **Lemonnier. F.**, L'évaluation de l'aspect communicationnel de textes d'élèves non-francophones. *Regard sur la didactique des langues seconde.* 2002

N.B : les critères énoncés ci-dessous représentent l'exigence minimale. Cependant, l'enseignant rajoutera un élément de « différenciation » pour les apprenants d'un meilleur niveau.

Liste des critères d'évaluation pour un sujet d'argumentation – réflexion :

Ce qu'il faut faire	C'est réussi si…….
1- Cerner le sujet : Repérer le problème posé, le (les) point (s) à débattre.	**a/-** Pas d'erreur sur le sens général du sujet. **b/-** Pas de dérapages hors sujet **c/-** S'il y a plusieurs point à traiter ils le sont tous
2- Déterminer son avis, sa position : De quoi veut-on convaincre le lecteur ?	**a/-** Il faut toujours s'en faire un (une). **b/-** L'opinion peut être nuancée.
3- Rechercher, apporter des idées, des arguments. • Prendre en compte le point de vue adverse	**a/-** Il en faut plusieurs. **b/-** Les arguments sont logiquement « convaincants ». **c/-** Les arguments sont expliquées clairement **a/-** Les arguments ne vont pas tous dans le même sens. **b/-** Les arguments adverses ne sont pas caricaturés.
4- Illustrer les arguments par des exemples.	**a/-** Un exemple au moins par argument. **b/-** Exemple pertinent à l'idée. **c/-** Exemple clairement situé dans : - l'expérience personnelle. - l'actualité

	- la littérature, le cinéma…… **d/-** Si possible, varier les exemples. **e/-** Pas de récit.
5- Construire son développement : • Introduire le développement • Ordonner le corps du développement - Regrouper en grandes parties les arguments qui vont dans le même sens. - Choisir l'ordre des arguments dans une même partie. - Choisir l'ordre des parties • Conclure le développement	**a/-** Construction visible matériellement. **b/-** Pas de sous-titres, de numéros. **a/-** L'introduction ne suppose pas le sujet connu… **b/-** L'introduction ne répond pas **c/-** elle prépare le sujet **d/-** elle pose le problème, la question **e/-** elle annonce le plan **a/-** un argument (+ exemple) = un paragraphe **b/-** plusieurs arguments (paragraphes, dans une partie) **c/-** nombre de parties : deux à quatre **a/-** ordre « logique », défendable. **b/-** présence de mots de liaison assurant l'enchaînement. **a/-** ordre logique, cohérent avec la conclusion à laquelle on veut aboutir **b/-** présence de phrases de transition **a/-** la conclusion reprend les grandes lignes du développement **b/-** elle répond à la question posée **c/-** si possible, elle élargit le débat
6/- Rédiger son développement	**a/-** langue française correcte. **b/-** en particulier, utilisation correcte ; - des mots de liaison. - des propositions subordonnées - de la ponctuation **c/-** expression claire **d/-** si possible, écriture agréable, « convaincante » (variété, richesse de vocabulaire, implication personnelle…)

- **Odile Veslin**, *pour une classe de Troisième*, 1991. pp 105-106

Table des annexes

Analyse d'un texte argumentatif :

LA NOTION DE CULTURE

A travers diverses représentations de la culture qu'on trouve dans les différents groupes sociaux, nous pouvons essayer de dresser un inventaire approximatif du contenu de cette notion.

En premier lieu, tout le monde convient que la culture est d'abord synonyme de connaissance. En effet, on a dit que la culture était : « ce qui reste dans l'esprit quant on a tout oublié ». Mais cette définition suppose pour le moins qu'on a commencé par apprendre quelque chose. Il évident que l'ignorance ne saurait en aucun cas fonder une culture. Et c'est pourquoi les travailleurs, instinctivement considèrent l'école comme le premier outil de leur promotion, c'est-à-dire de leur libération.

En réalité, la culture dépasse la connaissance, surtout la connaissance superficielle, car elle exige un développement en profondeur de l'individu. Elle ne peut se contenter d'une spécialisation, même poussée, car elle suppose un éclairage de la réalité par diverses sources. Il n y'a pas de vraie culture sans élargissement des horizons qui risque de faire défaut à celui qui se tient dans le cadre étroit d'une seule spécialité.

En effet, la spécialisation est limitative par nature : l'arbre cache la forêt. La culture exige un jugement critique sur les hommes et sur les choses ; elle a donc besoin d'un horizon de référence assez vaste, c'est-à-dire d'un recul par rapport aux évènements, d'une hauteur de vue par rapport aux contingences.
Nous pouvons également avancer que la voie de la recherche et de la découverte est aussi celle de la culture. Cette dernière comprend le savoir mais aussi la conquête du savoir.

