

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Abdelhamid Ben Badis – Mostaganem

Faculté des Lettres et des arts  
École doctorale de français  
Pôle Ouest  
Antenne de Mostaganem

**Apprendre la production écrite en première année de licence de  
français nouveau régime en Algérie : entre le dire et le faire. Le  
cas du texte argumentatif**

Thèse en vue de l'obtention d'un Doctorat de didactique  
Présentée par  
**Haouari Bellatreche**

Sous la co-direction de :

Mahmoudi Amar Docteur, Université Ibn Khaldoun – Tiaret  
Jean Pascal Simon Maître de conférences LIDILEM – IUFM - Grenoble

Membres du jury :

Année universitaire : 2010-2011

## Remerciements

Mes remerciements et ma gratitude vont à mes co-encadreurs : M. Mahmoudi Amar pour avoir accepté de co-diriger ma thèse et M. Jean Pascal Simon pour ses conseils, son énergie, sa sympathie, son soutien et son suivi.

Mes sincères remerciements vont aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'examiner ma thèse.

Un remerciement particulier à Monsieur Hadj Miliani pour ses conseils et son soutien, à Monsieur Benhaïmouda Miloud pour ses encouragements et ses relectures et à Monsieur Braïk, coordonnateur de l'école doctorale de français de l'université de Mostaganem.

Je remercie sincèrement Madame Jacqueline Billiez et Monsieur Christian Puren pour leurs encouragements et leur soutien.

Je n'oublie pas de remercier tous mes collègues du département de français et de l'université de Mostaganem.

Mes remerciements vont au personnel de la bibliothèque de l'UFR des sciences du langage de l'université Stendhal Grenoble 3, de la bibliothèque de l'IUFM de Grenoble et de la bibliothèque de l'université de Mostaganem.

Je remercie mes collègues El habitri Rachid, Kridech Abdelhamid et Moussa Fatiha pour avoir accepté de répondre aux questions de l'entretien semi-directif et les étudiants qui ont accepté de collaborer à cette recherche.

Un grand merci à mes amis et collègues d'Algérie, de France, du Maroc et du Canada.

Enfin, je voudrais exprimer toute ma gratitude à ma famille : mes parents, mes frères et sœurs, mes neveux, mes nièces et mes cousins.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>1</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION : .....</b>	<b>9</b>
<b>CHAPITRE I: MÉTHODOLOGIES ET APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES</b>	
<b>1. QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE ? .....</b>	<b>16</b>
<b>2. QU'EST-CE QUE LA METHODOLOGIE ? Y A-T-IL UNE DIFFERENCE ENTRE METHODOLOGIE ET METHODE ? .....</b>	<b>22</b>
2.1 LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE : .....	25
2.2 LA METHODOLOGIE DIRECTE : .....	26
2.3 LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE : .....	26
2.4 LA METHODOLOGIE STRUCTURO-GLOBALE AUDIOVISUELLE : .....	27
2.5 L'APPROCHE COMMUNICATIVE : .....	27
2.6 L'APPROCHE OU LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : .....	29
2.6.1 Orientations possibles de l'agir d'apprentissage : .....	31
2.6.2 Modélisation de Rosen et de Puren : .....	33
2.6.3 Principes fondamentaux de la perspective actionnelle : .....	35
<b>3. LA NOTION DE COMPETENCE DANS LE CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL):.....</b>	<b>37</b>
3.1 QU'EST-CE QUE LE CECRL ? .....	37
3.2 QU'EST-CE QUE LA COMPETENCE SELON LE CECRL ? .....	39
3.2.1 Compétences générales individuelles et compétences langagières : .....	40
3.2.1.1 Compétences générales individuelles : .....	40
3.2.1.2 Compétences communicatives langagières : .....	41
3.3 ÉVALUATION DES COMPETENCES DANS LE CECRL : .....	42
3.3.1 Évaluation des compétences langagières : .....	42
3.3.2 Évaluation de la compétence actionnelle : .....	43
<b>CHAPITRE II: QUE SIGNIFIE ÉCRIRE?</b>	
<b>1. FORME ECRITE ET FORME ORALE DE LA LANGUE : .....</b>	<b>45</b>
1.1 QU'EST-CE QUE LA LANGUE ? .....	45
1.1.1 Du point de vue saussurien : .....	45
1.1.2 Du point de vue fonctionnaliste : .....	45
1.1.3 Du point de vue sociolinguistique : .....	46
1.2 CARACTERISTIQUES DU LANGAGE ECRIT : .....	46
1.2.1 Une communication distanciée : .....	47
1.2.2 Une communication contrôlée : .....	47
1.2.3 Une communication différée : .....	48
<b>2. REPRESENTATIONS DE L'ECRIT DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE: .....</b>	<b>50</b>
2.1 L'ECRIT TRADITIONNEL : .....	51
2.2 L'ECRIT, CODE SECOND : .....	51
2.3 L'ECRIT COMME LANGUE : .....	52
<b>3. PROCESSUS REDACTIONNELS : .....</b>	<b>53</b>
3.2 MEMOIRE A LONG TERME DU SCRIPTEUR : .....	55
3.3 LE PROCESSUS D'ECRITURE .....	55
3.3.1 La planification ou planning : .....	56
3.3.2 L'organisation.....	56
3.3.3 Le recadrage.....	56
3.3.4 La mise en texte ou textualisation.....	56
3.3.5 La révision du texte.....	57

## CHAPITRE III: LE TEXTE ARGUMENTATIF DANS LE SILLAGE DE LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE

<b>1. LA NOTION DE TEXTE DANS LE SILLAGE DE LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE :</b>	<b>61</b>
1.1 DE LA LINGUISTIQUE PHRASTIQUE A LA LINGUISTIQUE TEXTUELLE :	61
1.2 QU'EST-CE QU'UN TEXTE ?	63
1.2.1 <i>Texte / discours</i> :	67
1.2.2 <i>Contraintes globales du texte</i> :	68
1.2.2.1 <i>La cohérence</i> :	68
1.2.2.2 <i>La cohésion</i> :	69
1.2.2.3 <i>La Connexion</i> :	70
1.2.2.4 <i>La progression thématique</i> :	70
<b>2. QU'EST-CE QU'UN TEXTE ARGUMENTATIF ?</b>	<b>72</b>
2.1 TEXTE ARGUMENTATIF, SEQUENCE ARGUMENTATIVE OU DISCOURS ARGUMENTATIF ?	72
2.2 L'ARGUMENTATION :	73
2.2.1 <i>L'argumentation écrite / l'argumentation orale</i> :	76
2.2.2 <i>L'approche textuelle</i> :	77
2.2.2.1 <i>Les types d'arguments</i> :	78
2.2.2.2 <i>Le texte argumentatif et la résolution de problème</i> :	78
2.2.2.3 <i>Aspects du texte argumentatif</i> :	79
2.2.2.4 <i>Structure du texte argumentatif</i> :	80
2.2.2.5 <i>Caractéristiques linguistiques du texte argumentatif</i> :	83

## CHAPITRE IV: CRITÈRES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ÉCRITES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

<b>1. FONCTIONS ET FORMES DE L'ÉVALUATION :</b>	<b>89</b>
<b>2. TYPES D'ÉVALUATION :</b>	<b>91</b>
2.1 L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE :	91
2.2 L'ÉVALUATION FORMATIVE :	92
2.3 L'ÉVALUATION SOMMATIVE :	92
<b>3. QUI ÉVALUE ?</b>	<b>92</b>
<b>4. LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ÉCRITES :</b>	<b>93</b>
4.1 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES ÉCRITS DU GROUPE EVA :	93
4.2 LA LECTURE AU SERVICE DE L'ÉLABORATION DES CRITÈRES :	98
4.3 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION ÉLABORÉS POUR L'ANALYSE DU CORPUS :	99

## CHAPITRE V: DÉMARCHE DE RECHERCHE

<b>1. PROTOCOLE D'ENQUÊTE :</b>	<b>104</b>
1.1 REPERTOIRE LINGUISTIQUE DES INFORMATEURS :	105
1.2 RECUEIL DES DONNÉES ET CONSTITUTION DU CORPUS :	108
1.2.1 <i>Analyse des programmes</i> :	108
1.2.2 <i>Entretiens semi-directifs</i> :	109
1.2.3 <i>Questionnaire écrit</i> :	109
1.2.4 <i>Production écrite</i> :	110

## CHAPITRE VI: ANALYSE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE ALGÉRIEN

<b>1. ANALYSE DU PROGRAMME DE L'ANCIEN SYSTÈME :</b>	<b>115</b>
1.1 LES SUJETS DE FRANÇAIS AU BAC DE L'ANCIEN SYSTÈME :	116
1.2 ANALYSE DES AMÉLIORATIONS APPORTÉES PAR LA RÉFORME DE 2005-2006 :	118
1.3 LES SUJETS DE FRANÇAIS AU BAC DANS LE NOUVEAU SYSTÈME :	123

## CHAPITRE VII: ANALYSE DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS EN LICENCE

<b>1. LE SYSTEME CLASSIQUE :</b> .....	<b>128</b>
<b>2. QUE DISENT LES PROGRAMMES DES MODULES DE MAITRISE DE LA LANGUE ?</b> .....	<b>129</b>
<b>3. LE SYSTEME LMD :</b> .....	<b>131</b>
3.1 ADOPTION DU SYSTEME LMD EN ALGERIE :	132
3.2 QU'EST-CE QUE L'INGENIERIE DE FORMATION ?	133
3.2.1 Curriculum:	133
3.2.2 Programme :	133
3.2.3 Le référentiel :	134
3.2.4 Le syllabus :	134
3.3 ÉTAPES DE L'INGENIERIE DE FORMATION :	134
3.3.1 L'audit :	134
3.3.2 L'ingénierie pédagogique :	135
3.3.2.1 Le projet de formation :	136
3.3.2.2 Le projet pédagogique :	136
3.3.2.3 Le plan de formation :	136
3.3.2.4 Le module :	136
3.3.2.5 La séquence :	137
3.3.3 Etape d'évaluation :	137
3.4 STRUCTURE DES ENSEIGNEMENTS EN LICENCE DE FRANÇAIS :	137
3.4.1 Le domaine :	138
3.4.2 La mention :	139
3.4.3 Le Parcours :	139
3.4.4 Unité d'enseignement :	140
3.4.5 Crédit :	140
3.5 ARCHITECTURE DE LA LICENCE DE FRANÇAIS NOUVEAU REGIME :	141

## CHAPITRE VIII: ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ÉCRITS ET PORTRAIT SOCIO-DIDACTIQUE DES INFORMATEURS

<b>1. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES ECRITS :</b> .....	<b>147</b>
1.1 IDENTIFICATION DES SUJETS INFORMATEURS :	147
1.1.1 Nombre des sujets informateurs :	147
1.1.2 Âge des sujets informateurs :	147
1.1.3 Lieu d'habitation des informateurs :	148
1.1.4 Année d'obtention du bac :	150
1.1.5 Filières dans le secondaire :	150
1.1.6 Moyennes et notes obtenues au bac :	151
1.1.6.1 Moyenne générale :	151
1.1.6.2 Notes en français :	151
1.1.7 Motivations des sujets informateurs :	152
1.1.8 Place de la filière de licence de français sur la fiche de vœux des informateurs :	155
1.2 LES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX SELON LES SUJETS INFORMATEURS :	157
1.3 DIFFICULTES RENCONTREES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS :	158
1.4 DIFFICULTES RENCONTREES LORS DE LA PRODUCTION ECRITE :	163
1.5 LES COURS DE TECHNIQUES D'EXPRESSION ECRITE ET DE MORPHOSYNTAXE ET LES BESOINS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS :	165
1.6 COMPETENCES SCRIPTURALES MENTIONNEES :	166
1.7 COMPLEMENTARITE ENTRE LES ENSEIGNEMENTS DE TECHNIQUES D'EXPRESSION ECRITE ET DE MORPHOSYNTAXE :	167
1.8 LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA MORPHOSYNTAXE :	169
1.9 TEXTES PRODUITS EN TECHNIQUES D'EXPRESSION ECRITE :	170
<b>2. PORTRAITS SOCIO-DIDACTIQUES : (LE DIRE)</b> .....	<b>172</b>
2.1 ÉTUDIANTS QUI DISENT AVOIR DES DIFFICULTES EN MORPHOSYNTAXE :	172
2.2 ÉTUDIANTS QUI DISENT AVOIR DES DIFFICULTES EN PRODUCTION ECRITE :	178
2.3 ÉTUDIANTS QUI DISENT AVOIR DES DIFFICULTES EN PRODUCTION ECRITE ET EN MORPHOSYNTAXE :..	183
2.4 ÉTUDIANTS QUI NE DISENT PAS AVOIR DES DIFFICULTES A L'ECRIT :	186

## CHAPITRE IX:ANALYSE ET DESCRIPTION DES PERFORMANCES ÉCRITES DES SCRIPTEURS: ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE

<b>1. ANALYSE GENERALE DES PERFORMANCES DE L'ENSEMBLE DES 40 SUJETS :.....</b>	<b>193</b>
1.1 ANALYSE DE LA MACROSTRUCTURE : .....	193
1.1.1 <i>Introduction et annonce du plan</i> :.....	193
1.1.2 <i>Conclusion</i> : .....	193
1.1.3 <i>Présence de paragraphes</i> : .....	195
1.2 ANALYSE DE L'ARGUMENTATION : .....	196
1.2.1 <i>Arguments employés</i> : .....	197
1.2.2 <i>Connecteurs employés</i> : .....	197
1.2.3 <i>Modalisateurs et indices d'énonciation employés</i> : .....	200
1.3 LONGUEUR DU TEXTE ET ERREURS DE LANGUE : .....	201
1.3.1 <i>Longueur du texte</i> : .....	201
1.3.2 <i>Erreurs de langue</i> : .....	205
<b>2. ANALYSE DES COPIES DES 4 GROUPES ET ANALYSE AU CAS PAR CAS :207</b>	
2.1 ÉTUDIANTS QUI DISENT AVOIR DES DIFFICULTES EN MORPHOSYNTAXE : .....	207
2.1.1 <i>Analyse de la macrostructure:</i> .....	207
2.1.1.1 <i>Introduction, annonce du plan et conclusion</i> :.....	207
2.1.1.2 <i>Présence de paragraphes</i> : .....	208
2.1.2 <i>Analyse de l'argumentation</i> : .....	209
2.1.2.1 <i>Nombre d'arguments employés et illustration à l'aide d'exemples:</i> .....	210
2.1.2.2 <i>Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents</i> : .....	210
2.1.2.3 <i>Emploi des indices d'énonciation</i> : .....	211
2.1.3 <i>Longueur du texte et erreurs de langue</i> : .....	212
2.1.3.1 <i>Longueur du texte</i> : .....	212
2.1.3.2 <i>Rapport nombre de mots / nombre d'erreurs</i> : .....	212
2.2 ÉTUDIANTS QUI DISENT AVOIR DES DIFFICULTES EN PRODUCTION ECRITE : .....	222
2.2.1 <i>Analyse de la macrostructure</i> : .....	222
2.2.1.1 <i>Introduction, annonce du plan et conclusion</i> :.....	222
2.2.1.2 <i>Présence de paragraphes</i> : .....	222
2.2.2 <i>Analyse de l'argumentation</i> : .....	224
2.2.2.1 <i>Nombre d'arguments employés et illustration à l'aide d'exemples</i> : .....	224
2.2.2.2 <i>Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents</i> : .....	225
2.2.2.3 <i>Emploi des indices d'énonciation</i> : .....	226
2.2.3 <i>Longueur du texte et erreurs de langue</i> : .....	226
2.2.3.1 <i>Longueur du texte</i> : .....	226
2.2.3.2 <i>Rapport nombre de mots / pourcentage d'erreurs</i> : .....	226
2.3 ÉTUDIANTS QUI DISENT AVOIR DES DIFFICULTES EN PRODUCTION ECRITE ET EN MORPHOSYNTAXE : ..	232
2.3.1 <i>L'analyse de la macrostructure</i> : .....	233
2.3.1.1 <i>Introduction, annonce du plan et conclusion</i> :.....	233
2.3.1.2 <i>Présence de paragraphes</i> : .....	233
2.3.2 <i>Analyse de l'argumentation</i> : .....	234
2.3.2.1 <i>Nombre d'arguments utilisés et illustration à l'aide d'exemples</i> : .....	234
2.3.2.2 <i>Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents</i> : .....	235
2.3.2.3 <i>Emploi des indices d'énonciation</i> : .....	235
2.3.3 <i>Longueur du texte et erreurs de langue</i> : .....	235
2.3.3.1 <i>Longueur du texte</i> : .....	235
2.3.3.2 <i>Rapport nombre de mots / pourcentage d'erreurs</i> : .....	236
2.4 ÉTUDIANTS QUI NE DISENT PAS AVOIR DES DIFFICULTES A L'ECRIT : .....	242
2.4.1 <i>Analyse de la macrostructure</i> : .....	242
2.4.1.1 <i>Introduction, annonce du plan et conclusion</i> :.....	242
2.4.1.2 <i>Présence de paragraphes</i> : .....	242
2.4.2 <i>L'analyse de l'argumentation</i> : .....	244
2.4.2.1 <i>Nombre d'arguments employés et illustration à l'aide d'exemples</i> : .....	244
2.4.2.2 <i>Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents</i> : .....	245
2.4.2.3 <i>Emploi des indices d'énonciation</i> : .....	245
2.4.3 <i>Longueur du texte et erreurs de langue</i> : .....	245
2.4.3.1 <i>Longueur du texte</i> : .....	245
2.4.3.2 <i>Rapport nombre de mots / pourcentage d'erreurs</i> : .....	246

<b>3. COMPARAISON QUANTITATIVE DES PERFORMANCES ECRITES DES SCRIPTEURS :</b> .....	<b>252</b>
3.1 COMPARAISON FILLES / GARÇONS :.....	253
3.2 COMPARAISON ENTRE LITTERAIRES ET SCIENTIFIQUES : .....	254
3.2.1 <i>Analyse de la macrostructure</i> :.....	254
3.2.1.1 <i>Présence d'une introduction et d'une conclusion</i> :.....	254
3.2.1.2 <i>Présentation et formulation du sujet</i> :.....	255
3.2.1.3 <i>Annonce du plan</i> :.....	255
3.2.1.4 <i>Nombre de paragraphes</i> :.....	256
3.2.2 <i>Synthèse</i> :.....	256
3.2.3 <i>Analyse de l'argumentation</i> :.....	256
3.2.3.1 <i>Type de plan</i> :.....	257
3.2.3.2 <i>Longueur du texte</i> :.....	257
3.2.3.3 <i>Utilisation des connecteurs</i> :.....	257
3.2.3.4 <i>Utilisation des arguments</i> :.....	260
3.2.3.5 <i>Illustration à l'aide d'exemples</i> :.....	260
3.2.4 <i>Synthèse</i> :.....	260
3.2.5 <i>Qualité de la langue : Nombre d'erreurs orthographiques</i> .....	261
<b>4. CONCLUSION :</b> .....	<b>261</b>
<b>CHAPITRE X: PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE ARGUMENTATIF</b>	
<b>1. DE L'ANALYSE DES BESOINS A LA PROGRESSION DANS L'ENSEIGNEMENT :</b> .....	
	<b>265</b>
<b>2. L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE :</b> .....	
	<b>268</b>
2.1 SEANCE 1 : QU'EST-CE QU'UN TEXTE? APPROCHER LA THEORIE ET COMPRENDRE LA NOTION DE TEXTE : .....	270
2.2 SEANCES 2-3 : LES TYPOLOGIES TEXTUELLES .....	276
2.2.1 <i>Séance 2</i> :.....	277
2.2.2 <i>Séance 3</i> :.....	284
2.3 SEANCE 4 : L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES PROCESSUS REDACTIONNELS .....	287
2.4 SEANCES 5-6 : LES TECHNIQUES REDACTIONNELLES .....	290
2.4.1 <i>Déroulement de la séance 5</i> :.....	290
2.4.2 <i>Déroulement de la séance 6</i> :.....	297
2.5 SEANCES 7 ET 8 : .....	298
2.5.1 <i>Séance 7</i> :.....	298
2.5.2 <i>Séance 8</i> :.....	302
2.6 SEANCE 9 : EVALUATION DES ECRITS PRODUITS.....	303
2.6.1 <i>Les critères d'évaluation comme objet d'enseignement et l'élaboration d'une trame de préparation</i> :.....	303
2.6.2 <i>La référence à des critères : une affaire de l'apprenant aussi, pourquoi pas ?</i> .....	305
2.6.3 <i>De l'élaboration des critères à la constitution d'une grille d'auto-évaluation</i> : .....	306
<b>CONCLUSION GENERALE :</b> .....	<b>310</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE :</b> .....	<b>316</b>
<b>INDEX DES NOMS DES AUTEURS CITES :</b> .....	<b>334</b>