En second lieu, l'idée de culture apparaît comme l'ouverture sur le monde. Elle consiste à se situer, à développer son sens critique, à comprendre les faits sans les subir.

Cela signifie que la culture est synonyme de liberté de l'esprit. Mais cela ne veut pas dire pour autant retranchement, renoncement. La culture n'est pas facilement compatible avec les barrières sociales, avec les castes, avec les classes, car elle est synonyme de compréhension mutuelle, de dialogue, de tolérance réciproque ; elle réclame les échanges intellectuels qui permettent l'enrichissement et l'épanouissement personnels.

Enfin, pour la grande majorité, la culture est aussi liée à l'action. Elle conduit à l'engagement, à l'acceptation des responsabilités, à la vraie solidarité, c'est-à-dire celle qui est voulue généreusement non simplement lubie d'une manière en quelque sorte mécanique.

Table des annexes

OBJECTIF :

- Repérer les marques du texte argumentatif
- Repérer le thème, les arguments, les exemples
- Discriminer les articulateurs logiques et chronologiques.

Déroulement de la leçon

1/- Mise en situation :

- Par quels moyens peut-on se cultiver ?
 * Par la lecture, par la conversation, par la télévision…
- Que représente pour vous la culture ?
- Qu'englobe t'elle selon vous ?
- Observez le titre, donnez un terme synonyme au mot « notion ».
 * Concept, Idée, Connaissance immédiate,…
- Donnez une explication du mot « culture »
 * Développement de facultés intellectuelles, connaissances acquises par un individu…
- Donc à partir du titre, que fera l'auteur selon vous ?
 * Il tentera de définir la notion de culture.

2/- Image du texte et hypothèses de sens :

- Un titre
- Une source
- Sept paragraphes

- Comment apparaît cette source, voyez- vous le nom de l'auteur ?
 * Non, c'est une étude menée par un Conseil Economique et Social. (Conseil = collectif = chercheurs).
- Donnez un terme synonyme au mot « étude ».
 * « Enquête », « Recherche ».
- Par quel terme commence chaque paragraphe ?
 * Chaque paragraphe commence par un articulateur logique.
- Relevez-en quelques uns.
 * « En premier lieu », « En second lieu », « Enfin ».
- Que remarquez- vous, quant à leur ordre ?
 * Ils sont classés selon un ordre chronologique.
- Par ailleurs, la structure du texte, vous rappelle t-elle celle d'un texte déjà étudié ?
 * Oui, celle d'un texte argumentatif.

3/- Lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens

Table des annexes

4/- Analyse du texte :

QUESTIONS	*REPONSES ATTENDUES*
• Que fait l'auteur dans le 1er paragraphe ? • Pourquoi d'après vous ?	• Il pose le problème quant aux diverses représentations de la culture • Car chaque individu donne à la culture une définition selon sa propre vision du monde
• Puisque l'auteur pose un problème, que compte t-il faire dans le texte pour résoudre ce problème ?	• D'abord du point de vue de son étude, il dresse un inventaire approximatif du contenu de cette notion. • Ensuite, il donnera son point de vue en fonction de sa réflexion.
• Est- ce chose aisée que de définir la culture ? • Justifiez votre réponse.	• Non. • L'auteur emploie le terme « approximatif »
• Relevez dans ce paragraphe la marque de l'énonciateur. • S'agit-il de l'auteur ou du Conseil ?	• Nous. • L'auteur devient le porte-parole du Conseil, puisque cette étude a été menée par un Conseil.
• Qu'utilise l'auteur le long du texte, pour argumenter sa réflexion ? • Pourquoi ? • Donc, dans ce texte peut-on parler de communication ?	• Il utilise des arguments. • Pour convaincre le lecteur. • Oui, l'émetteur : l'auteur ou le Conseil. Le récepteur : le lecteur. Le message : le contenu du texte.
• Par quelle expression commence le second paragraphe ? • Comment appelle-t-on cette expression ? • Qu'annonce t-il ? • Dans ce paragraphe, quels sont les arguments avancés par l'auteur ?	• « En premier lieu ». • Un articulateur logique. • Le début de l'argumentation • La culture est synonyme de connaissances. • L'ignorance ne fonde pas la culture • L'école = libération = mène vers la culture.