## INDEX DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU 1: CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES .....	17
TABLEAU 2: ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUE.....	24
TABLEAU 3: ÉVOLUTION HISTORIQUES DES MODES D'ENTREE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ETRANGERES EN FRANCE .....	25
TABLEAU 4: DIFFERENTES ORIENTATIONS POSSIBLES DE L' AGIR EN DIDACTIQUE DES LANGUES .....	32
TABLEAU 5: TACHE ORIENTEE 'PROCESSUS' .....	32
TABLEAU 6: TACHE ORIENTEE 'LANGUE' .....	32
TABLEAU 7: PROJETS A REALISER EN CLASSE DE LANGUE DANS LE SECONDAIRE ALGERIEN .....	37
TABLEAU 8: COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES.....	41
TABLEAU 9: CRITERES POUR L'ÉVALUATION DES COMPETENCES COMMUNICATIVES LANGAGIERES .....	42
TABLEAU 10: DISCOURS ECRIT / DISCOURS ORAL .....	50
TABLEAU 11: ÉCHELLE DE DEMONSTRATION : PLANIFICATION DU CECRL (P. 53).....	58
TABLEAU 12: ÉCHELLE DE DEMONSTRATION : CORRECTION GRAMMATICALE DU CECRL (P. 53).....	58
TABLEAU 13: PLAN EMBRAYE / PLAN NON EMBRAYE .....	66
TABLEAU 14: DIMENSION COMMUNICATIVE / PRAGMATIQUE / DIMENSION TEXTUELLE .....	75
TABLEAU 15: LE DIALOGAL / LE DIALOGIQUE .....	77
TABLEAU 16: LE PLAN DIALECTIQUE .....	82
TABLEAU 17: LE PLAN THEMATIQUE .....	83
TABLEAU 18: LISTE DES CONNECTEURS.....	86
TABLEAU 19: LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION.....	89
TABLEAU 20: LES DIVERSES FORMES ET FONCTIONS DE L'ÉVALUATION .....	90
TABLEAU 21: TABLEAU EVA (1991 :57).....	98
TABLEAU 22: FICHE D'ÉVALUATION DES COPIES .....	101
TABLEAU 23: NOMBRE D' APPRENANTS AYANT CHOISI L' ANGLAIS COMME PREMIERE LANGUE ETRANGERE A CONSTANTINE .....	107
TABLEAU 24: AXES DU TRAVAIL ET CORPUS .....	108
TABLEAU 25: NIVEAUX DISCURSIF ET TEXTUEL DE L' OBJET D' ETUDE .....	120
TABLEAU 26: EXEMPLES D' ACTIVITES .....	121
TABLEAU 27: BAREME DETAILLE DU COMPTE RENDU.....	124
TABLEAU 28: BAREME DETAILLE DE LA PRODUCTION ECRITE LIBRE.....	125
TABLEAU 29: DOMAINE DE LA FILIERE LICENCE DE FRANÇAIS NOUVEAU REGIME ET PARCOURS PROPOSES .....	138
TABLEAU 30: PRESENTATION DE QUELQUES DOMAINES DE FORMATION RETENUS EN ALGERIE.....	139
TABLEAU 31: CREDITS EN LICENCE ET MASTER.....	140
TABLEAU 32: TABLEAU DES ENSEIGNEMENTS DE TECHNIQUES D' EXPRESSION ECRITE ET DE MORPHOSYNTAXE (S1- S4) .....	142
TABLEAU 33: DESCRIPTIF DU CONTENU DU PROGRAMME DES ENSEIGNEMENTS DE TECHNIQUES D' EXPRESSION ECRITE ET TECHNIQUES D' EXPRESSION ORALE .....	143
TABLEAU 34: DESCRIPTIF DES ENSEIGNEMENTS DE FONCTIONNEMENT ET DE DESCRIPTION DE LA LANGUE (S 1 – S 4) .....	144
TABLEAU 35: LIEUX D' HABITATION DES ETUDIANTS QUESTIONNES .....	149
TABLEAU 36: ANNEE D' OBTENTION DU BAC .....	150
TABLEAU 37: FILIERES DANS LE SECONDAIRE.....	150
TABLEAU 38: MOYENNE GENERALE OBTENUE AU BAC .....	151
TABLEAU 39: NOTES OBTENUES A L'ÉPREUVE DE FRANÇAIS AU BAC.....	151
TABLEAU 40: MOYENNE GENERALE ET NOTE DE FRANÇAIS AU BAC .....	152
TABLEAU 41: MOTIVATIONS DES ETUDIANTS INTERROGES .....	152
TABLEAU 42: UTILITE DE LA LANGUE FRANÇAISE .....	153
TABLEAU 43: PLACE DE LA FILIERE DE LICENCE DE FRANÇAIS SUR LA FICHE DE VŒUX DES ETUDIANTS .....	156
TABLEAU 44: PLACE DE LA FILIERE 'LICENCE DE FRANÇAIS' SUR LA FICHE DE VŒUX DES QUESTIONNES.....	157
TABLEAU 45: ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX.....	158
TABLEAU 46: DIFFICULTES RENCONTREES DANS L' APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS .....	159
TABLEAU 47: DIFFICULTES RENCONTREES LORS DE LA PRODUCTION ECRITE .....	163
TABLEAU 48: NATURE DES DIFFICULTES RENCONTREES EN PRODUCTION ECRITE.....	164
TABLEAU 49: LES COURS DE TEE ET DE MS ET LES BESOINS LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS .....	165
TABLEAU 50: CLASSEMENT DES TEXTES PRODUITS PAR LES INFORMATEURS .....	167
TABLEAU 51: COMPLEMENTARITE ENTRE LES ENSEIGNEMENTS DE TEE ET DE MS .....	168
TABLEAU 52: DIFFICULTES D' APPRENTISSAGE DE LA MORPHOSYNTAXE .....	169
TABLEAU 53: PRESENTATIONS DES DIFFICULTES RENCONTREES EN MORPHOSYNTAXE.....	170
TABLEAU 54: TEXTES PRODUITS EN TECHNIQUES D' EXPRESSION ECRITE .....	171
TABLEAU 55: DIFFICULTES MENTIONNEES EN PRODUCTION ECRITE CHEZ LES ETUDIANTS DU GROUPE 1 .....	173
TABLEAU 56: DIFFICULTES MENTIONNEES EN PRODUCTION ECRITE CHEZ LES ETUDIANTS DU GROUPE 2 .....	179
TABLEAU 57: DIFFICULTES MENTIONNEES EN PRODUCTION ECRITE CHEZ LES ETUDIANTS DU GROUPE 3 .....	183



TABLEAU 58: DIFFICULTES MENTIONNEES EN PRODUCTION ECRITE CHEZ LES ETUDIANTS DU GROUPE 4 .....	187
TABLEAU 59: NOMBRE DE PARAGRAPHES .....	196
TABLEAU 60: LISTE DES CONNECTEURS UTILISES .....	199
TABLEAU 61: EMPLOI DES INDICES D'ENONCIATION .....	200
TABLEAU 62: LONGUEUR DU TEXTE EN MOTS .....	202
TABLEAU 63: COMPARAISON ENTRE LE GROUPE 1 ET L'ENSEMBLE DES SUJETS .....	208
TABLEAU 64: PRESENCE DE PARAGRAPHES .....	208
TABLEAU 65: NOMBRE D'ARGUMENTS UTILISES .....	210
TABLEAU 66: LISTE DES CONNECTEURS UTILISES .....	211
TABLEAU 67: POURCENTAGE D'ERREURS .....	212
TABLEAU 68: PRESENCE DE PARAGRAPHES .....	222
TABLEAU 69: NOMBRE D'ARGUMENTS .....	225
TABLEAU 70: LISTE DES CONNECTEURS UTILISES .....	225
TABLEAU 71: POURCENTAGE D'ERREURS .....	226
TABLEAU 72: LISTE DES CONNECTEURS UTILISES .....	235
TABLEAU 73: COMPARAISON ENTRE LE GROUPE 4 ET L'ENSEMBLE DES 40 SUJETS .....	242
TABLEAU 74: NOMBRE D'ARGUMENTS UTILISES .....	244
TABLEAU 75: LISTE DES CONNECTEURS UTILISES .....	245
TABLEAU 76: PRESENCE D'UNE INTRODUCTION DANS LES COPIES .....	253
TABLEAU 77: PRESENTATION DU SUJET DANS LES COPIES .....	254
TABLEAU 78: PRESENCE D'ARGUMENTS DANS LES COPIES .....	254
TABLEAU 79: PRESENCE D'INTRODUCTION ET DE CONCLUSION DANS LES COPIES .....	255
TABLEAU 80: PRESENTATION ET FORMULATION DU SUJET DANS LES COPIES .....	255
TABLEAU 81: ANNONCE DU PLAN DANS LES COPIES .....	255
TABLEAU 82: VARIETE DES CONNECTEURS DANS LES COPIES .....	258
TABLEAU 83: LISTE DES CONNECTEURS UTILISES .....	259
TABLEAU 84: UTILISATION DES ARGUMENTS DANS LES TEXTES .....	260
TABLEAU 85: NOMBRE D'ARGUMENTS UTILISES .....	260
TABLEAU 86: POURCENTAGE D'ERREURS DANS LES COPIES .....	261
TABLEAU 87: CONCORDANCE ET / OU CONTRADICTION ENTRE LES DIFFICULTES DECLAREES ET LES DIFFICULTES EFFECTIVES .....	262
<b>TABLEAU 88: PLAN DE SEQUENCE .....</b>	<b>269</b>
TABLEAU 89: THEMES ABORDES DANS LES TEXTES .....	275
TABLEAU 90: INFORMATIONS DONNEES PAR LE TITRE DES TEXTES .....	285
TABLEAU 91: THEMES TRAITES DANS LES TEXTES .....	285
TABLEAU 92: TYPE DES TEXTES .....	285
TABLEAU 93: ARGUMENTS ET EXEMPLES UTILISES DANS LE TEXTE 1 .....	292
TABLEAU 94: LISTE NON EXHAUSTIVE DE CONNECTEURS .....	296
TABLEAU 95: TRAME DE PREPARATION DE L'ENSEIGNANT D' APRES JOSETTE JOLIBERT (1988: 51) .....	304
TABLEAU 96: GRILLE D'AUTOEVALUATION .....	307
FIGURE 1: LE TRIANGLE DIDACTIQUE .....	19
FIGURE 2: LES BASES DE LA REFLEXION DIDACTIQUE .....	20
FIGURE 3: DIDACTIQUE DES LANGUES ET LINGUISTIQUE DANS LE SILLAGE DES SCIENCES DU LANGAGE .....	22
FIGURE 4: LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET L'APPROCHE PAR LES TACHES .....	33
FIGURE 5: RELATION TACHE-ACTION EN CLASSE DE LANGUE .....	34
FIGURE 6: DES EXERCICES AUX TACHES .....	36
FIGURE 7: UNE ARBORESCENCE EN TROIS NIVEAUX GENERAUX .....	38
FIGURE 8: DES OPERATIONS MENTALES DE COMPREHENSION ET D'EXPRESSION AUX USAGES ET EMPLOIS .....	40
FIGURE 9: ECRIT / ORAL .....	52
FIGURE 10: MODELE DE HAYES ET FLOWER (1980) .....	54
FIGURE 11: MODES DE CLASSEMENT DES TEXTES SELON JEAN-MICHEL ADAM .....	65
FIGURE 12: DISCOURS / TEXTE (ADAM, 1999 : 39) .....	67
FIGURE 13: CIBLAGE TRIANGULAIRE .....	103
FIGURE 14: SCHEMA D'ORGANISATION DU PROGRAMME .....	119
FIGURE 15: ARCHITECTURE DU SYSTEME LMD .....	132
FIGURE 16: STRUCTURE DU DISPOSITIF DE FORMATION (MADELEINE ROLLE-BOUMLIC, 2002:21) .....	135
FIGURE 17: AGE DES ETUDIANTS INTERROGES .....	148
FIGURE 18: CARTE GEOGRAPHIQUE INDIQUANT LE LIEU D'HABITATION DES INFORMATEURS .....	149
FIGURE 19: NOMBRE D'ARGUMENTS UTILISES .....	197
FIGURE 20: NOMBRE TOTAL DE CONNECTEURS UTILISES .....	198
FIGURE 21: NOMBRE DE CONNECTEURS DIFFERENTS UTILISES .....	198
FIGURE 22: POURCENTAGE D'ERREURS .....	205

# **Introduction**

## **Introduction :**

Mon travail de recherche en Magistère réalisé en 2006 portant sur la production écrite en première année de licence de français était une esquisse d'un projet de thèse, qui a pris forme à partir de la problématique et des hypothèses que j'ai construites et formulées dans cette recherche. Ma réflexion débouche sur trois pistes d'investigation distinctes et complémentaires :

- l'évaluation des écrits ;
- les méthodologies d'enseignement du français à l'université ;
- l'analyse des besoins langagiers des étudiants.

Cela m'a permis de définir 3 axes de travail :

- L'analyse des programmes actuels et méthodologies mises en œuvre à l'université, cela concerne la politique linguistique et éducative parce qu'il vise à éclairer sur les méthodologies et les modes d'enseignement de la langue.
- La description et l'analyse des compétences écrites des étudiants en définissant le type d'écrit visé, il s'agit du cœur de ce travail de thèse qui relève de la didactique de la production écrite et qui s'inscrit dans la continuité de l'étude empirique effectuée en Magistère, il vise à cerner les difficultés des étudiants afin d'améliorer leur savoir-écrire et de les aider à entrer dans le monde de l'écrit.
- Des propositions pédagogiques pour une formation universitaire réalisable en Algérie qui prend en compte les besoins des étudiants en production écrite.

Les raisons pédagogiques et scientifiques qui m'ont poussé à réaliser ce travail de thèse sont les suivantes :

a- La question de l'enseignement de la production écrite est devenue cruciale, en effet, l'écrit joue actuellement un rôle primordial dans une société en perpétuelle évolution en matière d'information et de communication. Ainsi, les activités modernes, les sphères communicationnelles et culturelles et le monde du travail donnent-ils une place essentielle à la communication écrite : courrier, email, projets, rapports, formulaires à remplir, etc. La performance en production écrite permet au scripteur de réussir son projet universitaire et de s'insérer efficacement dans la vie socioprofessionnelle. La recherche s'inscrit dans cette perspective et se donne pour objectif de contribuer à l'amélioration des compétences scripturales des étudiants à la fin du cursus universitaire.

b- Quand j'étais enseignant de français dans le secondaire pendant 6 ans, j'ai constaté que les apprenants écrivaient peu en classe de langue et que l'écrit en langue étrangère était, à leurs yeux, une tâche difficile et complexe. L'ancien programme de français dans le secondaire, centré sur l'approche par objectifs, a négligé la macrostructure du texte et la linguistique textuelle au profit de la trilogie linguistique : lexique + syntaxe + orthographe. L'entraînement à la production écrite se fait à la fin de l'unité didactique après l'étude du lexique (thématique et /ou relationnel), de points de langue et de conjugaison. Les apprenants sont appelés à produire un texte en réinvestissant ces acquis. Cependant, dans leurs écrits, les caractéristiques fondamentales du type de texte étudié n'apparaissent pas et si on leur demande de corriger une copie d'élève lors du compte rendu de la production écrite, ils concentrent leur attention sur les erreurs d'orthographe et négligent le niveau transphrastique.

c- Avec la mise en place du système LMD dans l'université algérienne, l'enseignement des disciplines transcende le modèle de base du triangle didactique dans la mesure où l'on s'intéresse aux pratiques enseignantes, aux conditions d'appropriation des savoirs dispensés et au contexte socioprofessionnel qui correspond à chaque cursus. L'adoption du système LMD en Algérie est le prolongement de la réforme du système éducatif engagée en 2006 dans le secondaire. Il est dit dans le nouveau programme de français dans le secondaire (2005 : 5) que « l'enseignement du français et les autres disciplines vise les finalités suivantes :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »

Au département de français de l'université de Mostaganem, la mise en place du système LMD a eu lieu au cours de l'année universitaire 2007-2008. Lors de la demi-journée d'étude portant sur l'application du système LMD qui s'est tenue au département de français le 09 avril 2008, les points qui ont été abordés sont :

- les programmes et les contenus ;
- les démarches pédagogiques ;
- l'élaboration des méthodes et les besoins des apprenants ;
- les modalités d'évaluation ;
- la formation des enseignants ;
- la question de spécialisation en 3<sup>ème</sup> année;
- les critères d'orientation des étudiants en 1<sup>ère</sup> année et le niveau requis.

d- Je pense qu'il faut promouvoir des recherches empiriques en didactique du français à l'université pour remédier aux situations d'échec à l'écrit. Il y a en effet très peu de recherches didactiques portant sur l'enseignement supérieur alors qu'il y en a beaucoup sur le primaire et le secondaire. Même si les méthodes d'enseignement de la production écrite se sont développées ces dernières années, le niveau de maîtrise de ce domaine est jugé insuffisant par les enseignants. C'est pourquoi, les chercheurs intéressés par cette question organisent régulièrement des journées d'étude et des colloques pour contribuer à la dynamique de la recherche dans ce domaine. Je cite, entre autres, le colloque 'De la France au Québec : L'écriture dans tous ses états' organisé par l'IUFM et GDR CNRS 2657 à l'université de Poitiers du 12 au 15 novembre 2009, le colloque 'L'écriture et ses pratiques' organisé par le même GDR à l'université de Poitiers du 8 au 10 novembre 2010, le 5<sup>ème</sup> colloque de l'Association française d'éducation comparée et d'échanges 'L'école comparée : Evaluations internationales des résultats des élèves et cultures nationales de l'évaluation scolaire' organisé en septembre 2005 à Potsdam en Allemagne complété par le 7<sup>ème</sup> colloque de la même association 'Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues' organisé au Portugal à l'Ecole supérieure de l'éducation de Lisbonne les 3 et 4 novembre 2008 et le colloque 'Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissage de la maternelle à l'université' organisé par l'université de Strasbourg, IUFM d'Alsace et LiLPa, Didactique des langues qui aura lieu à Colmar les 21, 22, 23 mars 2012.

La caractérisation des compétences écrites dans l'enseignement supérieur et la mise en place d'un dispositif d'enseignement sont des travaux de recherche qui doivent être menés en raison des enjeux socio-éducatifs, culturels économiques et technologiques qui accompagnent la formation en français dans la francophonie en général et en Algérie en particulier. Je souhaite, par le biais de ce travail de recherche, ajouter ma pierre à l'édifice en proposant des solutions aux difficultés rencontrées à l'écrit en première année de licence de français nouveau régime.

Pour l'analyse et la description des compétences scripturales, j'analyserai les copies des étudiants interrogés en tenant compte des caractéristiques des textes à visée argumentative et du niveau de maîtrise de l'orthographe. Les questions centrales de mon projet de recherche sont :

- Comment aider les étudiants à s'appropriier l'écrit en français?
- Qu'est-ce qui leur pose problème lors de la production d'un texte argumentatif en français ?
- Quels sont les propositions pédagogiques à mettre en œuvre pour aider les étudiants à produire des textes argumentatifs de meilleure qualité, et en réponse à leurs besoins?

Mon travail de recherche porte sur les points suivants :

- situations de production écrite en première année : consignes, contraintes, durée,...
- caractérisation du type d'écrit produit, en l'occurrence, le texte argumentatif ;
- évaluation des écrits produits.

Pour traiter cette problématique, j'ai émis trois hypothèses qui m'ont permis de choisir le corpus suivant<sup>1</sup> :

- des questionnaires écrits adressés aux étudiants de première année de licence de français de l'université de Mostaganem en Algérie ;
- des copies d'étudiants ;
- des entretiens semi-directifs avec les enseignants ;
- les programmes de français dans le secondaire et à l'université.

---

<sup>1</sup> Ici, je présente rapidement le corpus ; je le détaillerai dans le chapitre V de cette thèse.

Les hypothèses émises sont les suivantes :

**Hypothèse 1** : les étudiants pensent que la qualité des textes écrits est déterminée seulement par la maîtrise de la langue.

**Hypothèse n2** : les étudiants ne sont pas conscients de leurs difficultés effectives lors de la production d'un texte à visée argumentative.

**Hypothèse 3** : même si le texte argumentatif est étudié dans le secondaire et à l'université, les étudiants ne témoignent pas de compétences solides quant à son organisation macro-structurelle.

Je présente maintenant le plan de la thèse.

Ma thèse s'organise en 10 chapitres : un ensemble de 4 chapitres théoriques suivis de 6 chapitres à dimension plus pédagogique et didactique qui visent à ancrer la recherche dans le contexte socio-didactique algérien et dans lesquels sont présentés la démarche de recherche entreprise, les analyses interprétatives du corpus et les propositions pédagogiques.

Dans le premier chapitre, je caractérise le sujet en définissant le terme '*didactique*' et présente les méthodologies et approches en didactique des langues en allant de la méthodologie traditionnelle à l'approche actionnelle. Le deuxième chapitre est consacré aux processus rédactionnels où je nourris ma réflexion par un éclairage théorique en me référant aux représentations et aux caractéristiques de l'écrit (Vigner, 1982, Charmeux, 1983, Vygostki, 1985, Woodley, 1993, Thyron, 1997) et à la psychologie cognitive (modèle de Hayes et Flower, 1980). Le troisième chapitre invite à une réflexion théorique sur la linguistique textuelle, la notion de '*texte*' et ses caractéristiques et la caractérisation du texte argumentatif. Dans le quatrième chapitre, je définis le concept d'*évaluation*, présente ses différents types et me focalise après sur les critères d'évaluation des compétences écrites en didactique des langues.

Le cinquième chapitre est consacré à la démarche de recherche entreprise pour l'analyse des corpus. Les chapitres 6 et 7 sont consacrés aux attentes de l'institution par une analyse des programmes de français dans le secondaire algérien et au département de français dans l'université. Le chapitre 8 s'attache à l'analyse des portraits socio-didactiques des informateurs qui permettent de mettre au regard des attentes officielles la réalité des apprenants à l'aune de leurs réponses au questionnaire écrit.

Cette partie s'attache à l'analyse de leurs représentations de leurs compétences écrites et met en valeur leurs dires pour ce qui concerne leurs difficultés dans l'apprentissage du français en général et en production écrite en particulier. Le chapitre 9 s'ancre plus résolument dans l'analyse interprétative de leurs copies dans la mesure où il s'agit de décrire et d'analyser leurs performances scripturales selon les critères présentés dans le chapitre 4. Cette analyse qualitative vise à comparer ce qu'ils disent à propos de leurs difficultés avec ce qu'ils font réellement en production écrite. Dans un second temps, je fais une analyse quantitative des performances scripturales des informateurs selon des variables explicatives (filière / sexe) et des variables observées basés sur les critères définis pour l'évaluation des copies. Le dernier chapitre, enfin, fait un certain nombre de propositions pédagogiques pour l'enseignement du texte argumentatif à l'aune des besoins identifiés dans cette recherche.



**CHAPITRE I : MÉTHODOLOGIES ET  
APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

Je m'attache dans ce chapitre de rappeler d'abord ce que veut dire le concept de *didactique* et de retracer dans un second temps l'historique des différentes méthodologies et approches de la didactique des langues-cultures. Je définis enfin la notion de *compétence* pour voir comment se fait l'évaluation des compétences dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

## 1. Qu'est-ce que la didactique ?

- Employé comme adjectif, le terme de didactique vise à instruire et correspond à l'enseignement.
- Employé comme substantif, la didactique est une discipline qui a pour objet l'étude des méthodes et des théories d'enseignement et d'apprentissage. Elle est « une discipline théorico-pratique : son objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement. » (Halté, 1992 : 18) Les termes de didactique et de pédagogie sont confondus. Pour Galisson et Coste (1976), la pédagogie désigne « tout ce qui concerne les relations maître /élève en vue de l'instruction ou de l'éducation. » En France, le terme de pédagogie est remplacé par celui de didactique. « Apparaissant au mieux comme une philosophie de l'éducation appliquée ou comme une psychologie appliquée, ou au pire comme un art d'enseigner, sans véritable ambition scientifique, le terme a été largement disqualifié en France par des chercheurs comme Michel Dabène ou Christian Puren, dont les écrits ont contribué à son remplacement par le terme de didactique. » (Cuq et Gruca, 2002 : 49)

Pour Jean Pascal Simon<sup>2</sup> (2006), la didactique peut être définie comme un champ de recherche, une discipline d'enseignement dans des cursus universitaires différents (didactique des langues étrangères, didactique des sciences expérimentales, didactique des mathématiques,...) et un outil de formation professionnelle préparant le futur enseignant à mener à bien sa profession dans l'espace classe. La didactique est un domaine de recherche dans la mesure où elle propose des modalités d'enseignement et cherche à déterminer des pratiques d'enseignement et d'apprentissage appropriées.

---

<sup>2</sup> Pour en savoir plus, voir le séminaire de Jean Pascal Simon portant sur la didactique de l'écrit. Accessible sur sa page personnelle : <http://jean-pascal.simon.pagesperso-orange.fr/Constantine/Epistemologie.pdf>

« La didactique comme discipline de recherche peut se donner comme objet d'étude les procédures d'enseignement ou d'apprentissage dans une perspective descriptive. Elle produira alors des savoirs nouveaux sur les mécanismes d'enseignement-apprentissage.

Elle est davantage prescriptive quand il s'agit de recherches visant à établir quelles sont les démarches d'enseignement les plus pertinentes et efficaces. » (Simon, 2006)

La didactique est définie comme une discipline d'enseignement dans la mesure où des modules relevant de ce domaine sont enseignés dans des instituts et écoles de formation des enseignants et à l'université. Par exemple, en Algérie, le module de didactique est enseigné en 4<sup>ème</sup> année de licence de français à l'université et en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> années dans les écoles normales supérieures. Les contenus d'enseignement du module de didactique dans le département de français de l'université de Mostaganem peuvent se présenter ainsi :

<b>Axe n°01 : Réflexion autour des concepts clés en didactique</b>	<b>Axe n°02 : Didactique des langues / Statut des langues</b>	<b>Axe n°03 : Évaluation</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'est-ce que la didactique ?</li> <li>- acquisition / Apprentissage ;</li> <li>- enseignement/apprentissage ;</li> <li>- le triangle didactique ;</li> <li>- le contrat didactique ;</li> <li>- la transposition didactique,</li> <li>- stratégies d'enseignement ;</li> <li>- curriculum / programme / référentiel ;</li> <li>- démarche du projet ;</li> <li>- compétence/performance,</li> <li>etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- statuts des langues :</li> <li>approches sociolinguistique et didactique ;</li> <li>- enseignement du français en milieu plurilingue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'est-ce que l'évaluation ?</li> <li>- Les types d'évaluation :</li> <li>a- évaluation diagnostique ;</li> <li>b- évaluation formative ;</li> <li>c- évaluation certificative.</li> <li>- critères d'évaluation.</li> </ul>

**Tableau 1: Contenus d'enseignement de la didactique des langues**

- A l'école normale supérieure d'Alger, les modules qui relèvent de la didactique sont :
- didactique générale ;
  - didactique de la discipline ;
  - étude des programmes- manuels et évaluation.

La didactique peut enfin être définie comme un outil de formation professionnelle. L'enseignement dispensé dans le module de didactique permet à l'enseignant nouvellement recruté d'utiliser les acquis théoriques en classe. Il dispense le savoir à enseigner en préparant des séquences pédagogiques en relation avec le programme, en aidant les apprenants à réaliser des projets pédagogiques, en installant des compétences et en organisant des moments d'évaluation.

Halté (1992 :16-17) précise que la didactique en tant que science doit être définie en tenant compte de trois dominantes : épistémologique, psychologique et psychosociologique.

**- La dominante épistémologique :**

Cette dominante corrobore la première définition de Jean Pascal Simon (2006). Le didacticien mène une réflexion en focalisant sa recherche sur un des pôles du triangle didactique : le savoir et les domaines qui y sont inhérents : méthodologies et conception des curricula.

La didactique se définit donc comme « une réflexion sur les objets d'enseignement. Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire... ; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur organisation en curricula ; à leur histoire institutionnelle. » (Halté, 1992: 16)

**- La dominante psychologique :**

Cette approche correspond aux questions suivantes :

- Comment les objets d'enseignement sont-ils assimilés par l'apprenant ?
- Comment se fait leur appropriation ?

La réflexion est centrée sur le deuxième pôle du triangle didactique, à savoir : l'apprenant. De ce point de vue, (Halté, 1992 : 16) rappelle que « la didactique s'interroge alors moins sur les concepts et les notions eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, les pré-requis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter. »

**- La dominante psychosociologique (orientation praxéologique) :**

Dans cette conception, l'enseignant se trouve au centre de la réflexion dans la mesure où la recherche porte sur son rôle et ses pratiques enseignantes. La réflexion passe de la recherche sur les conditions d'appropriation du savoir à la recherche sur l'intervention didactique.

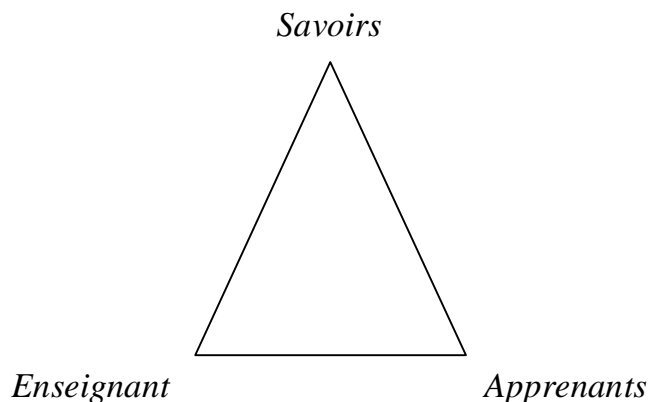
En ce sens, Halté (1992 : 16-17) avance que « la didactique articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignements, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre. » Dans la même optique, lors du colloque international sur la construction identitaire à l'école tenu à l'IUFM de Montpellier en juillet 2009, Sylvie Plane<sup>3</sup> parlait de 3 lieux d'expansion de la didactique. Il s'agissait de la didactique institutionnelle, de la didactique pratique et de la didactique de recherche.

- La didactique institutionnelle (didactique des inspecteurs) : elle est normative, descendante et prescriptive, car elle établit les curricula et les programmes, homogénéise les pratiques, définit les canons, les directives et les règles et construit l'identité de l'enseignant en l'inscrivant dans une communauté.

- La didactique pratique ou praticienne : c'est la didactique des enseignants et de la classe.

- La didactique de recherche : c'est la didactique critique et prospective. Comme le dit Sylvie Plane (2009)<sup>4</sup>, « la didactique de recherche est une discipline qui s'interroge sur les pratiques, pose des questionnements et construit un champ scientifique. »

La conception de la didactique est centrée sur les trois composantes du triangle didactique : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Le modèle de base de ce triangle se présente de la façon suivante :



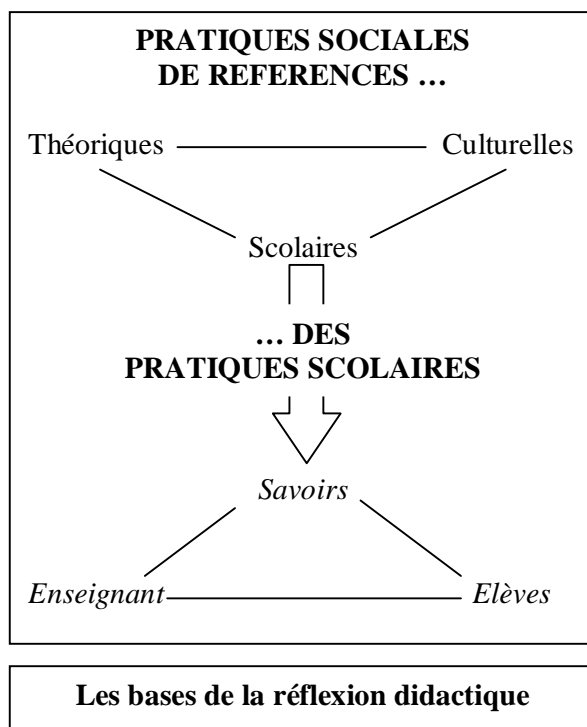
**Figure 1: Le triangle didactique**

Ce modèle se caractérise par une interaction entre les trois pôles. Le processus d'enseignement (approche épistémologique) se situe entre les deux dimensions : savoirs et enseignant, le processus d'apprentissage (approche psychocognitive) entre les savoirs et l'apprenant et le processus de formation (approche psychosociologique) entre l'apprenant et l'enseignant.

<sup>3</sup> Actes non parus. Des propos relevés lors de ma participation à ce colloque.

<sup>4</sup> Idem

Toutefois, cette modélisation ne met pas en relief les paramètres sociaux- culturels qui accompagnent ses trois pôles, car l'enseignement des disciplines est toujours tributaire du milieu, des enjeux socioprofessionnels et des pratiques sociales. Ainsi, pour Jean Pascal Simon (1999b : 2) : « si l'on veut un tant soit peu quitter la classe, pour prendre en compte, non seulement, les questions du « quoi », « comment » enseigner ou apprendre ? Et que l'on se demande aussi pourquoi on enseigne ce savoir, à qui, dans quel contexte socio-historique ... ce modèle devient insuffisant. » Dans le même sens, Halté (1992 : 44) propose la modélisation suivante:



**Figure 2: Les bases de la réflexion didactique**

### - La didactique des langues :

Comme son appellation l'indique, l'objet d'étude de cette discipline est l'enseignement des langues. Du point de vue didactique, la langue se définit comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. Etant donné que chaque langue véhicule une culture, l'aspect culturel doit être pris en compte dans le champ de la didactique des langues. Ainsi, Cuq et Gruca (2002 : 80) définissent la langue « comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture. »

A la différence des didactiques des disciplines scientifiques telles que les mathématiques, les sciences expérimentales et l'éducation physique et sportive, la didactique des langues s'occupe des modalités et stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues en milieu institutionnel et peut être définie comme une discipline et un discours sur l'enseignement des langues.

Christian Puren (2010 : 2)<sup>5</sup> préfère le terme de *discipline* pour définir la didactique des langues. Pour lui, le didactique est « une discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures » (Puren : 2010) Coste (Cité par Cuq et Gruca, 2002: 47) préfère le terme de *discours* et propose la définition suivante : « un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi ?, quoi ?, comment enseigner ? et à qui ?, en vue de quoi ? et produits sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs). »

Dans cette citation, l'auteur propose une définition de la didactique des langues que Cuq et Gruca (2002 :47) qualifient de philosophique. Mais, elle renvoie aussi à une dimension scientifique, car il s'agit de s'interroger sur un certain nombre de questions relatives à l'enseignement des langues.

- Pourquoi enseigner?
- Enseigner quoi ?
- Comment enseigner?
- A qui enseigner ?

La didactique des langues et la linguistique sont des sous-parties des sciences du langage. La première discipline recouvre l'ensemble des langues enseignées en milieu non naturel qu'elles soient maternelles, étrangères ou secondes : arabe, français, anglais, espagnol, allemand, italien, etc. La linguistique englobe toutes les disciplines qui étudient la langue telles que la phonétique, la phonologie, la morphosyntaxe, la sémantique, la pragmatique. Cuq et Gruca (2002 : 66) représentent ces différentes imbrications de la manière suivante :

---

<sup>5</sup> Voir le cours collaboratif de Christian Puren intitulé « *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche* » mis en ligne en 2010 Consultable et téléchargeable sur son site personnel : <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>





En m'appuyant sur les travaux de Christian Puren (2004c), je propose de classer les méthodologies d'enseignement / apprentissage ainsi :

- la méthodologie traditionnelle (l'approche par la grammaire) entre la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle ;
- la méthodologie directe (l'approche par le lexique) de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle au début du XX<sup>ème</sup> siècle ;
- la méthodologie audio-orale: (1920 – 1960) ;
- la méthodologie structuro-globale audiovisuelle : (1960 – 1970) ;
- l'approche communicative (1970 – 1990) ;
- l'approche actionnelle (depuis 2000) ?

Pour retracer l'historique des configurations et méthodologies didactiques, Christian Puren<sup>6</sup> propose les tableaux suivants :

---

<sup>6</sup> Pour en savoir plus, lire les articles de Christian Puren : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », téléchargeable sur le site : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b/> et « De l'approche par les tâches à l'approche co-actionnelle », consultable sur le site : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004a/>

« Objectif social de référence »		Agir d'usage de référence	Agir d'apprentissage de référence	Constructions didactiques correspondantes
Langagier	Culturel			
1. capacité à maintenir le contact avec l'humanisme classique	les valeurs	lire	traduire (= lire : paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIXe siècle)
2. capacité à découvrir et mobiliser la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	les connaissances	lire / parler sur	Ensemble de tâches en L2 à partir et à propos d'un document de langue-culture en L2 (paradigme direct. Ex. : l'« explication de textes »	méthodologie directe (1900-1910) et active (1920 - 1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	les représentations	parler avec / agir sur	simulations / actes de parole	méthodologie audiovisuelle (1960-1970) et approche communicative (1980 – 1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des Français de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	les comportements	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences, etc.	-proposition d'une « didactique du plurilinguisme » (1990 - ?), -« composante de médiation » dans le CECR de (2000- ?)
5. capacité à travailler en langue étrangère avec des allophones et des francophones	les conceptions	agir avec	actions sociales (projets)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000 - ?)

**Tableau 2: Evolution historique des configurations didactique**

	ORIENTATION OBJET (LE CONNAÎTRE)				ORIENTATION SUJET (L'AGIR)	
DOMAINE	GRAMMAIRE	LEXIQUE	CULTURE		1 COMMUNICATION 2	ACTION
ENTRÉE PAR...	<b>les exemples</b> (phrases isolées)	<b>les documents</b>				les tâches
		<i>visuels et textuels (représentations et descriptions)</i>	<i>textuels (récits)</i>	<i>audiovisuels (dialogues)</i>	<i>tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)</i>	
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETÉS	CE	EO	combinaison CE/EO	combinaison CO/EO	juxtapositions variées CE/CO/EE/EO	articulations variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	«méthodologie traditionnelle»	«méthodologie directe »	«méthodologie active »	«méthodologie audiovisuelle»	«approche communicative»	«perspective co-actionnelle»
PÉRIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000- ?

**Tableau 3: Évolution historiques des modes d'entrée en didactique des langues-cultures étrangères en France**

En m'appuyant sur ces tableaux et le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, je vais présenter et caractériser les différentes méthodologies ainsi :

## 2.1 La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle appelée aussi méthodologie classique est la première méthodologie adoptée entre la moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle. Elle est basée sur les méthodes anciennes de « grammaire-traduction » ou de « lecture-traduction » adoptées et conçues pour l'enseignement du grec et du latin. L'importance a été donnée à la grammaire, la littérature, l'écrit, la rhétorique et la culture humaniste. L'enseignement d'une langue étrangère reposait sur les procédés de mémorisation et de restitution. C'est le cas de l'apprentissage du vocabulaire qui consistait à apprendre une liste de mots hors contexte par cœur. La grammaire enseignée était normative, déductive, explicite et basée sur un métalangage lourd. A l'époque, l'enseignant était appelé *le maître*, parce qu'il avait pouvoir et autorité en classe, qu'il transmettait le savoir et qu'il décidait seul sur le choix des textes et des exercices. L'apprenant était appelé '*élève*'.

## 2.2 La méthodologie directe :

Les méthodologies d'enseignement / apprentissage d'une langue évoluent en fonction des contextes économiques, politiques et sociaux de chaque époque. La méthodologie directe a été adoptée vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et le début du XX<sup>ème</sup> siècle suite aux nouveaux besoins de la société dans un monde marqué par la révolution industrielle, les échanges commerciaux et l'ouverture sur l'étranger, elle s'opposait à la méthodologie « grammaire-traduction. » L'enseignement d'une langue étrangère n'était pas centré sur l'écrit et la culture humaniste, mais sur l'oral et visait à pratiquer la langue en tant qu'outil de communication. En me référant au *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2004 : 236-237), je présente les caractéristiques essentielles de cette méthodologie :

- la traduction des mots en langue maternelle est exclue ; l'enseignant recourt aux éléments non-verbaux tels que les objets, les dessins, les gestes, les mimiques, etc.
- le vocabulaire quotidien et courant est enseigné ;
- la grammaire de manière inductive et implicite est enseignée ;
- l'enseignement de l'oral est valorisé : l'importance est donnée à la prononciation des mots appris en langue étrangère ;
- les capacités et besoins des apprenants sont pris en compte : la progression va du plus simple au plus compliqué ;
- l'accent est mis sur l'approche globale du sens des textes étudiés ; l'apprenant est censé retenir le contenu sémantique plutôt que les détails relatifs à la forme linguistique.

## 2.3 La méthodologie audio-orale :

La méthodologie audio-orale a vu le jour au cours de la Seconde Guerre mondiale et s'est développée d'abord aux Etats-Unis pour former le plus rapidement possible des militaires américains à parler et à comprendre d'autres langues que l'anglais. Comme l'indique son appellation, cette méthodologie a privilégié des moyens audiovisuels pour apprendre la langue orale et la prononciation. Elle s'est inspirée également de la psychologie behavioriste et de la linguistique structurale. Ceci signifie que l'apprentissage d'une langue étrangère était basé sur des automatismes et consistait comme le disent Cuq et Gruca (2002 : 239) : « à acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement du conditionnement du type : stimulus-réaction-renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus. »

Cette méthodologie a privilégié l'enseignement du vocabulaire quotidien de base et de la grammaire de manière inductive. Cependant, elle a été critiquée par un certain nombre de linguistes à l'instar de Chomsky qui a contesté ses procédés basés sur l'imitation, la reproduction et l'automatisme.

## **2.4 La méthodologie structuro-globale audiovisuelle :**

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle s'est développée en France dans les années 1960 et 1970 dans un monde où l'anglais marque progressivement son hégémonie et dans une période marquée également par la décolonisation. La France aspirait à diffuser sa langue et sa culture à travers le monde. Comme son appellation l'indique, cette méthodologie a privilégié la structure des éléments de la langue, le son et l'image et a consisté à former des apprenants capables de s'exprimer et de communiquer en langue vivante étrangère.

L'enseignement de la grammaire de manière inductive et implicite à travers des exercices structuraux a été privilégié. Les compétences prioritaires visées par cette méthodologie sont: la compréhension orale et la production orale. En classe de langue, tout est basé sur la communication, le dialogue et l'image ; la leçon repose sur les moments de la classe, qui renvoient à des phases consécutives et à des objectifs précis.

## **2.5 L'approche communicative :**

L'approche communicative a vu le jour en France dans les années 70 dans une période marquée par la diffusion de l'idéologie communicationnelle. Des facteurs politiques et intellectuels ont été à la base de l'adoption de cette approche. Côté politique, il s'agit du premier élargissement de l'Europe en 1973. La Communauté économique européenne (CEE) passe de 6 membres fondateurs (La France, l'Allemagne, l'Italie, La Belgique, le Luxembourg, la Hollande 'le Benelux') à 9 membres avec l'adhésion de trois nouveaux pays : l'Angleterre, l'Irlande et le Danemark. Cette réalité politique avait une influence sur l'enseignement des langues en Europe en raison de l'émergence de nouveaux besoins linguistiques et sociaux. Cela a poussé le Conseil de l'Europe à promouvoir la mobilité humaine et l'apprentissage des langues étrangères. Côté intellectuel, il s'agit de l'avènement de nouvelles théories de référence en linguistique telles que la linguistique de l'énonciation, la pragmatique et l'analyse du discours. Comme son appellation l'indique, cette approche « a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. » (Cuq et Gruca, 2002 : 244).

Il s'avère que les deux dernières méthodologies de la didactique des langues étrangères, à savoir : l'approche communicative et l'approche actionnelle sont appelées approche et non méthodologie.