• A l'aide de quelle expression, l'auteur donne t-il de la densité à ses arguments ?	• « tout le monde convient que… »
• Expliquez cette expression.	• Tout le monde s'accorde à dire que la culture est synonyme de connaissances • Tout le monde tombe d'accord, en conformité, en harmonie.
• Toujours dans le second paragraphe, donnez un synonyme à l'articulateur logique « en effet ». • Qu'exprime t-il ? • Dans ce même paragraphe, relevez une illustration ou une citation • Donnez-en le sens.	• « Effectivement » • Une confirmation de ce qui a été dit au préalable. • « la culture reste dans l'esprit quand on a tout oublié ». • La culture ne s'efface jamais, elle demeure ancrée dans l'esprit à jamais
• Où commence l'apprentissage de la culture ? • Relevez le premier argument avancé dans le 3ème paragraphe • Pourquoi ? • • ***Donc, on peut dire que la culture est supérieure à la connaissance. Elle prend en compte la personnalité de l'individu en tant qu'être pensant.***	• Il commence à l'école • « la culture dépasse la connaissance ». • Car elle exige un développement en profondeur de l'individu.
• Dans le 4ème paragraphe, quel procédé utilise l'auteur pour illustrer les limites de la spécialisation ? • Relevez une métaphore. • Donnez son interprétation.	• La métaphore. • « l'arbre cache la forêt ». • La spécialisation ne peut englober la culture, car elle est limitée, elle n'est pas aussi vaste que la culture.
• Expliquez les exigences de la culture.	• Pour être cultivé, il faut avoir un minimum d'esprit critique ou du moins la volonté de juger par soi-même, par contraste de la pensé dirigée
• Donc, on cherche à savoir uniquement pour connaître.	
• Qu'exige t-elle de l'individu ?	• Il ne doit pas s'isoler car la culture a

	besoin d'un horizon de référence assez vaste.
• Quel est le verbe répété dans le 3ème et 4ème paragraphe ?	• Le verbe « exiger »
• Qu'exprime t-il ?	• L'obligation
• Donnez son interprétation. • Comment appelle t-on les verbes qui expriment l'obligation, l'ordre, la défense… ? • A quoi l'auteur associe t-il la culture ? • Quelle est la nouvelle définition que donne l'auteur à la culture ?	• « exiger », « réclamer en vertu de »… • Des verbes de modalités, ou verbes modaux. • Il l'associe à la recherche et à la découverte. • La culture englobe le savoir et la conquête du savoir.
• ***<u>Récapitulation partielle</u> :*** ***Donc on peut dire qu'en premier lieu, la culture était synonyme de connaissance et de savoir.***	
• Dans le paragraphe 05, quel rôle joue l'articulateur logique « en second lieu » ? • Que fait l'auteur dans ce paragraphe ?	• Il annonce une transition. Passage à la seconde partie du texte. • Il tente de donner d'autres définitions de la culture.
• Relevez les éléments importants associés à la culture. • Que permet alors la culture à l'individu ?	* « Culture = ouverture sur le monde ». • Son rôle : « se situer, développer le sens critique chez l'individu qui la possède, elle l'aide à comprendre les faits sans les subir »… • Elle lui permet de se concevoir, de s'affirmer et même d'exister en tant que tel.
• Dans le 6ème paragraphe, dressez l'inventaire des diverses représentations de la culture (données par cette étude)	• « culture » : liberté de l'esprit, compréhension mutuelle, dialogue, tolérance mutuelle, échanges culturels, épanouissement.
• Qu'indique le 7ème paragraphe ? • Comment a conclu l'auteur à propos de la notion de la culture ?	• La conclusion • « la culture est aussi liée à l'action ». • « c'est un engagement, c'est l'acceptation des responsabilités ».
• En un mot, comment doit se	• Il doit assumer sa culture.

comporter l'individu cultivé ?	

Table des annexes

Synthèse du texte

TEXTE	« LA NOTION DE CULTURE »
• **PROBLEME POSE**	A travers les diverses représentations de la culture, on peut dresser un inventaire du contenu de cette notion.
• **PARTIE 1** • **ARUMENTS** • **CONCLUSION PARTIELLE**	EN PREMIER LIEU : - La culture, synonyme de connaissances - l'ignorance ne fonde pas la culture. - l'école, comme premier de la Connaissance, de libération. EN REALITE : - la culture dépasse la connaissance - elle exige un développement en Profondeur de l'individu. EN EFFET : - la représentation est limitative. - la culture = recherche = découverte = Savoir = conquête du savoir.
• **PARTIE 2** • **ARGUMENTS**	EN SECOND LIEU : - la culture est l'ouverture sur le monde - elle est synonyme de liberté d'esprit. MAIS : Elle n'est pas facilement compatible avec Les barrières sociales.
• **CONCLUSION GENERALE**	ENFIN : - la culture= engagement=action= Responsabilité.