Selon Christian Puren<sup>7</sup>, les spécialistes de l'approche communicative ont pris l'anglicisme *approach* (qui avait été utilisée par les anglo-saxons pour désigner leur version de l'approche communicative, à savoir *Task Based Method*, pour désigner la nouvelle méthodologie parce que le terme de *méthodologie*, depuis la méthodologie audiovisuelle, leur paraissait connoté : cohérence fermée et dogmatique. "Approche" signalait à leurs yeux qu'il s'agissait d'orientations méthodologiques plus ouvertes. Dans la même perspective, Cuq et Gruca (2002 : 244) ajoutent la caractéristique de souplesse à la notion d'approche.

L'approche communicative vise l'apprentissage de la communication en langue étrangère. Selon Christian Puren (2009), « l' « approche *communicative* » (AC) avait été ainsi nommée parce que son objectif social de référence était de former les apprenants à communiquer en société en langue étrangère, et que son moyen privilégié était identique, à savoir, faire communiquer en classe les élèves en langue étrangère comme s'ils étaient en société. »

Avec l'avènement de cette approche, le mode d'enseignement se focalise sur la communication ; l'apprenant s'approprie le savoir et s'implique davantage dans le processus d'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Les activités de simulation et de jeux de rôle sont privilégiées et les supports utilisés sont des documents authentiques. Cette approche privilégie l'enseignement de la grammaire de manière inductive et implicite.

Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2004 : 245), la compétence de communication repose sur quatre composantes: une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique. La composante linguistique renvoie à la connaissance des règles et des structures grammaticales, de la phonologie et du vocabulaire. La composante sociolinguistique renvoie aux paramètres et aux règles socioculturelles de l'utilisation de la langue dans une situation de communication donnée. La composante discursive relève de la pragmatique et se rapporte à la cohésion et à la cohérence des différents types et genres discursifs.

---

<sup>7</sup> Puren Christian [christian.puren@gmail.com] (23 avril 2010), *Approche actionnelle et / ou approche par compétences, approche / méthodologie*. Courriel électronique personnel.

La composante stratégique consiste à employer des éléments du verbal ou du non verbal tels que les gestes et les mimiques afin de compenser les défaillances de la communication.

Je vais résumer succinctement les caractéristiques fondamentales de l'approche communicative : cette approche est centrée sur l'apprenant. La tâche de référence est l'acte de parole (échanger des informations, agir, parler, réaliser des interactions verbales). Cela peut s'enseigner au moyen de jeux et de simulations. Les écrits authentiques sont des supports privilégiés. La grammaire est enseignée de manière implicite. Les quatre compétences sont visées et il n'y a aucune compétence ou habileté prioritaire. Cette approche prépare l'apprenant à être capable de communiquer en langue étrangère lors de séjours courts (rencontre et visite ponctuelles, voyage touristique de courte durée, échange scolaire, etc.)

## 2.6 L'approche ou la perspective actionnelle :

Là aussi, on peut s'interroger sur le choix terminologique. Parle-t-on d'approche ou de perspective actionnelle ? Les auteurs du *Cadre* utilisent deux fois l'expression *d'approche actionnelle* (pages 40 et 137) et trois fois l'expression de *perspective actionnelle* (page 15). Christian Puren<sup>8</sup> utilise pour sa part l'expression de perspective actionnelle parce que, selon lui, une perspective sur un objet n'est que l'une des multiples perspectives possibles.

Cette approche a été proposée et ébauchée dans le chapitre 2.1 du Cadre européen commun de référence pour les langues en 2001. La perspective est de type actionnel « en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001 : 15) Cette citation met l'accent sur les mots : *acteurs sociaux* et *tâches* pour comprendre la notion d'*actionnel*. L'apprenant / utilisateur d'une langue est défini comme un acteur social qui réalise différents types de tâches. La langue n'est pas une fin en soi, mais elle est au service de la réalisation des tâches langagières, communicatives et autres. Elle est comme l'indique Puren (2010)<sup>9</sup>, un moyen et un objectif.

---

<sup>8</sup> Puren Christian [christian.puren@gmail.com] (23 avril 2010), *Approche actionnelle et / ou approche par compétences, approche / méthodologie*. Courriel électronique personnel.

<sup>9</sup> Christian Puren lors de son dialogue interactif réalisé sur le site : [www.franca-parler.info](http://www.franca-parler.info) en avril 2010 sur le thème de la perspective actionnelle.

Evelyne Rosen (2007 : 17) reconnaît qu'avec l'avènement de la perspective actionnelle, l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.

### **Tâche / action :**

Dans cette approche, on distingue deux termes : *action* et *tâche*. Christian Puren utilise les mots suivants : « *agir d'apprentissage* » et « *agir d'usage* ». Le premier renvoie au terme de *tâche*, le deuxième au terme d'*action*. Du point de vue didactique, ce didacticien (2006a : 13) définit ces mots ainsi :

**Tâche :** « ce que l'on fait faire aux élèves en classe (agir d'apprentissage, ou « scolaire ») pour qu'ils soient capables de réaliser ce qu'on veut qu'ils fassent plus tard dans la société. »

**Action :** « ce que l'on veut que les élèves soient capables de faire dans la société en langue-culture étrangère à la fin de leur cursus (agir d'usage, ou « social ») »

Ceci signifie que l'on apprend une langue dans l'espace classe (*tâche* – agir d'apprentissage) pour pouvoir l'utiliser activement dans la société ou dans un domaine déterminé, atteindre un objectif et réaliser un résultat (*action* – agir d'usage). Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 15), le terme *domaine* est compris comme: « de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement / apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel. »

Pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (p.16), le terme de *tâche* ne se rapporte pas seulement à l'usage de la langue mais à toute activité qui se réalise dans la vraie vie et qui peut être défini « comme toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » Je peux distinguer, à la lumière de cette citation, trois types de tâches :

#### **- Des tâches exclusivement langagières :**

Il s'agit, par exemple, de lire un chapitre de livre et en faire une fiche de lecture. La tâche est langagière. Elle requiert des actions et des stratégies portant sur ces activités langagières.



**- Des tâches non langagières ayant recours à l'usage de la langue :**

Il s'agit, par exemple, d'installer un lave-linge à partir de la consultation de sa notice d'utilisation. L'installation d'un lave-linge n'est pas une tâche langagière, mais elle comporte une composante langagière, à savoir : la consultation de la notice.

Sur ce point, les auteurs du Cadre (2001 :19) rappellent que « les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités. »

**- Des tâches non langagières n'ayant pas recours à la langue :**

Il s'agit de l'ensemble des tâches qui se réalisent sans recours à une activité langagière. Il peut s'agir, par exemple, de démolir un mur. Dans ce cas, les actions que requiert cette tâche et les stratégies mises en place n'ont rien avoir avec l'usage de la langue.

Dans la perspective actionnelle, la réalisation d'une tâche nécessite la mobilisation des compétences générales individuelles et des compétences communicatives langagières. De ce point de vue, Christian Puren (2006a : 17) avance que « dans cette pédagogie du projet, il y a bien entendu des tâches communicatives, mais la communication n'y est pas un objectif en soi (comme dans l'approche communicative), mais un moyen au service de l'action (le projet). » La langue en tant que moyen de communication contribue donc à la réalisation des tâches de type actionnel.

**2.6.1 Orientations possibles de l'agir d'apprentissage :**

Les tâches que l'apprenant peut réaliser en classe sont multiples. Il peut parler, écrire, écouter, poser des questions, informer, présenter, se présenter, faire des projets, raconter, argumenter, décrire, anticiper, échanger des informations, débattre, critiquer, corriger, comparer, compléter, juger, traduire, sélectionner, cocher, résumer, réfléchir, etc. Ces verbes sont appelés des *mots inspireurs* par Hopkins (2002).<sup>10</sup> Christian Puren (2006a : 25) distingue les différentes tâches qu'effectue l'apprenant selon leurs orientations et indique leur critère de réussite.

---

<sup>10</sup> Pour voir le tableau des mots inspireurs, voir Rosen (2007 : 21), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE international, collection "Didactique des langues étrangères".

<b>agir orienté...</b>	<b>son critère de réussite...</b>
« communication »	l'efficacité dans la transmission de l'information
« produit »	l'adéquation culturelle du rapport forme-sens
« processus »	la gestion consciente de l'effectuation de la tâche
« action »	la réussite du projet
« résultat »	l'obtention de l'effet recherché
« procédure »	l'articulation et réalisation correctes des différentes tâches partielles indiquées
« langue »	Correction de la forme

**Tableau 4: Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues**

On peut, à la lumière de ce tableau, envisager différentes tâches possibles. Je propose, à titre d'illustration, deux tâches, la première est orientée « processus », la deuxième « langue ».

**- Tâche °1 :**

<b>Proposition de tâche</b>	<b>Type de tâche</b>	<b>Mots inspirateurs</b>	<b>Visée de la tâche</b>
Choisissez entre ces développements, celui qui convient à la conclusion du texte argumentatif	Tâche orientée processus : l'apprenant gère consciemment son apprentissage et la réalisation de la tâche	lire, souligner, classer, réfléchir, expliquer, choisir	<b>Niveau textuel</b> : structure et caractéristiques du texte argumentatif, identification du plan choisi dans le texte

**Tableau 5: Tâche orientée 'processus'**

**- Tâche n°2 :**

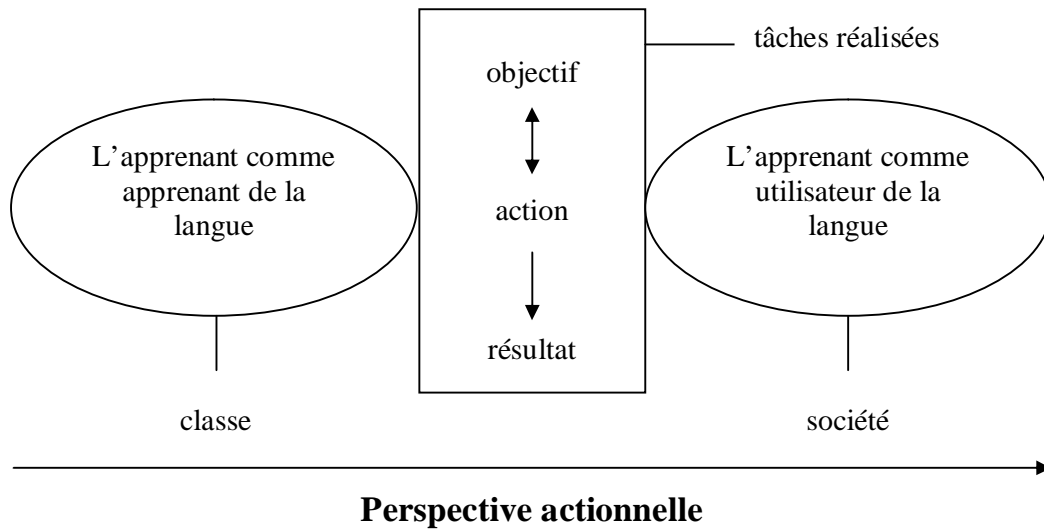
<b>Proposition de tâche</b>	<b>Type de tâche</b>	<b>Mots inspirateurs</b>	<b>Visée de la tâche</b>
Relevez les erreurs dans un texte argumentatif produit par un apprenant en classe	Tâche orientée langue : correction de la forme	lire, chercher, souligner, cocher, corriger, classer, analyser	<b>Niveau linguistique</b> : localisation des erreurs de surface (conjugaison, orthographe, syntaxe), description et analyse, classement et correction des erreurs

**Tableau 6: Tâche orientée 'langue'**

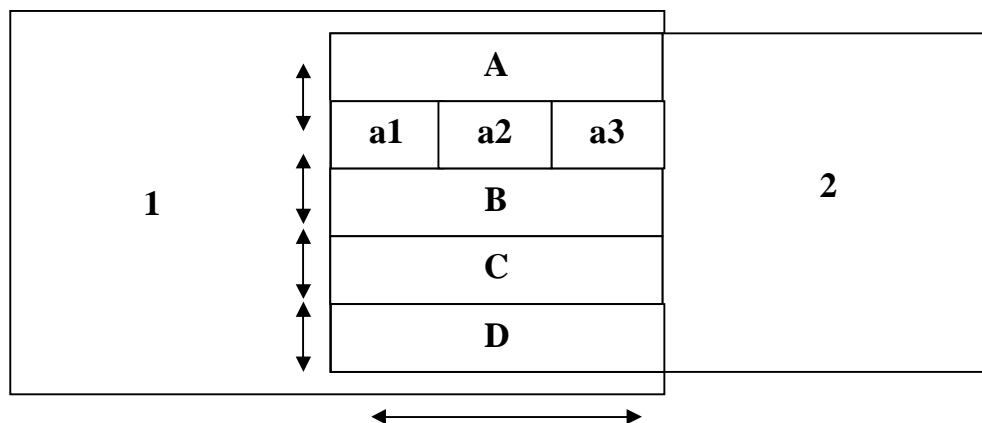
### 2.6.2 Modélisation de Rosen et de Puren :

Pour appréhender la relation entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage, je m'appuie sur les modélisations proposées par Evelyne Rosen (2007 : 23) et Christian Puren (2006b : 5) qui sont complémentaires.

- **Modélisation de Rosen (2007 : 23) :**



**Figure 4: La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**

- **Modélisation de Puren (2006b : 5) :**

- 1 La société comme domaine de réalisation des actions.
- 2 La classe comme domaine de réalisation des tâches.
- A La classe comme lieu d'étayage, de la part de l'enseignant, quant aux savoirs et savoir-faire langagiers, culturels et méthodologiques nécessaires à l'élève pour non seulement réaliser les tâches demandées, mais en tirer le maximum de profit en terme d'apprentissage. Cet étayage peut se faire avant (a1, *préparation*), pendant (a2, *soutien*), après (a3, *reprise*) leur réalisation.
- B La classe comme lieu de *conception* d'actions
- C La classe comme lieu de *simulation* d'actions
- D La classe comme lieu d'*action*

**Figure 5: Relation tâche-action en classe de langue**

Je peux dire que dans la société, l'apprenant est appelé à réaliser des tâches proches de la vie réelle, car il est un acteur social qui réalise des actions ou des activités à finalité sociale. En classe, il est censé réaliser des tâches à finalité didactique qui ne soient qu'une transposition des tâches de la vie réelle, qui s'en rapprochent, mais qui n'en soient jamais vraiment, d'où la nécessité de distinguer 'tâche' et 'action' : tâche scolaire / action sociale. Dans la perspective de type actionnel, il ne s'agit pas, comme l'indique Puren (2010), « d'importer de manière fictive le monde extérieur dans la classe, mais il s'agit d'aller s'ouvrir sur ce monde extérieur. » Ceci signifie que les tâches à effectuer en classe de langue ne sont pas exclusivement linguistiques et de type scolaire, mais elles sont extralinguistiques orientées vers la société. Par exemple, les apprenants sont amenés à faire une campagne de sensibilisation pour la protection de l'environnement.

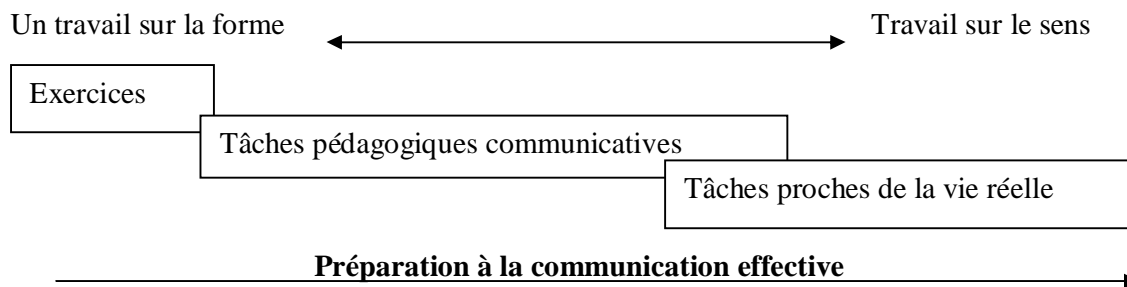
### 2.6.3 Principes fondamentaux de la perspective actionnelle :

A la lumière des tableaux de Christian Puren que j'ai présentés en pages 24 et 25, je résume les caractéristiques essentielles de la perspective actionnelle :

- Dans cette approche, la pédagogie du projet est adoptée et la réalisation de différents projets en sont la tâche de référence. Les projets que réalisent les apprenants en classe sont des actions sociales qui ont un objectif social réel et un intérêt pour la société. Il s'agit, selon Puren (2010), de «faire réaliser par les apprenants une action qui ait un sens pour leur collectivité et/ou pour la société extérieure. »
- La perspective actionnelle vise à responsabiliser l'apprenant pour qu'il ait un esprit critique, qu'il soit autonome, qu'il contribue efficacement à la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage et qu'il soit conscient du rôle positif de l'initiative.
- Cette approche valorise le travail collectif et contribue à faire entrer l'apprenant dans la culture du travail en groupe.
- L'apprenant est amené à agir et interagir avec ses camarades pour effectuer les tâches et à être conscient de son processus d'apprentissage. C'est à lui de chercher et de sélectionner les outils nécessaires à l'accomplissement de la tâche.
- Les projets à réaliser en classe permettent de mobiliser et d'articuler les activités communicatives. L'apprenant est amené à écouter, lire, parler et écrire pour pouvoir effectuer une tâche. Cela veut dire que ces différentes activités sont au service de la tâche et peuvent se faire en parallèle pour parvenir au résultat escompté. Il s'agit d'une articulation variée de compétences.
- Dans la perspective actionnelle, l'enseignant est, comme le dit Hélène Carrère d'Encausse (2002 : 5), un témoin du progrès intellectuel de l'apprenant ; il est censé orienter et aider l'apprenant à développer des savoirs et des savoir-faire.
- Dans cette approche, les documents authentiques produits et choisis par les apprenants sont privilégiés. Ainsi, pour Christian Puren (2010) : « les productions des élèves, qu'elles soient intermédiaires (prises de notes, par exemple) ou terminales (exposé oral ou écrit devant la classe, par ex.) doivent désormais être considérées comme des "documents authentiques" à part entière. »
- L'évaluation prend en compte le processus d'apprentissage et le degré d'implication pour voir si l'apprenant apporte sa collaboration dans la réalisation de la tâche ou pas.

- Dans cette approche, il s'agit de préparer l'apprenant à s'intégrer dans le pays d'accueil et à pouvoir agir et interagir avec des étrangers lors d'un long séjour (études, stage, formation et mission de longue durée, etc.)

- La grammaire s'enseigne de manière implicite, l'accent est mis sur le travail sur le sens et pas sur le travail sur la forme. Evelyne Rosen (2007 : 20) schématise le passage de l'exercice proposé dans l'approche communicative à la tâche proposée à l'heure de la perspective actionnelle de la façon suivante :



**Figure 6: Des exercices aux tâches**

- Comme son appellation l'indique, la perspective actionnelle veut dire qu'elle est ouverte, qu'elle s'inscrit dans la continuité de l'élaboration des méthodologies d'enseignement des langues, qu'elle complète l'approche communicative et qu'elle vient répondre à certains besoins et atteindre certains objectifs. Adopter cette approche ne veut pas dire rejeter les méthodologies antérieures, bien au contraire, adopter cette approche implique, selon Puren (2006a : 28), « une conception du progrès par addition. »

Voici à titre d'illustration, 3 projets que l'apprenant algérien est amené à réaliser dans le secondaire<sup>11</sup> dans le cadre de la pédagogie du projet :

<sup>11</sup> Les exemples que je cite correspondent aux projets (tâches à exécuter par l'apprenant) proposés dans les manuels de français dans le secondaire algérien conçus à l'heure de l'approche par compétences.

<b>Projet (tâche à exécuter)</b>	<b>Intention communicative</b>
Projet 2 proposé en 1 <sup>ère</sup> année secondaire	Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions
Projet 2 proposé en 2 <sup>ème</sup> année secondaire	Mettre en scène un procès pour défendre les valeurs humaines
Projet 2 proposé en 3 <sup>ème</sup> année secondaire	dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires

**Tableau 7: Projets à réaliser en classe de langue dans le secondaire algérien**

L'examen du tableau permet de noter qu'il s'agit certes de projets, mais ont-ils réellement un sens en dehors de la classe ? Je peux dire qu'il s'agit en amont de projets de type actionnel. Les deux premiers projets du tableau sont des projets pédagogiques qui pourraient tendre vers une perspective actionnelle. On peut donc se demander si la lettre ouverte est réellement envoyée à une autorité compétente ou pas. Il y va de même pour l'intention communicative n°2, les apprenants ont-ils réellement mis en scène un procès au tribunal. Toutefois, le projet 2 proposé en 3<sup>ème</sup> année secondaire s'inscrit dans la perspective actionnelle parce que les apprenants exposent réellement des panneaux au sein de l'établissement scolaire.

### **3. La notion de compétence dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL):**

#### **3.1 Qu'est-ce que le CECRL ?**

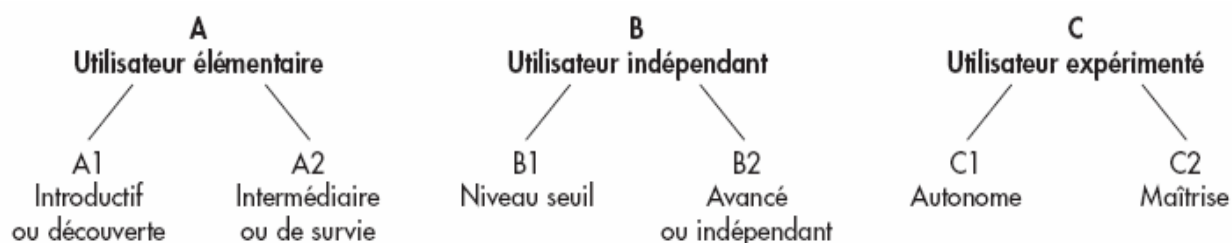
Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le fruit des travaux menés par les experts du Conseil de l'Europe depuis 1991. Il est, comme le dit Evelyne Rosen (2007 : 17), un outil qui s'appuie sur un travail de recherche et qui a été l'objet d'un long processus d'élaboration. Le Cadre vise à promouvoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme, à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, la tolérance, l'intercompréhension et la mobilité des apprenants et des professionnels et à apprendre à vivre avec l'autre. Cet outil permet d'élaborer des programmes d'enseignement et des certifications, il est destiné aux professionnels de l'enseignement et de la formation (concepteurs de programmes, de manuels et de référentiels, d'épreuves de certification, inspecteurs de langues, formateurs, enseignants de langues, etc.)

Dans cet instrument de planification, les contenus sont décrits et caractérisés sous forme de compétences communicatives (pouvoir s'exprimer, agir et interagir en langue étrangère) qui sont décrites, analysées et hiérarchisées au moyen de descripteurs. Ceux-ci sont des points de repère et de référence et ne décrivent pas des locuteurs réels. Le Cadre introduit six niveaux de référence en trois grandes catégories : <sup>12</sup>

**-catégorie A ;**

**-catégorie B ;**

**-catégorie C.**



**Figure 7: Une arborescence en trois niveaux généraux**

Le Cadre a été élaboré suite aux critiques faites à certaines dérives de l'approche communicative. Conçu pour promouvoir le plurilinguisme, il privilégie une perspective actionnelle visant à former des apprenants capables d'utiliser une langue étrangère dans la société. Cela ne veut pas dire que l'apprenant / utilisateur de la langue étrangère est appelé à parler comme un natif, comme c'était le cas dans l'approche communicative. Sur ce point, je me réfère à Jean Claude Beacco et à Evelyne Rosen, car leurs points de vue se complètent. Lors de la conférence des IUFM tenue à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg le 7 avril 2003 sur le thème de la promotion de l'apprentissage des langues européennes<sup>13</sup>, Jean Claude Beacco indique que les objectifs du Cadre sont clairs et partagés et que l'objectif essentiel de l'apprentissage ne consiste pas à savoir la langue, mais à avoir un certain niveau de compétence dans certaine compétence dans certaine langue et que les programmes de langues sont explicités par compétence et par niveau de maîtrise par compétence. Dans la même optique, Evelyne Rosen (2007 : 17) essaie de répondre à la question : « qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? » en présentant certaines dérives de l'approche communicative.

<sup>12</sup> Pour en savoir plus, voir le tableau 1 du CECRL : Niveaux communs de compétences-Échelle globale, p.25.

<sup>13</sup> L'intervention de Jean Claude Beacco est accessible sur le site : [www.canal2.u-strasbg.fr/video.asp?idvideo=1843](http://www.canal2.u-strasbg.fr/video.asp?idvideo=1843)



Elle dit que « certaines dérives de l'approche communicative avaient en effet conduit à mettre en avant un profil de « super-apprenant », capable de parler la langue étrangère comme un natif et ayant développé ses aptitudes de manière homogène. »

Ceci signifie que le profil de '*super-apprenant*' se présente comme un modèle pour les apprenants/utilisateurs d'une langue auquel ils doivent se référer, mais qu'il ne pourra jamais égaler.

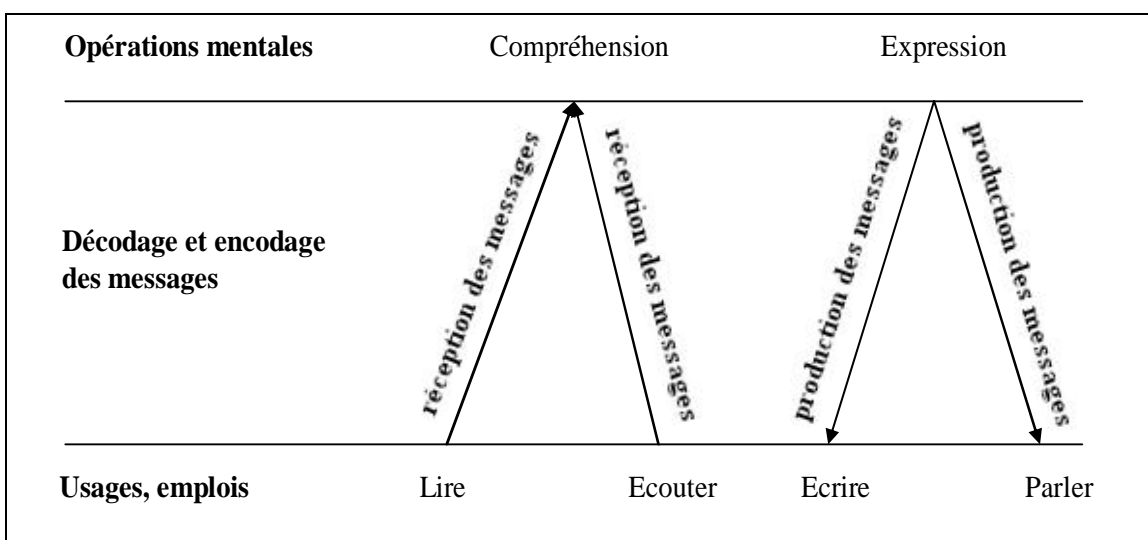
### 3.2 Qu'est-ce que la compétence selon le CECRL ?

Avant de définir la notion de *compétence* dans l'enseignement des langues étrangères, il convient de le définir de manière plus générale. Pour les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, les compétences « sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir. » (CECRL, 2001 :15) Une personne compétente est donc apte à réaliser une tâche dans un domaine donné. Savoir conduire une voiture est une compétence. Ainsi-dit-on : « une personne a de la compétence ou manque de compétence. »

Pour appréhender la notion de *compétence*, je me réfère à la définition de Louis d'Hainaut (1988 : 472) qui définit cette notion comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou un résultat optimal. » Cela veut dire que pour réaliser efficacement une tâche, l'individu doit mobiliser un ensemble de connaissances (savoirs), faire preuve d'habileté (savoir-faire), agir et interagir de façon convenable (savoir-être). Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, on vise à installer des compétences communicatives langagières (expression orale, expression écrite, compréhension orale, compréhension écrite). Lire, écrire, parler et écouter sont des pratiques qui correspondent à des opérations mentales et des processus psycholinguistiques, à savoir la compréhension et l'expression. Un apprenant qui lit un texte en langue étrangère, essaie de décoder et de comprendre le message. Quand il parle ou écrit, il devient émetteur et producteur. Le schéma qui suit synthétise les opérations d'encodage et de décodage et les pratiques langagières se rapportant aux types de compétences précités.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Evelyne Rosen (2007 : 30)



**Figure 8: Des opérations mentales de compréhension et d'expression aux usages et emplois**

### 3.2.1 Compétences générales individuelles et compétences langagières :

Les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues présentent et définissent les compétences générales individuelles et des compétences à communiquer langagièrement ainsi :

#### 3.2.1.1 Compétences générales individuelles :

Ces compétences ne concernent pas uniquement la langue mais englobent les compétences qu'un individu acquiert ou possède pour effectuer des tâches dans sa vie. Il s'agit de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre.

- **Les savoirs:** ils se rapportent à l'expérience humaine dans la vie quotidienne, à l'apprentissage dans un cadre institutionnel et à la connaissance culturelle et interculturelle (croyances, représentations et valeurs).
- **Les savoir-faire:** ces habiletés se rapportent à la maîtrise procédurale, à l'aptitude pratique et à l'efficacité de la tâche ou de l'action.
- **Les savoir-être :** ils se rapportent à la manière d'être, aux traits de personnalité, au comportement et aux attitudes d'un individu. Il est dit dans le Guide pour les utilisateurs (Conseil de l'Europe, 2002 : 32) que « le développement de la personnalité est en soi une finalité éducative et l'accroissement de la conscience de soi et de la confiance en soi peut être l'un des objectifs de l'enseignement de la communication langagière. »

- **Savoir-apprendre** : il se rapporte à l'expression : « apprendre à apprendre ». L'accent est mis sur le rôle de l'autonomie de l'apprenant, son implication dans son parcours d'apprentissage et l'adoption des stratégies efficaces pour réussir son projet scolaire ou universitaire.

**3.2.1.2 Compétences communicatives langagières** : selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 : 17-18), ces compétences recouvrent plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique.

Compétence linguistique	Compétence sociolinguistique	Compétence pragmatique
- compétence lexicale ; - compétence grammaticale ; - compétence sémantique ; - compétence phonologique ; - compétence orthographique ; - compétence orthoépique.	- marqueurs des relations sociales ; - règles de politesse - expressions de la sagesse populaire ; - différences de registre ; - dialecte et accent.	- compétence discursive ; - compétence fonctionnelle.

**Tableau 8: Compétences communicatives langagières**

- **Compétence linguistique** : cette compétence concerne les connaissances et habiletés relatives aux composantes de la langue (lexique, orthographe, grammaire, sémantique, phonétique). Utiliser une langue c'est savoir des mots, leurs sens, les regrouper pour former des phrases correctes et être capable de s'exprimer oralement et par écrit en respectant les normes de cette langue.

- **Compétence sociolinguistique** : selon les auteurs du Cadre (2001 : 18), cette compétence « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. » Ceci signifie que la compétence sociolinguistique concerne des habiletés qui permettent d'employer la langue dans la société en tenant compte des spécificités situationnelles, culturelles et énonciatives. Cette compétence renvoie aux marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, etc.

**Exemples :**

- En français, on vouvoie un supérieur hiérarchique, une personne inconnue, une personne que l'on respecte ou une personne avec qui on n'a pas de liens de parenté ou de liens étroits. L'apprenant étranger risque de considérer que le vouvoiement et le tutoiement sont équivalents.

- En français, le locuteur peut utiliser les mots : *se casser, se barrer, filer, partir*, et l'expression : *permettez-moi de sortir pour deux minutes* dans des situations et contextes différents. Dans une situation de proximité, il pourra recourir au registre familier (*filer, se barrer, se casser, etc.*), en revanche, dans une situation officielle, il usera d'un registre plus soutenu et dira : « *permettez-moi de sortir, de me retirer* ». Là aussi, l'apprenant qui s'initie à la langue française risque de considérer ces mots et expressions comme équivalents.

- **Compétence pragmatique** : cette compétence se rapporte à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue et à la maîtrise du discours et de ses caractéristiques telles que la cohérence, la cohésion, les genres, l'ironie, etc.

**Exemple** : écrire une lettre administrative et un texte argumentatif.

Ces types d'écrits présentent deux plans différents. L'apprenant /utilisateur de la langue doit faire la différence entre les deux et être capable de les structurer. Pour la lettre, il s'agit, par exemple de mettre le nom, le prénom et l'adresse de l'expéditeur en haut, à gauche, la date en haut à droite, la fonction et l'adresse du destinataire et une formule de politesse à la fin de la lettre. Pour le texte argumentatif, il s'agit, par exemple, de respecter les normes scolaires : introduction + développement + conclusion.

### 3.3 Évaluation des compétences dans le CECRL :

#### 3.3.1 Évaluation des compétences langagières :

Selon le Cadre, l'évaluation des compétences communicatives langagières se fait selon les niveaux communs de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et les critères suivants :

Critères linguistiques	Critères sociolinguistiques	Critères pragmatiques
<ul style="list-style-type: none"> <li>- étendue linguistique générale ;</li> <li>- étendue du vocabulaire ;</li> <li>- correction grammaticale ;</li> <li>- maîtrise du système phonologique ;</li> <li>- maîtrise de l'orthographe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>correction sociolinguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- souplesse ;</li> <li>- tours de parole ;</li> <li>-développement thématique ;</li> <li>- cohérence et cohésion ;</li> <li>- aisance à l'oral ;</li> <li>- précision</li> </ul>

**Tableau 9: Critères pour l'évaluation des compétences communicatives langagières**

Dans le Cadre, les critères d'évaluation sont consignés dans des tableaux selon les échelles de niveau allant du 'niveau introductif' au 'niveau maîtrise'. Il y a des descripteurs relatifs à la production écrite, à la production orale et à l'interaction. Lors de mes travaux de recherche en Magistère, je me suis référé au Cadre pour évaluer les productions écrites des étudiants scripteurs et je me suis rendu compte que les critères d'évaluation des compétences langagières étaient nombreux et qu'il ne fallait prendre en compte que ceux qui correspondent à la production écrite. De ce point de vue, Francis Goullier (2005 : 99) indique que les descripteurs « sont trop nombreux pour être tous pris en compte dans une même évaluation : neuf peuvent s'appliquer à une production écrite, onze à l'expression orale en interaction et dix à l'expression orale en continu. Il est de la responsabilité du professeur d'en sélectionner quelques-uns, sans doute pas plus de quatre, qui correspondent à ses choix pédagogiques et à un contexte particulier. »

### 3.3.2 Évaluation de la compétence actionnelle :

Bien que l'approche retenue dans le Cadre soit de type actionnel, l'évaluation se limite aux compétences communicatives langagières. Sur ce point, Christian Puren (2006 : 48) avance que « le *CECR* en reste *de facto* à l'évaluation de la compétence communicative, et à l'évaluation de cette compétence dans une perspective linguistique, et ne propose rien qui soit adapté à la spécificité de la perspective actionnelle qu'il préconise par ailleurs. » Les enseignants ne trouvent donc pas dans le Cadre des critères leur permettant d'évaluer les projets réalisés par leurs apprenants. Ce qu'ils peuvent évaluer dans un projet se limite à la compétence communicative.

Nous avons vu dans ce chapitre que les méthodologies et approches en didactique des langues ne cessent d'évoluer au fil des temps pour orienter et faciliter l'apprentissage des langues en milieu institutionnel et que la perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) doit, comme le souligne Christian Puren<sup>15</sup>, venir s'ajouter aux approches antérieures, et non les remplacer.

---

<sup>15</sup> Puren Christian [christian.puren@gmail.com] (23 avril 2010), *Approche actionnelle et / ou approche par compétences, approche / méthodologie*. Courriel électronique personnel.

## **CHAPITRE II : QUE SIGNIFIE ÉCRIRE ?**

Dans ce chapitre, je définis d'abord la langue, puis, je caractérise ses formes orale et écrite. Etant donné que cette recherche s'inscrit dans le champ de didactique du FLE, je présente les représentations de l'écrit dans l'enseignement du FLE et je termine par les processus rédactionnels en m'appuyant sur le modèle de Hayes et Flower de 1980 pour montrer comment le scripteur parvient à produire un texte écrit.

## **1. Forme écrite et forme orale de la langue :**

Avant de caractériser les formes orale et écrite, il convient de définir le concept de langue.

### **1.1 Qu'est-ce que la langue ?**

#### **1.1.1 Du point de vue saussurien :**

Pour Saussure (1990 :23), « la langue est un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social. » Ceci signifie que la langue est un système de signes linguistiques conventionnels. De ce point de vue, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 78) rappellent qu'elle est « un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. » Cette approche relève de la linguistique interne. L'évolution renvoie à l'étude diachronique de la langue. La phonétique est l'étude scientifique des sons de la parole en tant que réalité physique, acoustique et articulatoire et ne tient pas compte du signifié. La phonologie, au contraire, étudie le signifiant par référence au signifié et s'occupe de la fonction des sons de la langue. La morphologie étudie la structure et la forme des mots. La syntaxe étudie la combinatoire et les relations entretenues entre les mots qui forment la phrase et la lexicologie c'est l'étude du lexique. L'étude du sens des mots c'est l'objet d'étude de la sémantique.

#### **1.1.2 Du point de vue fonctionnaliste :**

La langue peut se définir comme un moyen de communication. André Martinet (1970 : 20) propose la définition suivante: « La langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre. » Dans cette citation, Martinet définit la langue et les unités de la double articulation du langage.

Les monèmes sont des unités de première articulation et les phonèmes sont des unités de deuxième articulation. L'économie du langage est le résultat de cette double articulation. La langue comporte un nombre limité de phonèmes, qui produisent un nombre illimité de monèmes. Les phonèmes forment des monèmes, les monèmes composent des phrases et les phrases forment des textes (des grandes masses verbales)<sup>16</sup>. L'étude de ces grandes masses verbales permet de classer différents genres et types textuels et discursifs.

### 1.1.3 Du point de vue sociolinguistique :

A la différence de la linguistique structurale qui s'intéresse à l'étude sui generis de la langue en la décomposant à la façon d'une chimie culturelle, la sociolinguistique s'attache à étudier la langue telle qu'elle est utilisée dans une communauté donnée, dans une stratification sociale donnée, en un lieu donné et à un moment donné. Du point de vue sociolinguistique, la réalité d'une langue n'est pas seulement son système phono-morpho-syntaxique, mais aussi les conditions sociales de son utilisation.

Pour Baylon (1991 :35), « le sociolinguiste incorpore systématiquement et prioritairement les divers aspects de l'organisation sociale dans l'analyse linguistique. » La langue n'est pas uniquement un moyen de communication et un système de signes linguistiques, elle est aussi partie d'une culture, produit d'une culture et condition d'une culture et fait partie de l'identité de chaque communauté linguistique. Pour connaître l'appartenance sociale et géographique d'un sujet parlant, on lui dit : « parle et on te dira qui tu es. » Par exemple, un francophone utilise, en fonction de ses origines géographiques, de son éducation et du milieu socioculturel dans lequel il vit, soit le [R] grasseyé, soit le [r] roulé. Ceci signifie que la sociolinguistique est une discipline explicative qui tend à découvrir des faits non linguistiques (éducation, culture, instruction, origine socioculturelle, idéologie...) à travers des faits purement linguistiques.

### 1.2 Caractéristiques du langage écrit :

Puisque les intentions de communication correspondent à deux réalisations distinctes mais complémentaires, il convient de déterminer leurs points de différence. Selon Chantal Parpette (2004), « le processus de production des discours écrits suppose une prise de distance, une réflexion ; ils sont généralement relus, peuvent être corrigés, autant d'opérations qui font que nos écrits sont des objets que nous connaissons bien.

---

<sup>16</sup> Les grandes masses verbales est une expression utilisée par Bakhtine (1978) dans son ouvrage intitulé *Esthétique et théories du roman* qui renvoie aux textes et aux séquences.



En revanche, les discours oraux, du fait de leur spontanéité et de leur fugacité, sont rarement l'objet d'une réflexion de la part de ceux qui les produisent. Emis en même temps qu'ils sont produits, ils ne laissent aucune trace matérielle.

Il est difficile d'avoir une prise de distance et donc de les connaître vraiment. » Ainsi, Parpette pointe les différences entre les discours écrits et les discours oraux. Les discours oraux sont spontanés et fugaces, alors que les discours écrits sont distanciés, contrôlés et différés.

### **1.2.1 Une communication distancée :**

La tâche d'écriture n'a jamais été facile. Le scripteur, novice ou expérimenté, éprouve une difficulté lors de la production écrite. La réflexion et la prise de distance accompagnent toujours ce canal de communication. « Apprendre à écrire, c'est [...] apprendre à mettre en page et à donner à cette mise en page une signification. » (Charmeux, 1983 : 53) Ainsi, le scripteur réfléchit-il, fournit-il un effort pour le bon choix des mots, du style et des tournures syntaxiques et veille-t-il au respect de la norme, car la forme écrite est rigoureusement codifiée. La production d'un texte, qu'il soit livre ou page requiert un moment de réflexion approprié, car le scripteur prend aussi en compte le statut de son interlocuteur et veille à ce que son message soit compréhensible. C'est pourquoi, le processus de production écrite est lent et coûteux en temps et en réflexion. De ce point de vue, Jack Goody (cité par Halté, 1992 : 105) avance que « l'écriture impose une certaine lenteur. Le temps de la scription proprement dite, les temps de retour, de reprise, de rature, de recherche du bon terme et du meilleur arrangement sont des temps intellectuellement riches. » Goody (1979 : 267) montre également que l'écrit est intemporel et ne dépend pas d'une circonstance et que l'écriture permet de maîtriser la réalité, de développer une aptitude intellectuelle et de poser et résoudre les problèmes.

### **1.2.2 Une communication contrôlée :**

Lors de la production écrite, le scripteur pense au le lecteur, veille à ce que son texte soit lisible et compréhensible et cherche à éviter les malentendus et les obscurités qui nuisent à la compréhension de son message. Il mobilise ses ressources en tenant compte de l'équilibre textuel et linguistique pour que le sens général du texte soit clair. Cette activité intellectuelle exige l'auto-contrôle. Le scripteur est donc appelé à relire et à contrôler sa production. Par contre, le discours oral est en cours de construction et se caractérise par l'impossibilité de se corriger. L'individu parle, reformule, répète et recourt parfois à la gestualité

A l'oral, les risques d'ambiguïté sont réduits parce que la situation est régie par des stratégies interactives permettant au locuteur de clarifier ses dires selon les réactions de son interlocuteur ou de ses interlocuteurs. Comme le disent les auteurs du Cadre européen commun de référence (2001 : 60), « dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. » C'est pourquoi, la présence du destinataire joue un rôle important dans le processus de production orale.

### **1.2.3 Une communication différée :**

Je me réfère ici à Vygotski (1985) et à Thyron (1997) car leurs points de vue se complètent et tiennent compte de la dimension interactionnelle et pragmatique du langage écrit. Du point de vue psycholinguistique, Vygotski (1985 : 259) avance que « le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit. C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours celle de la conversation. Le langage écrit implique une situation qui exige de l'enfant une double abstraction : celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur. » L'auteur montre que l'écrit est une tâche difficile à réaliser et que l'enfant qui fait ses premiers pas dans le monde de l'écrit doit passer au langage abstrait qui utilise les représentations des mots, découvrir l'aspect sonore du langage (connaître les similitudes et les différences des sons de la langue), tenir compte du destinataire absent et être conscient du caractère monogéré du langage écrit (un monologue scriptural).

Dans une même optique comparable, Francine Thyron (1997 : 30) précise que la communication écrite est une communication différée qui suppose « un décalage entre le moment de la production et le moment de la réception » et définit l'écrit comme : « produit élaboré de bout en bout en l'absence d'interlocuteur et qui ne bénéficie donc pas directement de l'apport de celui-ci pour se diriger, se corriger et se préciser, est dit monogéré en ce sens que son auteur est seul à en assumer tous les aspects ; il doit pouvoir en l'élaborant, tenir compte des attentes de son (ses) lecteur(s), anticiper ses (leurs) réactions et répondre par avance aux questions ou objections que son discours pourrait susciter.

Le texte doit contenir tous les éléments nécessaires à sa compréhension par un lecteur déterminé, puisque production et réception ne se font pas dans le même temps ; dès lors, le choix des informations, la manière de les exposer et de les organiser, mais aussi le niveau de langue, la complexité du lexique, la structure des phrases doivent être adaptés à l'interlocuteur et à l'intention. » (Thyrion, 1997 : 31-32)

Ainsi, l'auteur montre que l'écrit est un produit monogéré, orienté, cohérent et cohésif. L'écrit comme produit monogéré signifie que c'est le scripteur et lui seul, qui en est responsable et qu'il s'agit d'une autogestion de ce qu'il écrit. L'écrit est un produit orienté veut dire que le scripteur prend en compte les attentes et réactions de son lecteur, car il est censé connaître son statut. L'écrit comme produit cohérent et cohésif veut dire que le texte obéit à des règles et respecte des normes relevant de la linguistique textuelle. Cela suppose qu'il ait une continuité thématique, une progression, une concordance des idées, un enchaînement et une continuité de phrases reliées par une syntaxe correcte. En définissant le texte, l'auteur ne se contente pas de présenter ces caractéristiques essentielles mais tient compte de la dimension communicative / pragmatique en accordant à l'interlocuteur absent une grande importance et en signalant le contexte et les paramètres de la situation de communication : scripteur, lecteur, objet, but et enjeu.

La correspondance épistolaire est un exemple significatif. Lorsque le destinataire recevra le message, le destinataire sera absent. Dans cette perspective, les traits spécifiques à l'oral tels que les traits suprasegmentaux sont remplacés par des éléments graphiques adaptés. L'absence de l'interlocuteur exige que le locuteur contrôle son message, qu'il le planifie, qu'il le relise et qu'il s'efforce de réduire les obscurités et les ambiguïtés. L'écrit est un produit fini, construit et marqué par la complexité.

En communication orale, l'émetteur peut devenir récepteur et le récepteur peut devenir émetteur. Chose impossible pour le discours écrit compte tenu de la stabilité de leur statut lors de la production écrite. Robert Bouchard (cité par Woodley M.-P, 1993 :101), présente les points de différence entre l'oral et l'écrit dans le tableau suivant :

Oral (dialogal)	Écrit
Processus unique ; - immédiat ; - interaction (polygérée) - dépendance contextuelle	- Processus éclaté ; - différé ; - discursivité (monogérée) ; - autonomie contextuelle.

**Tableau 10: Discours écrit / discours oral**

## 2. Représentations de l'écrit dans l'enseignement du FLE:

La langue a deux modes d'existence : l'oral et l'écrit. Ces deux types de communication langagière s'opposent parce qu'ils ont des caractéristiques différentes. Du point de vue historique et diachronique, l'oral précède l'écrit parce que l'être humain a d'abord parlé, c'est seulement dans un second temps qu'il a traduit ses paroles par des signes ou des symboles écrits (pictogrammes, idéogrammes, hiéroglyphes, écritures syllabiques et écritures alphabétiques).

Comme le précise Thyron (1997 : 30), la parole est liée à la voix et à la communication instantanée ; l'écrit, par contre, est lié à l'espace et il est essentiellement visuel. Selon Michel Dabène (1991 : 10), l'écrit est marqué par « l'existence de signes graphiques représentant la langue dans nos systèmes d'écriture et se prêtant à une lecture, construction-reconstruction du sens, dans des situations d'interaction particulières. » Pour Françoise Estienne (2006 : 1), écrire « est donc la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. » Cette tâche est une pratique intellectuelle et scripturale porteuse de sens qui dépend d'une intention de communication et qui est la traduction de ce que le locuteur veut dire en utilisant des signes graphiques qui s'inscrivent dans la pérennité.

L'une des caractéristiques de l'écrit est son prestige. Ferdinand de Saussure (1990 : 50) explique le prestige de l'écriture comme suit :

- Malgré le caractère factice du graphème, il demeure facile à saisir par les individus. Ceci est expliqué par sa permanence et sa solidité ;

- Le graphème en tant que réel visuel et durable s'impose au profit du son qui est un réel acoustique. Les individus finissent alors par avoir une préférence au graphème.

- Même si l'oral marque sa primauté par rapport à l'écrit, l'enseignement d'une langue se fait au moyen de textes et d'ouvrages de référence : dictionnaires, manuels, livres, textes etc.

Ainsi, l'écriture marque son prestige et son importance dans les institutions éducatives, scolaires et universitaires.

- Le prestige de l'écriture se traduit enfin par la suprématie de la forme écrite sur la forme orale lors des débats sur la réforme de l'orthographe. Même si la graphie s'éloigne de la forme orale en français, on continue à orthographier les mots selon la forme écrite. Par exemple, le son [s] correspond aux lettres suivantes : c, ç, s (ci, ça, si). Le son [f] correspond à ces lettres : f, ph (fer, photo).

Pour Ferdinand de Saussure (1990 :50), « Quand il y a désaccord entre la langue et l'orthographe, le débat est toujours difficile à trancher pour tout autre que le linguiste ; mais comme celui-ci n'a pas voix au chapitre, la forme écrite a presque fatalement le dessus, parce que toute solution qui se réclame d'elle est plus aisée ; l'écriture s'arroge de ce chef une importance à laquelle elle n'a pas droit. »

Selon Gérard Vigner (1982 : 8-10-14), l'écrit est appréhendé selon trois représentations distinctes; la première le considère comme un code traditionnel, la deuxième comme un code second. La troisième définit l'écrit comme une langue.

### **2.1 L'écrit traditionnel :**

Les normes grammaticales d'une langue tiennent compte de la forme écrite. L'écrit est conçu comme un moyen et une référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. La maîtrise de la grammaire se fait au moyen de l'écrit par le biais d'exercices, de manuels, de livres, d'encyclopédies, de dictionnaires, etc. Ceci est en étroite relation avec ce qui a été dit *supra* à propos du prestige de l'écriture. Les représentations traditionnelles valorisent uniquement l'écrit qui reste le seul mode d'expression admis. Dans cette perspective, Daniel Coste (cité par Vigner, 1982 : 8) parle de la période de « *l'écrit-roi* ». L'écrit devient un critère primordial dans l'évaluation des compétences et des performances des apprenants.

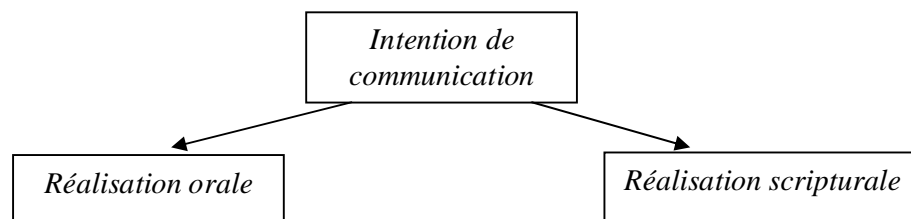
### **2.2 L'écrit, code second :**

A la différence de la représentation traditionnelle de l'écrit, une autre conception apparaît sous l'influence des théories de la linguistique moderne et des méthodes audiovisuelles. Elle s'appuie sur le fait que puisque l'oral précède l'écrit, la primauté revient au langage oral. L'écrit n'est donc pas un système autonome, mais un système qui dépend de l'oral dans la mesure où il le transcrit et le représente. L'idée consistant à faire de l'oral un code premier et de l'écrit un code second est étayée par un certain nombre d'arguments. Parmi ces arguments, je cite :

- La primauté du phonème sur le graphème relève d'une réalité historique attestée et d'un passé lointain. L'écriture n'est apparue que vers 3300 ans avant Jésus Christ en Mésopotamie. L'oral transcende l'écrit et le dépasse parce que lorsque l'écriture a vu le jour à travers des formes différentes, le langage oral était déjà là.
- Un sujet qui vient au monde a des aptitudes innées et génétiques lui permettant d'acquérir le langage qui est, selon André Martinet (1970 : 8) *une institution humaine*. Ainsi, le petit enfant acquiert-il la capacité de communiquer à condition qu'il évolue dans un bain linguistique favorable. Il commence d'abord par parler la langue de sa mère dite langue maternelle avant de l'écrire. L'écrit vient donc en deuxième position. La première expérience du langage se fait d'abord par le biais du canal oral. En d'autres termes, la première socialisation de l'enfant se réalise par l'expression orale dans sa *langue de départ* et jamais par l'expression écrite.
- Il existe des civilisations qui ont une tradition orale. Mais il est inconcevable qu'une communauté ignore l'oral et se contente uniquement du code écrit pour communiquer.

### 2.3 L'écrit comme langue :

A la différence de la deuxième conception consistant à faire de l'écrit un code second, la troisième orientation lui accorde un statut autonome et indépendant. En ce sens, l'oral et l'écrit se définissent comme deux canaux et deux réalisations différentes qui traduisent les intentions de communication des usagers de la langue. L'individu peut s'exprimer oralement (interview, dialogue, communication téléphonique,...) ou par écrit (lettre, note de service, annonce, etc.) Vigner (1982 :15) représente l'opposition oral / écrit ainsi :



**Figure 9: écrit / oral**

Un des arguments en faveur de l'autonomie des deux modes de réalisation du langage est le fait que le nombre de graphèmes ne correspond pas au nombre de phonèmes. En français, il y a 36 phonèmes (16 voyelles et 20 consonnes) et 26 lettres ou graphèmes.

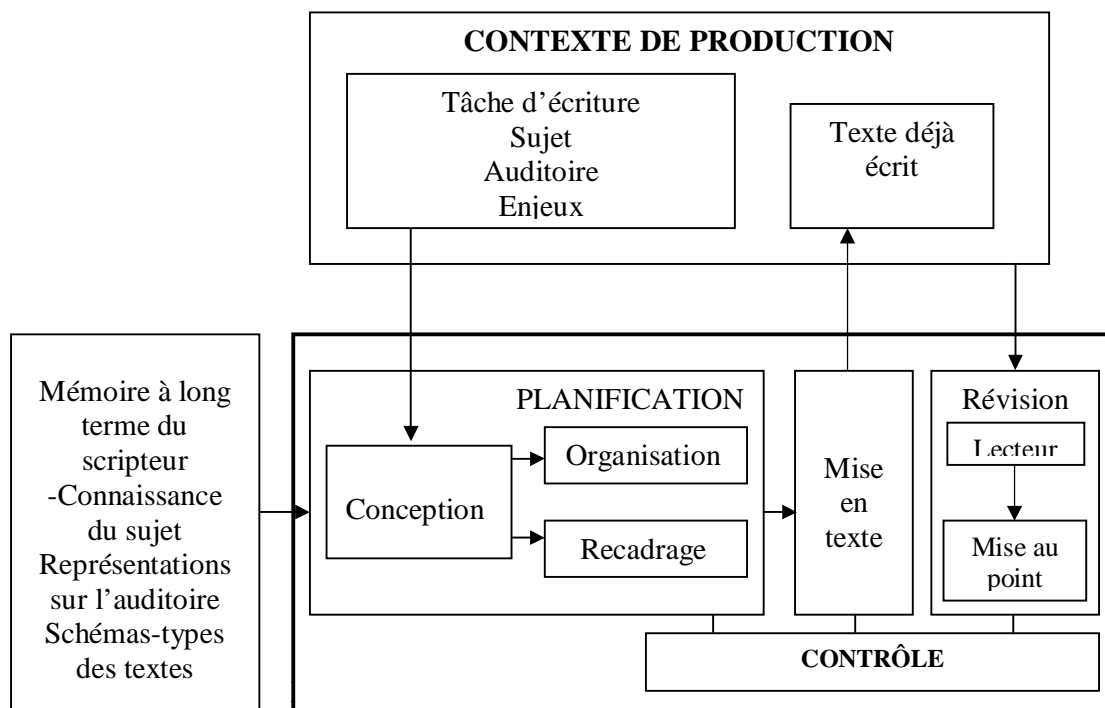
« On peut dire qu'il y a en français 16 voyelles, dont dix sont des phonèmes essentiels à la compréhension linguistique. Ce sont [i], [y], [u], [ĩ], et [ã], qui n'ont qu'un seul timbre et cinq autres phonèmes qui peuvent se réaliser selon des variantes phonétiques, caractéristiques du français standard. Ce sont: E qui peut être [e] ou [ɛ], EU qui peut être [ø], [ɘ] ou [œ], O qui peut être [o] ou [ɔ], A qui peut être [a] ou [ɑ], /E\* / qui peut être [ẽ] ou [œ̃]. » (Léon P et Léon M, 1964 : 18)

L'écrit et l'oral sont deux systèmes qui ont le même statut et le même niveau d'importance et qui obéissent à des normes spécifiques. Pour Marcie (cité par Vigner, 1982 : 14-15) : « Les unités du langage écrit sont alors envisagées non pas comme la dérivation des unités correspondantes dans le langage oral, mais comme des réalisations propres dont les règles de génération obéissent à des impératifs spécifiques.»

### 3. Processus rédactionnels :

Comment le scripteur parvient-il à produire un texte ? Comment procède-il pour réaliser cette tâche ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, je m'appuie sur les apports de la psychologie cognitive. Il convient de préciser que l'acte d'écrire est un processus complexe. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 178) avancent que « rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer. » Pour cela, il convient de modéliser le processus de production écrite, ce qui permet de déterminer et de classer les étapes de l'acte d'écrire. Un tel travail a été fait par les psychologues américains Hayes et Flower qui a abouti à un premier modèle en 1980, complété et aménagé en 1994.



Dans ce travail de recherche, je me réfère à ce modèle parce qu'il est une référence incontournable en matière de métacognition et dans plusieurs recherches portant sur la didactique de la production écrite. De ce point de vue, Jean Pascal Simon<sup>17</sup> rappelle que: « ce modèle sert de point de référence à de nombreux travaux de recherche en didactique. Il a été largement diffusé et vulgarisé dans les années 80 dans le champ de la didactique du français. Ces auteurs ont construit différentes versions de ce modèle dans le but d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer les origines des difficultés et de voir comment améliorer les productions. »

Le modèle est composé de trois parties :

- a- contexte de production ;
- b- mémoire à long terme du scripteur ;
- c- processus rédactionnels.

<sup>17</sup>Voir le séminaire de Jean Pascal Simon portant sur la didactique de l'écrit. Accessible sur sa page personnelle : <http://jean-pascal.simon.pagesperso-orange.fr/Constantine/TD3CORRECTION.pdf>



**3.1 Le contexte de production :** ce contexte c'est l'environnement de la tâche et comprend la consigne de production, le thème abordé, le destinataire visé. Quand le scripteur commence à écrire, le contexte inclut aussi le texte en production et le texte déjà produit. Comme le dit Francine Thyron (1997 : 50), « le contexte de production (*task environment*) inclut tout ce qui se trouve à l'extérieur du scripteur et influence l'accomplissement de la tâche. »

### **3.2 Mémoire à long terme du scripteur :**

Lors de la production écrite, le scripteur puise dans son capital cognitif toutes les connaissances stockées nécessaires à l'acte d'écriture selon la consigne proposée et le type du texte à produire. La *mémoire à long terme* englobe toutes les connaissances du scripteur qui interviennent dans le contexte de production. Il s'agit des connaissances conceptuelles, procédurales, les métaconnaissances, le vécu, les souvenirs, etc. que le scripteur réactualise, réactive et mobilise pour effectuer la tâche d'écriture. « L'expression *mémoire à long terme* s'oppose à l'expression *mémoire à court terme (ou mémoire de travail)* qui renvoie à la rétention de l'information nécessaire pour un usage immédiat. » (Thyron, 1997 : 50) La *mémoire à long terme* varie d'un scripteur à l'autre et est déterminée par l'âge, le niveau intellectuel, l'expérience du scripteur, etc. Selon cet auteur (1997 : 50), les connaissances stockées dans la mémoire du sujet sont spécifiées par trois sous-mémoires : la mémoire épisodique, la mémoire sémantique et la mémoire procédurale.

- La mémoire épisodique : englobe le vécu, les faits, les souvenirs et les croyances du sujet ;
- La mémoire sémantique : concerne les connaissances conceptuelles (connaissances du monde) ;
- La mémoire procédurale : concerne les compétences, aptitudes et habiletés du sujet. Elle est le stock de ce que le sujet sait et peut faire avec ce qu'il sait (connaissances conceptuelles, vécu...) Il s'agit, par exemple, des structures et plans des textes à produire. Les connaissances procédurales s'opposent aux connaissances déclaratives. Pour Thyron (1997 : 56), les premières renvoient au 'savoir-comment' ; les secondes aux savoirs 'savoir que'.

**3.3 Le processus d'écriture :** Il comprend la planification, la mise en texte et la révision.

**3.3.1 La planification ou planning** : la planification est une étape importante dans la construction d'un texte. Elle consiste à réorganiser les connaissances stockées et requises et à établir un plan en vue de réaliser un projet d'écriture et de résoudre un problème. Comme le disent Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 179) : « le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre. » Avant d'entamer la rédaction, le scripteur planifie son travail. Selon Francine Thyron (1997 : 52), *planifier* veut dire : « diviser le problème global en problèmes partiels pour lesquels des esquisses de solutions sont ébauchées. Ces plans évoluent au fil du travail et fixent les objectifs importants. » Pour cet auteur, la notion de plan « renvoie à une stratégie importante dans les activités de résolution de problèmes ; elle permet de réduire le poids des contraintes cognitives et d'intégrer celles-ci. » (Thyron, 1997 : 53)

Pour établir le plan de rédaction, le scripteur mobilise ses connaissances en tenant compte de trois aspects ou dimensions : 1° la dimension thématique, 2° la dimension réthorico-pragmatique, 3° la dimension textuelle.

Dans la planification, deux sous-processus sont distingués : l'organisation et le recadrage.

**3.3.2 L'organisation** : une fois les objectifs définis, le scripteur élabore la macrostructure du texte en choisissant et en organisant un certain nombre d'outils et de matériaux. L'organisation des idées permet d'établir un schéma cohérent du texte à écrire et consiste à classer, ordonner et unir des éléments et propositions sélectionnés par le scripteur. Selon Hayes et Flower (cités par Thyron, 1997 : 55), trois sources doivent être attribuées au plan de rédaction : la connaissance du thème abordé, la connaissance des modèles de textes et la connaissance des stratégies qui guident la planification et la résolution de problèmes.

**3.3.3 Le recadrage** : dans cette étape, le scripteur revoit un certain nombre d'aspects et contrôle ce qu'il a planifié en tenant compte de la structure et des caractéristiques du texte à produire et du destinataire visé. Selon Thyron (1997 : 56), il s'agit d'une sorte de supervision permanente des opérations en cours.

**3.3.4 La mise en texte ou textualisation** : une fois le plan établi, le scripteur se met à écrire. Cette étape est appelée la mise en texte, textualisation ou traduction. La textualisation est « l'aboutissement d'un processus complexe, d'une activité mentale multiforme combinant les informations extérieures avec les connaissances et procédures disponibles chez le sujet lui-même, pour construire des représentations de la tâche à réaliser, du texte à produire et des objectifs à atteindre par ce biais. » (Thyron, 1997 : 46)

Au cours de cette étape, la verbalisation des connaissances se réalise, les idées, le plan et les structures se transforment en phrases imbriquées et linéaires. Le scripteur choisit les mots, les structures syntaxiques et rhétoriques appropriés pour assurer la grammaticalité des phrases et la cohérence du texte en production. Le texte prend forme à partir de cette opération. Sur ce point, Garcia-Deabanc Claudine (1990 : 26) avance que « les opérations de mise en texte désignent les activités liées à la rédaction proprement dite. Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurelle). »

### **3.3.5 La révision du texte** : la révision du texte est un travail essentiel et incontournable.

Au cours de cette étape, le scripteur contrôle et relit méticuleusement son texte, corrige, modifie, améliore des fragments et pans d'énoncés et ajoute des mots et des expressions afin d'éviter des maladresses syntaxiques, des ambiguïtés, des incohérences et des redondances. En ce sens, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 179) écrivent que « ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter. » La révision ne concerne pas uniquement la trilogie linguistique : grammaire, conjugaison, orthographe ; elle consiste aussi à vérifier si la macrostructure est adaptée au type de texte à produire. Comme le dit Thyron (1997 : 58), « la révision sert à vérifier et améliorer la qualité du texte produit. » Au cours de cette étape, le scripteur effectue une lecture critique du texte produit en tenant compte de la macrostructure du texte et de la grammaticalité des phrases.

Ainsi, cette lecture débouche-t-elle sur « la mise au point du texte. Celle-ci implique l'adaptation d'une (de) stratégie (s) en vue de remédier aux erreurs et lacunes constatées, et ce, par des corrections, modifications, ajouts, réécriture éventuelle d'un fragment, etc. » (Thyron, 1997 : 59) Selon Claudine Garcia-Deabanc (1990 : 26.), l'étape de révision est liée à deux opérations complémentaires. Il s'agit de la lecture critique et de la mise au point du texte.

Les opérations qui s'effectuent lors de la production des écrits et que je viens de citer et d'expliquer à la lumière de la modélisation de Hayes et Flower varient d'un scripteur à l'autre. Le texte produit par un scripteur expert est différent de celui produit par un scripteur novice.

Il se peut qu'un scripteur ne révise pas le texte produit ou effectue seulement une lecture critique de la forme du texte, corrige les erreurs de surface et oublie le niveau transphrastique. Je vais montrer que cette modélisation de l'écrit est prise en compte par les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues. Ceux-ci ont établi des descripteurs et des échelles de compétences par rapport à la planification et le niveau de maîtrise de la langue. Voici, par exemple, les descripteurs du CECRL relatifs à la planification du texte et à la correction grammaticale.

	<b>Planification</b>
C 2	Comme B2
C 1	Comme B2
B 2	Peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s).
B 1	- Peut préparer et essayer de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demander des remarques en retour à leur sujet. - Peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points importants qu'il/elle veut transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve ou dont il/elle se souvient.
A 2	Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant.
A 1	Pas de descripteur disponible.

**Tableau 11: Échelle de démonstration : Planification du CECRL (p. 53)**

	<b>Correction grammaticale</b>
C 2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C 1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B 2	- A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. - A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B 1	- malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. - Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A 2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A 1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

**Tableau 12: Échelle de démonstration : Correction grammaticale du CECRL (p. 53)**

Nous avons vu dans ce chapitre que l'écriture est un processus dans le temps, qu'elle est coûteuse en réflexion et qu'elle est une tâche hautement complexe, car on parle à deux et on écrit tout seul. L'écriture est un mode de pensée marqué par un rythme lent et un retour possible.

**CHAPITRE III : LE TEXTE ARGUMENTATIF  
DANS LE SILLAGE DE LA LINGUISTIQUE  
TEXTUELLE**

Il s'agit dans ce chapitre de définir la notion de '*texte*' en s'appuyant sur l'apport de la linguistique textuelle. Etant donné que c'est le texte argumentatif qui est le type d'écrit visé dans cette recherche, je définis d'abord le terme '*argumentation*'; je présente ensuite la structure de l'écrit argumenté et ses principales caractéristiques.

## **1. La notion de texte dans le sillage de la linguistique textuelle :**

Des linguistes tels que Jean Michel Adam, Bernard Combettes, Emile Benveniste, Jean Paul Bronckart, Catherine Kerbrat-Orecchioni et bien d'autres affirment que le texte est l'objet d'étude de la linguistique. Pour Orecchioni (citée par J.M. Adam : 1999 :5), « l'unité-texte relève de plein droit de la linguistique. » Avant de définir la notion de texte et de présenter les caractéristiques du texte argumentatif, il convient de comprendre les différences entre la grammaire de phrase et la grammaire de texte et d'appréhender la notion de *linguistique textuelle*.

### **1.1 De la linguistique phrastique à la linguistique textuelle :**

La linguistique structurale englobe un certain nombre de disciplines : la grammaire, la phonétique, la phonologie, la lexicologie et la sémantique. Ces disciplines ne sont pas en mesure d'analyser le texte dans sa globalité vu la complexité et la diversité des textes produits (genres, types discursifs, articles, livre, etc.) Plusieurs linguistes se sont rendu compte que la linguistique structurale, en restreignant son domaine d'investigation à la phrase, est incapable d'analyser le texte (Barthes : 1966)

Pour Bakhtine (1978 : 59), « la linguistique n'a absolument pas déchiffré la section dont devraient relever les grands ensembles verbaux : longs énoncés de la vie courante, dialogues, discours, traités, romans, etc. Car ces énoncés-là peuvent et doivent être définis et étudiés, eux aussi, de façon purement linguistique, comme des phénomènes du langage. La syntaxe des grandes masses verbales attend encore d'être fondée : jusqu'à présent, la linguistique n'a pas avancé scientifiquement au-delà de la phrase complexe. » Cet auteur montre clairement les limites de la linguistique de la phrase et précise que dans la vie, l'individu ne produit pas uniquement des phrases isolées, mais produit aussi des discours, des dialogues et des écrits : récit, journal intime, roman, etc. Saussure (1990 : 199) définit la phrase comme le type par excellence du syntagme. Ce dernier s'applique non seulement aux mots, mais aux groupes de mots, aux unités complexes de toute dimension et de toute espèce (mots composés, dérivés, membres de phrase, phrases entières.

La phrase, comme le disent J.Gardes-Tamine et M.-A.Pelliza (1998 : 15), est « l'unité ultime de la description grammaticale. » La grammaire phrastique est normative et prescriptive. Selon Adam (2005 :19), la grammaire du texte est définie comme un sous-domaine du champ plus vaste de l'analyse des pratiques discursives. Ce sous-domaine présente d'autres concepts et tient compte d'autres critères pour définir et analyser le texte. Combettes (1992 : 107) parle d'unités intermédiaires entre la langue et le texte. Dans la même optique, Adam (2005 : 3) définit la linguistique textuelle comme « une théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse de textes concrets. » Des termes comme *grammaire du texte*, *linguistique du texte*, *linguistique textuelle* sont utilisés dans l'analyse textuelle des discours. Jean Michel Adam préfère l'emploi du terme de *linguistique textuelle*, car le terme *grammaire* renvoie à la grammaire phrastique et traditionnelle. Si l'objet d'étude de la grammaire traditionnelle se limite à l'analyse de la phrase, la linguistique textuelle dépasse le niveau phrastique et analyse le niveau transphrastique. M.-P. Woodley (1993 : 23) définit l'objet d'étude de la linguistique textuelle en mettant en relief les rapports entre différents niveaux et aspects du texte : niveaux discursif, textuel et phrastique, pour elle, l'objet d'étude de la linguistique du texte est « de mettre en relation les aspects micro et macro des textes, les niveaux phrastique et discursif de l'organisation textuelle. Elle s'est donné de réels outils pour aborder la question de la qualité des textes - c'est-à-dire de ce qui constitue un texte, et de ce qui en fait un « bon » texte. Il s'agit des notions de cohérence et de cohésion.»

Pour sa part, J.-M. Adam indique que la linguistique textuelle consiste à connaître et définir les différentes marques et opérations assurant l'enchaînement et les liens entre les unités textuelles. Il avance que « la tâche de la linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs. Ces marques ne recoupent que partiellement les catégories morphosyntaxiques définies dans le cadre de la linguistique de la langue. » (Adam, 2005 : 37). Ce qu'il faut retenir c'est que la linguistique textuelle n'exclut pas les différentes classes grammaticales telles que les pronoms personnels, les pronoms relatifs, les conjonctions de coordination et de subordination. Ces catégories grammaticales deviennent des catégories textuelles ou des organisateurs textuels qui assurent l'enchaînement des énoncés dans le texte. Je peux expliquer cela ainsi : Dans une phrase complexe, le subordonnant '*parce que*' exprime le rapport de cause et il est placé à la tête de la proposition subordonnée conjonctive, complément circonstanciel de cause.



Soit la phrase suivante :

« Je vous pose cette question parce que je suis curieux. »

Si l'on procède à l'analyse logique de cette phrase, on dit que « je vous pose cette question » est la proposition principale et que « parce que je suis curieux » est la proposition subordonnée conjonctive, complément circonstanciel de cause introduite par la conjonction de subordination « *parce que* ». Ce type d'analyse renvoie à la grammaire de phrase. Quand le subordonnant « *parce que* » est introduit dans un texte argumentatif, on peut dire aussi qu'il sert à présenter un argument en faveur d'une thèse défendue.

**Exemple :** si un apprenant écrit un texte argumentatif sur la lecture, il pourra utiliser le subordonnant '*parce que*' pour présenter un ou plusieurs arguments en disant, par exemple : « j'aime la lecture des romans parce qu'elle enrichit mon vocabulaire. »

Je peux donner un autre exemple avec un autre connecteur : « *cependant* ».

Exemple : « vous promettez des choses [*cependant*] vous ne tenez pas à vos promesses. »

Dans une phrase composée, le coordonnant « *cependant* » exprime le rapport d'opposition et relie deux propositions indépendantes : « vous promettez des choses » et « vous ne tenez pas à vos promesses. »

Dans un texte argumentatif, le coordonnant « *cependant* » peut marquer la transition et le passage de la thèse à l'antithèse et devient un articulateur de transition.

**Exemple :** si on produit un texte argumentatif sur la vie en ville, on peut présenter d'abord les avantages de la vie en ville et énumérer ensuite ses inconvénients dans le paragraphe suivant en employant le coordonnant '*cependant*' qui marque le passage de la thèse à l'antithèse.

## 1.2 Qu'est-ce qu'un texte ?

Un texte est une suite de phrases, mais pas n'importe quelle suite. Autrement dit, le texte ne saurait être seulement un agencement ou un enchaînement de phrases. Comme le précise (Meyer, 1986 : 252), il est un tout et non un simple assemblage de phrases indépendantes. Le texte n'est pas formé, structuré et organisé comme des phrases où seuls les critères de grammaticalité et d'acceptabilité sémantique sont pris en compte. Pour Halliday et Hasan (1976), le texte n'est pas une grande phrase grammaticalisée et n'est pas une unité grammaticale, mais une unité sémantique. Beaugrande (1990 : 11) rejoint l'idée de Halliday et Hasan quand il dit que « ce qui fait qu'un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité. » Combettes (1992 : 113) affirme la même idée quand il souligne que « la cohérence du texte n'est pas la résultante de sa grammaticalité. »

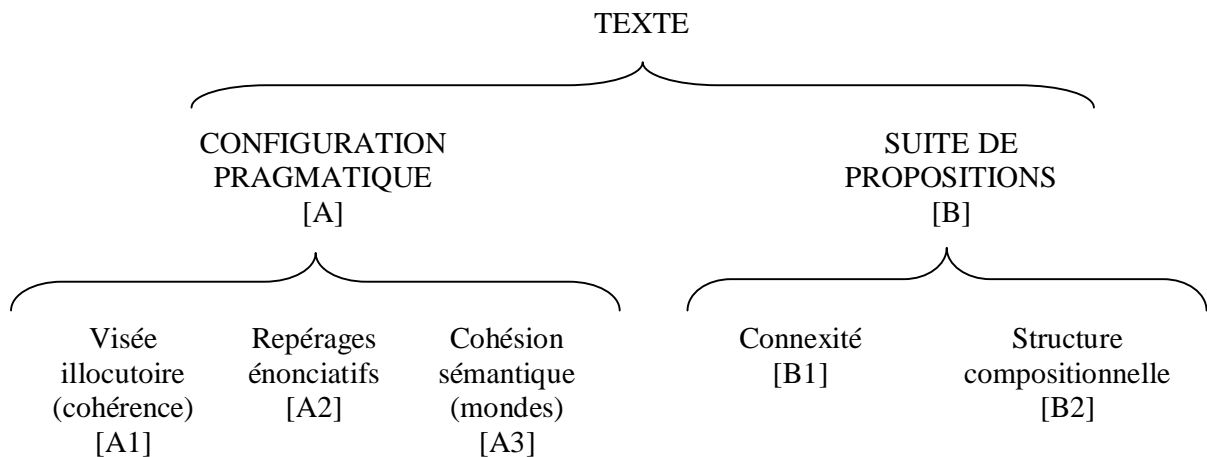
Les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues définissent le texte de la manière suivante : « est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. » (CECRL, 2001 : 15) Dans cette citation, on peut souligner deux termes qui renvoient à deux approches. Il s'agit des mots *séquence* et *tâche*. Pour les auteurs du Cadre, le texte est une séquence discursive. Séquence discursive renvoie à la typologie séquentielle de Jean Michel Adam que nous allons voir dans les pages qui suivent. La construction d'un texte est en relation avec la réalisation d'une tâche. Cela renvoie au terme d'agir d'apprentissage employé dans l'approche actionnelle.

Je peux dire que le texte est perçu comme un produit organisé et caractérisé par un ordre interne et une textualité assurée par différentes opérations que nous allons voir dans les pages suivantes. Mais, la définition du texte ne saurait se limiter à la dimension exclusivement interne basée sur la textualité, il convient aussi de prendre en compte la dimension pragmatique / communicative. Car, tout texte est produit dans un contexte et il faut tenir compte des paramètres de la situation de communication. (Qui écrit ? A qui ?, pourquoi ? Quel l'objet du texte ? Quel est l'enjeu visé ? Etc.) Dans cette optique, M.-P. Woodley (1993) propose de définir le texte en tenant compte de la dimension communicative et pragmatique et en indiquant qu'il ne peut y avoir communication que lorsqu'il y a une interaction entre le scripteur et le lecteur. Le texte est défini selon elle comme «un message virtuel, une communication potentielle : il est le reflet d'un acte de discours (dont le scripteur est l'initiateur), mais ne devient communication que grâce à un lecteur, qui, apportant à ce processus interactif qu'est la compréhension une multiplicité de connaissances et de savoir-faire, interprète les signaux contenus dans le texte et se construit une représentation-nécessairement idiosyncrasique de ce que le scripteur a pu vouloir dire. » (Woodley, 1993 : 59-60) Dans cette perspective, J.-M Adam (2005 : 29) parle de deux axes : l'axe de la production (intentionnalité) et celui de la réception (acceptabilité) et définit le texte comme un objet concret, matériel et empirique et le résultat d'un acte d'énonciation (2005 : 28-29).

Sylvie Plane (2004b) essaie de définir le texte en déterminant les propriétés suivantes : des propriétés extrinsèques, des propriétés intrinsèques et des propriétés transitionnelles. Les propriétés extrinsèques renvoient à l'unicité du texte, sa socialité, sa performativité et sa stabilité référentielle. Pour la performativité, Plane rejoint l'idée de Woodley à propos de la dimension communicative / pragmatique. Elle indique que cette dimension repose sur deux conditions ; la première se rapporte à l'un des paramètres de la situation de communication, à savoir le destinataire. Cela renvoie à l'axe de la réception dont parlait Adam (2005).

Le texte doit s'adresser à un destinataire, qu'il soit réel, fictif ou le scripteur lui-même. Ainsi Plane (2004b) dit-elle que « seul compte le fait que le texte soit dirigé vers une instance qui l'actualise. ». La deuxième condition relève de la pragmatique et suppose que le texte soit un produit qui véhicule une intention communicative, car écrire veut dire faire aboutir une intention. Le texte est donc au service de cette intention.

Dans la même optique, Jean Michel Adam (1992 : 21) définit le texte en tenant compte de la dimension pragmatique et de la dimension phrastique et transphrastique et propose le schéma suivant pour définir la notion de *texte*.



**Figure 11: Modes de classement des textes selon Jean-Michel Adam**

Ce schéma montre que le texte est envisagé comme une configuration pragmatique [A] et comme une suite de propositions [B]. En tant que configuration pragmatique, le texte est étudié en rapport avec la réalité et le contexte de production. Comme suite de propositions, il est étudié en dehors de ses rapports avec la réalité et le contexte.

**- Le texte comme configuration pragmatique :**

[A1] : visée illocutoire : Selon Adam, le texte est envisagé comme une séquence d'actes illocutoires (promettre, interroger, prédire, etc.). Selon cet auteur (1992 : 22), la visée illocutoire « définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non) :

agir sur les représentations, les croyances et / ou les comportements d'un destinataire (individuel ou collectif) » C'est le cas, par exemple, du discours argumentatif en politique et des slogans publicitaires.

[A2] : Repérages énonciatifs : le texte est envisagé en rapport avec des plans énonciatifs. Adam distingue 6 types de repérages énonciatifs qui peuvent correspondre à deux plans : plan embrayé et plan non embrayé. Plan embrayé veut dire que le locuteur se montre explicitement dans le texte alors que le plan non embrayé veut dire que le locuteur ne s'implique pas explicitement dans le texte.

Types de repérages énonciatifs	Plan embrayé	Plan non embrayé
Une énonciation de discours orale	X	
Une énonciation de discours écrite	X	
Une énonciation non actuelle (histoire)		X
Une énonciation proverbiale		X
Une énonciation du discours logique (scientifique et théorique)		X
Une énonciation du discours poétique	X	

**Tableau 13: Plan embrayé / plan non embrayé**

[A3] : Cohésion sémantique (monde-univers) : Selon Adam (1992 : 24), « la dimension sémantique globale est représentée par ce qu'on appelle la macrostructure sémantique ou, plus précisément, le thème global d'un énoncé. ». Les textes sont classés en tenant compte des caractéristiques sémantiques du monde représenté. Par exemple, le conte merveilleux et le discours scientifique n'appartiennent pas à la même catégorie. Le monde du conte merveilleux n'est pas soumis à une logique de vérification (vrai / faux). Par contre, l'univers du discours scientifique est soumis à cette logique.

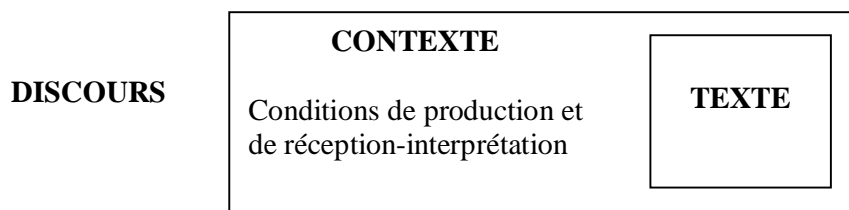
**- Le texte comme suite de propositions :**

[B1] : Connexité. Plusieurs niveaux sont pris en compte : la phrase ou proposition, enchaînement des phrases, paragraphes, etc. Pour Adam (1992 : 26) : « du point de vue de la connexité textuelle, que décrit partiellement ce qu'on appelle parfois « la grammaire de texte », différents plans doivent de nouveau être considérés qui correspondent à la texture microlinguistique. »

[B2] : Structure compositionnelle : le classement des textes se fait selon l'organisation séquentielle de la textualité. Adam (1992 : 26) parle de schémas séquentiels prototypiques : narration, description, argumentation, explication, dialogue.

### 1.2.1 Texte / discours :

Isabelle Delcambre (1990) se réfère à la dimension communicative / pragmatique pour définir le discours. Pour elle, le discours se rapporte à une situation de communication. Elle écrit que « le discours est un énoncé caractérisable par des propriétés textuelles, mais il se définit avant tout par référence à une situation de communication où il prend valeur comme acte de langage; le texte, quant à lui, est considéré comme un objet abstrait, une structure abstraite du discours. » J-M. Adam oppose, lui aussi, le texte au discours. Le texte n'intègre dans sa logique que la dimension linguistique et exclut le contexte situationnel (les conditions extralinguistiques). Le discours associe le texte en tant que produit et le contexte de production. Dans la citation qui suit, J-M. Adam (1990 : 23) montre clairement la différence entre les deux concepts en question. « Discours = Texte + conditions de production  
Texte = Discours – conditions de production. [...] En d'autres termes, un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) [...]. Le texte, en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (le discours). » Il pointe cette différence par le biais d'un schéma :



**Figure 12: Discours / texte (Adam, 1999 : 39)**

Les didacticiens de l'INRP, eux aussi, rejoignent l'idée de Delcambre et Adam. Dans le glossaire du (Groupe EVA, 1991 : 227-228), les concepts : discours, texte et écrit sont didactisés et définis ainsi :

- Discours : « renvoie à l'enjeu de l'écrit, variable selon qu'il est produit pour distraire en racontant (discours narratif), faire agir (discours prescriptif), faire comprendre (discours explicatif)... ;
- Texte : « renvoie à son mode d'organisation spécifique, au (x) principe(s) qui sous-tendent son organisation interne, sa texture. »

Dans cette citation, deux éléments sont mis en relief : l'enjeu de l'écrit et l'organisation interne. Le premier renvoie au discours ; le deuxième au texte.

L'organisation interne du texte est assurée par un certain nombre d'opérations qu'il convient de définir. Ces opérations sont des propriétés intrinsèques du texte qui ne se limitent pas aux contraintes locales (orthographe, conjugaison, syntaxe), mais qui tiennent aussi compte des contraintes globales (liens entre les différents segments du texte). Ces contraintes globales correspondent à la cohérence, la cohésion, la connexion ou connexité et la progression.

### **1.2.2 Contraintes globales du texte :**

#### **1.2.2.1 La cohérence :**

En linguistique textuelle, l'analyse et le jugement sont centrés sur la grammaticalité et la cohérence textuelle. La question de grammaticalité est présente quand il s'agit d'étudier les reprises anaphoriques. Cette dernière est caractérisée par une relation étroite entre les énoncés, la continuité thématique, la concordance des idées, la progression et l'absence de digression. O. Ducrot (1972 : 87) parle de deux conditions majeures : une condition de progrès et une condition de cohérence.

M. Charolles (1978) parle de quatre méta-règles :

- règle de répétition ;
- règle de progression ;
- règle de non contradiction ;
- règle de relation.

La règle de répétition consiste à répéter le thème pour assurer la continuité thématique au moyen de reprises lexicales et / ou pronominales sans que la répétition soit abusivement employée. La règle de progression consiste à faire progresser le thème en y ajoutant de nouvelles informations.

Sur ce point, Charolles (1978 : 20) avance que « pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. » La règle de non contradiction s'appuie sur le fait qu'un élément sémantique introduit dans le corps d'un texte ne contredit pas ce qui est posé ou présupposé. Pour la règle de relation, Charolles (1978 :32) souligne que « pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient directement reliés. »

Ainsi, la cohérence peut-elle être définie comme un trait spécifique de la textualité (E. Werlich, D Maingueneau, 1976). M.-P Woodley propose de définir le terme de *cohérence* en lui donnant une valeur textuelle et discursive. Dans la citation suivante, elle met en relief deux concepts, l'un relatif au texte, l'autre au discours : 'unité interne' et 'situation de production'. « Le terme cohérence est pris ici dans un sens pleinement pragmatique, impliquant d'un texte cohérent non seulement qu'il ait une unité interne, mais aussi qu'il soit approprié à la situation dans laquelle il s'inscrit. Le concept de cohérence est donc central dans notre tentative de cerner la notion de qualité et central pour une didactique de l'écrit qui vise l'efficacité communicative des textes d'apprenants. » Woodley (1993 : 57)

Pour J.-M Adam, la cohérence est le produit d'une interprétation. Il avance que « la cohérence n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative. L'interprétant prête a priori sens et signification aux énoncés et ne formule généralement un jugement d'incohérence qu'en tout dernier ressort. » (Adam, 1992 : 22) Le principe de cohérence textuelle renvoie à la situation extralinguistique (interprétation des textes selon des critères extralinguistiques : connaissances, informations, idées, savoirs, croyances) R. Martin (1983) parle du contexte extralinguistique et des connaissances d'univers.

### **1.2.2.2 La cohésion :**

M.-P Woodley (1993 : 157) définit le terme de *cohésion* comme « les liens qui, de phrase en phrase, tissent la texture du texte. » Pour Halliday et Hasan cités par M.-P Woodley (1993 : 63), la cohésion suppose la mise en œuvre des « moyens par lesquels des éléments qui n'entretiennent pas de relation de structure sont reliés entre eux parce que l'un dépend de l'autre pour son interprétation. » Dans cette citation, Halliday et Hasan indiquent que la cohésion renvoie à des liens d'interdépendance entre les éléments du texte assurés par un certain nombre de moyens qui peuvent être grammaticaux et lexicaux. Les méta-règles de cohérence dont parle M.Charolles (1978) ne sont pas les seuls critères d'évaluation et de jugement que l'on porte sur le texte produit par l'apprenant. Ces critères sont efficaces mais insuffisants. L'enchaînement et la liaison des unités ou séquences textuelles doivent être assurés par un certain nombre de substituts lexicaux et grammaticaux. Ceux-ci servent à assurer la continuité et l'unité des phrases à l'intérieur du texte, à assurer la répétition et à éviter des répétitions qui alourdissent le texte. Pour Woodley, une condition doit être remplie pour que le critère de cohésion soit assuré.

Il s'agit de la relation des phrases entre elles dans le texte : « chaque phrase d'un texte doit être rattachée à une phrase précédente du texte. » (M.-P Woodley, 1993 : 62) Il existe un rapport de dépendance entre la cohérence et la cohésion. M.P Woodley (1993 : 65) affirme que la cohésion dépend de la cohérence textuelle.

Elle explique cela et dit : « admettons l'indépendance de principe de la cohérence par rapport à la cohésion, et l'existence de textes cohérents qui ne sont pas cohésifs. Une perspective plus cognitive permet cependant d'articuler les deux notions d'une façon productive. Acceptons avec Charolles qu'un principe général de cohérence gouverne l'interprétation des actions humaines et que toute suite de phrases a de grandes chances d'être interprétable - et interprétée - comme un texte. Mais ce processus d'interprétation est coûteux et une fonction importante des marqueurs de cohésion est de réduire ce coût en guidant l'interprétation, d'où une valorisation de l'utilisation de ces marqueurs dans certains contextes lorsqu'il est souhaitable de minimiser la marge de liberté d'interprétation ou de maximiser la rapidité d'interprétation. »

#### **1.2.2.3 La Connexion :**

La connexion concerne l'enchaînement et la liaison étroite des phrases qui constituent le texte. D.G. Brassart cité par Francine Thyron (1997 : 126) parle de la tâche de la connexion. Celle-ci « est censée décrire l'enchaînement et l'articulation des phrases ou propositions elles-mêmes (...). Elle est typiquement assurée par les connecteurs. » Par l'emploi du mot connecteur, on se situe au niveau textuel, car l'étude et la description du rôle des connecteurs, qui peuvent être des catégories grammaticales (subordonnants, coordonnants, prépositions, adverbes), se font au niveau transphrastique.

#### **1.2.2.4 La progression thématique :**

Avant de définir la notion de *progression thématique*, il convient de définir le thème et le rhème. Le texte que produit le scripteur qu'il soit expert ou novice a un thème. Alors que le thème correspond à une information connue, donnée et posée, le rhème correspond à une information nouvelle. Le thème et le rhème relèvent de la linguistique textuelle. Selon M.-P Woodley (1993 : 66), le thème « recouvre souvent deux notions : c'est à la fois ce sur quoi porte l'énoncé et ce qui est déjà connu ou donné. »



Elle simplifie la définition des concepts en question : (1993 : 68)

thème = ce dont on parle

topic = connu

rhème = ce que l'on dit du thème (aussi appelé propos ou commentaire)

Focus = nouveau

J.-M. Adam (2005 : 45) donne une définition similaire à celle de Woodley : « Le thème, est du point de vue de l'énonciateur, le point de départ de l'énoncé. Ce groupe est moins informant [...] Le rhème, correspond à ce qui est dit du thème, c'est l'élément phrastique posé comme le plus informant. »

La progression thématique contribue à la cohérence textuelle. D'ailleurs, comme le souligne Woodley (1993: 66-67) : « pour qu'il y ait cohérence, on peut s'attendre à une certaine continuité thématique de segment en segment. » Dans le glossaire du (Groupe EVA, 1991 : 236), cette progression correspond à l'organisation et à la distribution des informations dans la phrase et de phrase en phrase. On définit ainsi un certain nombre de types de progression, même si dans la réalité des textes produits, on observe des progressions qui mélangent les grands types que F Danes (1974) présente ainsi :

- la progression à thème constant ;
  - la progression à thème linéaire ;
  - la progression à thème dérivé.
- **La progression à thème constant** : on parle de progression à thème constant quand le même thème est maintenu dans le texte de phrase en phrase. Les rhèmes successifs qui lui correspondent sont différents.
- **La progression à thème linéaire** : dans ce type de progression, le rhème de la phrase se transforme en thème de la phrase suivante dans le texte.
- **La progression à thème dérivé** : quand l'hyperthème s'éclate et se divise en sous-thèmes, la progression thématique devient éclatée et divisée.

## 2. Qu'est-ce qu'un texte argumentatif ?

### 2.1 Texte argumentatif, séquence argumentative ou discours argumentatif ?

Avant de définir le texte argumentatif, il convient de mettre l'accent sur un problème terminologique. Du point de vue didactique, parle-t-on de texte argumentatif, de discours argumentatif, d'écrit argumenté ou d'argumentation ? En Algérie, les concepteurs de l'ancien programme du français dans le secondaire ont employé les termes : *argumentation*, *argumenter* et *texte argumentatif*. Mais, depuis la mise en œuvre de la nouvelle réforme du système éducatif en 2004 et l'adoption de l'approche par compétences, on commence à parler de discours argumentatif.

L'argumentation écrite peut être définie comme un type textuel. Werlich (1975) distingue 5 types de textes :

- le type descriptif ;
- le type narratif ;
- le type instructif ;
- le type expositif ;
- le type argumentatif

Du point de vue didactique, je ne parle pas de types textuels mais de types discursifs, car le discours correspond à une intention communicative et à une visée, un but et un enjeu. On écrit un texte par rapport à un enjeu donné et à un destinataire précis. Le scripteur argumente pour persuader le lecteur et tient compte du contexte extralinguistique. C'est pourquoi, l'emploi du terme de discours devient fréquent. Ceci signifie que la définition séquentielle du texte prend en considération la dimension communicative / pragmatique.

À cette typologie textuelle, J.-M. Adam (1992) ajoute le type dialogal. Les types ne peuvent pas être définis seulement comme des classes caractérisées par des marqueurs linguistiques observables et des formes ou structures spécifiques à chaque type (caractéristiques distinctives). Par exemple, la multitude des connecteurs logiques caractérise les types argumentatif et explicatif, les temps verbaux imparfait / passé simple, le récit, la dominance de l'impératif et des verbes d'action et le type prescriptif. Ces marqueurs linguistiques ne sauraient être à eux seuls un critère de classification des différents types textuels. Cela peut être expliqué par le fait que le scripteur peut insérer une séquence narrative dans un texte à dominante argumentative pour étayer une prise de position. Les marqueurs linguistiques peuvent alors caractériser et classer les séquences qui composent le texte.

Ainsi, l'imparfait caractérise-t-il une séquence descriptive, l'impératif, une séquence instructive ou prescriptive. Le texte est, comme le dit François Mangenot (1995 : 37), une unité complexe et hétérogène.

J.-M Adam va plus loin dans sa réflexion sur la typologie textuelle et envisage la notion de types de séquences et non plus celle de types de textes. Pour ce linguiste, le texte est composé d'une ou de plusieurs séquences. Ainsi, remplace-t-il le concept de *type* par celui de *séquence* et parle-t-il de typologie séquentielle :

- séquence narrative ;
- séquence descriptive ;
- séquence argumentative ;
- séquence explicative ;
- séquence dialogale.

Adam distingue deux types de séquences dans le texte : une séquence dominante (dominante séquentielle) et une séquence insérée. Par exemple, dans un texte à dominante narrative, l'auteur insère des passages descriptifs. La notion de séquence « renvoie à une structure qui se présente comme un réseau relationnel hiérarchique ; c'est une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance / indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie. » (Adam, 1990 : 84) Il en va de même pour le texte argumentatif dans lequel le scripteur peut insérer une séquence narrative et pour le texte narratif dans lequel le scripteur peut introduire une séquence descriptive. Pour Adam (1992 : 19) : « La description existe, quant à elle, rarement à l'état pur et autonome ; elle ne constitue le plus souvent qu'un moment d'un texte narratif ou explicatif. Un récit peut n'être qu'un moment dans l'argumentation, une explication ou une conversation, et il n'existe pas de récit sans un minimum de description. »

## 2.2 L'argumentation :

L'argumentation est un discours dans lequel le destinataire, scripteur ou locuteur, exprime et défend son point de vue et essaie de convaincre le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur. Elle est « l'ensemble des stratégies discursives d'un orateur A qui s'adresse à un auditeur B en vue de modifier, dans un sens donné, le jugement de B sur une situation S » (J.-B Grize, cité par Ruth Amossy : 2006 :19) Pour intervenir sur des jugements, des opinions ou des préférences, l'argumentateur emploie et donne des arguments pour défendre ou réfuter une thèse. J.-B Grize (1990 : 41) rappelle que « argumenter dans l'acceptation courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse. »

On peut dire que le discours argumentatif se caractérise par une visée persuasive. « L'argumentation est élaborée en vue d'agir sur les représentations d'autrui qui, au point de départ, est supposé avoir une attitude, une opinion, une information qu'il s'agit de modifier ou de renforcer. » (F Thyron, 1997 : 41) En politique, on trouve nombre de situations de ce type, par exemple, lors des échéances politiques électorales (présidentielles, régionales ou municipales), les leaders des partis politiques défendent leurs idées en se basant sur une stratégie argumentative et persuasive (choix des thèmes, choix des mots et des procédés rhétoriques, slogans, etc.) Ils défendent leurs prises de positions à travers des débats télévisés, des discours, des meetings et des écrits. A titre d'illustration, en France, le célèbre débat entre François Mitterrand et Valéry Giscard d'Estaing en 1974, le débat entre Jacques Chirac et François Mitterrand en 1988 et celui opposant Nicolas Sarkozy à Ségolène Royal en 2007 sont significatifs. Les débats d'entre deux tours des élections présidentielles sont marqués par une visée argumentative : Chaque candidat vise à agir sur les électeurs et à les convaincre afin d'emporter leurs suffrages.

Pour Plantin (1996 :18), « toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement. » Ceci montre que l'argumentation n'est pas l'apanage des hommes politiques. Tout individu, qu'il soit lettré ou analphabète se trouve dans des situations où il a à défendre une prise de position que ce soit lors de conversations quotidiennes ou par des écrits. Selon, Amossy (2006), argumenter ne correspond pas uniquement à une visée argumentative persuasive, comme c'est le cas dans le domaine politique ; il peut avoir une dimension argumentative où l'argumentateur présente son point de vue sur un sujet en utilisant un certain nombre d'arguments et ne cherche pas explicitement à agir sur son destinataire, à le persuader ; c'est le cas de l'argumentation quotidienne qui se traduit par des conversations, des reportages, etc.

Dans cette perspective, Ruth Amossy (2006 : 33-34) montre la différence entre la visée argumentative et la dimension argumentative en citant des exemples.<sup>18</sup> « Il faut dans cette optique différencier la dimension argumentative inhérente à de très nombreux discours, de la visée argumentative qui caractérise seulement certains d’entre eux. En d’autres termes, la simple transmission d’un point de vue sur les choses, qui n’entend pas expressément modifier les positions de l’allocutaire, ne se confond pas avec l’entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet. » (Amossy, 2006 : 33-34)

Après avoir présenté les différents points de vue et les différentes définitions de la notion de *texte* dans les pages précédentes, je fais la synthèse suivante en tenant compte de la dimension textuelle et de la dimension communicative / pragmatique.

Dimension communicative / pragmatique	Dimension textuelle
<ul style="list-style-type: none"> <li>- situation de communication</li> <li>- interaction (production / réception, intentionnalité / acceptabilité)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unité textuelle englobant les conditions de cohérence, de cohésion, de connexion et de progression ;</li> <li>- unités, moyens et marqueurs linguistiques.</li> </ul>

**Tableau 14: Dimension communicative / pragmatique / dimension textuelle**

Dans cette optique, Ruth Amossy (2006 : 31-32) s’inspire des travaux du linguiste français Oswald Ducrot portant sur l’argumentation et emploie le terme d’approche pour l’analyse du discours argumentatif. Elle cite six approches :

- une approche langagière ;
- une approche communicationnelle ;
- une approche dialogique et interactionnelle ;
- une approche générique ;
- une approche stylistique ;
- une approche textuelle.

<sup>18</sup> Ruth Amossy présente ici des exemples : pour la visée argumentative : elle cite la plaidoirie, le prêche à l’église, le discours électoral, une publicité pour une marque de voiture, un manifeste politique ou littéraire ; pour la dimension argumentative, elle parle de la description journalistique ou romanesque et cite l’article scientifique, le reportage, les informations télévisées, certaines formes de témoignages ou d’autobiographies, le récit de fiction, la lettre amicale, la conversation quotidienne.

**L'approche langagière :** cette approche concerne la dimension linguistique du texte, c'est-à-dire les moyens linguistiques utilisés dans l'argumentation (unités lexicales, unités grammaticales, connecteurs, organisateurs textuels, énonciation, etc.)

- **L'approche communicationnelle :** du moment que le discours argumentatif a un enjeu, il prend en compte des éléments du schéma de la communication, à savoir : l'émetteur, le récepteur, le contexte (la situation de communication) et le référent.

- **L'approche dialogique ou interactionnelle :** dans le discours argumentatif, le destinataire argumente en fonction de son destinataire. Cette approche est centrée sur l'échange ou le dialogue effectif et la notion d'auditoire fictif quand celui-ci est absent.

- **L'approche générique :** l'argumentation est un discours qui relève d'un type discursif.

- **L'approche stylistique :** l'argumentateur emploie des procédés stylistiques et rhétoriques pour exercer un impact sur l'auditoire.

- **L'approche textuelle :** comme je l'ai déjà dit, le discours associe le contexte et le texte. Cette approche concerne l'unité-texte qui est perçue comme un tout et prend en compte ses caractéristiques, sa structure et sa cohérence.

L'axe de la réception est donc un élément important dans le discours argumentatif, car par la visée argumentative, le destinataire exerce une action ou un effet sur le destinataire en tentant de le convaincre. Pour ce qui concerne l'écrit argumenté, Francine Thyrion (1997 : 142) souscrit à cette idée et rappelle que « le texte argumenté est, d'une part, orienté vers un destinataire sur lequel il est censé agir et, d'autre part, organisé pour mettre en valeur les différents arguments et plus particulièrement la thèse / conclusion qu'ils étayent. » Ainsi, quel que soit le domaine, le destinataire argumente en tenant compte du destinataire. En politique, quand il s'agit d'un discours électoral, l'homme politique tient à ce que l'auditoire adhère à son projet. Dans le domaine commercial, le publicitaire cherche à inciter le public à acheter les produits mis en valeur. Il s'agit donc d'un discours incitatif. Perelman (1970 : 24) parle de l'influence de l'argumentateur sur son destinataire et précise que « l'argumentation vise à obtenir l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse, elle est, tout entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer. »

### **2.2.1 L'argumentation écrite / l'argumentation orale :**

Quand il s'agit d'une argumentation orale marquée par un échange, l'interlocuteur est présent et peut devenir destinataire à son tour. Par contre, quand il s'agit d'une argumentation écrite, l'allocutaire est absent et n'est pas en mesure de réagir ou d'intervenir immédiatement parce que l'échange n'est pas effectif.

Cela pose la question en termes différents, on passe du dialogue au dialogisme qui « est un discours qui, tout en étant nécessairement adressé à l'autre et en tenant compte de sa parole, ne constitue pas un dialogue effectif. « Dialogique » s'oppose ici à « dialogal ». Le discours argumentatif est toujours dialogique ; il n'est pas obligatoirement dialogal. » (R. Amossy, 2006 : 42-43) En ce qui concerne l'auditoire, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980 :24) indique qu'il y a quatre situations correspondant à quatre classes de récepteurs.

Le dialogal	Le dialogique
- présent + « loquent » : échange oral quotidien ; - absent + « loquent » : la communication téléphonique	- présent + « non loquent » : conférence magistrale ; - absent + « non loquent » : communications écrites

**Tableau 15: Le dialogal / le dialogique**

Le tableau montre que le dialogal se rapporte à l'échange oral entre le destinataire et le destinataire, par contre le dialogique ne constitue pas un dialogue effectif à l'oral et à l'écrit.

### 2.2.2 L'approche textuelle :

Le texte argumentatif est un tout cohérent, structuré et organisé et il est un ensemble d'énoncés organisés autour d'une thèse soutenue par des arguments enchaînés en vue d'atteindre la conclusion recherchée ou souhaitée. J'ai utilisé les adjectifs '*cohérent*', '*structuré*' et '*organisé*' car, comme le précise (Adam : 1990 :109), tout texte peut être défini comme « un produit connexe, cohésif, cohérent (et non une juxtaposition aléatoire de mots, phrases, propositions ou actes d'énonciation). » Ces caractéristiques s'appliquent à tous les types discursifs : narratif, explicatif, instructif, etc. Mais, les stratégies discursives, les visées et les formes diffèrent d'un type à un autre. Dans un discours narratif, le scripteur raconte. Quand celui-ci explique, on parle de discours explicatif. Mais, quand le scripteur vise à agir sur les croyances du lecteur, le discours relève de l'argumentation.

Pour analyser et définir le discours argumentatif, on doit mettre l'accent sur deux notions fondamentales : *thèse* et *argument(s)*. On sait que le scripteur défend son point de vue pour produire un effet sur l'allocutaire. Ce point de vue correspond à la notion de *thèse*. Pour persuader le public visé, le scripteur doit justifier sa prise de position, car « pour convaincre, on ne peut se contenter d'affirmer, il faut argumenter, c'est-à-dire raisonner. » (Thyrion, 1997 : 40) Pour que l'argumentation soit bien étayée, le locuteur / scripteur recourt à des arguments pertinents et convaincants et illustre à l'aide d'exemples.

Selon Francine Thyron (1997 : 95), « on ne peut perdre de vue que le texte argumenté forme un ensemble plus complexe où les arguments s'emboîtent et interagissent, et qu'il présente un parcours d'une certaine étendue, pas nécessairement linéaire. »

### 2.2.2.1 Les types d'arguments :

Il y a plusieurs types d'arguments que le scripteur peut intégrer dans son texte : arguments logiques, arguments d'autorité, présentation des avantages et / ou des inconvénients, raisonnement par analogie, etc.

On distingue deux catégories d'arguments : arguments basés sur la logique et arguments basés sur l'expérience.

**A- Arguments basés sur la logique :** ils sont fondés sur le raisonnement logique, ont un aspect rationnel et se subdivisent en trois catégories :

- **Arguments par déduction :** il s'agit de raisonner en partant d'un fait général pour en déduire un fait particulier. C'est le cas du syllogisme qui se compose de trois parties : deux prémisses (la majeure et la mineure) et une conclusion. La majeure concerne l'idée générale, la mineure énonce un fait particulier et la conclusion fait la synthèse en énonçant le lien entre les deux prémisses.
- **Arguments par induction :** il s'agit d'un type de raisonnement au moyen duquel on passe du spécial au général, du particulier à l'universel, du fait à la loi.
- **Arguments par analogie :** il s'agit d'un raisonnement qui consiste à établir un rapport de ressemblance entre deux faits, deux phénomènes ou deux principes.

**B- Arguments basés sur l'expérience :** il s'agit dans la plupart des cas d'arguments d'autorité. Dans ce cas, l'argumentateur ne réfère pas au raisonnement, mais recourt à la citation ou la position d'un auteur qui fait autorité.

Dans un texte argumentatif, le scripteur défend sa prise de position en présentant des avantages d'un fait, d'un objet, etc. Lorsqu'il réfute une thèse, il étaye sa prise de position en énumérant des inconvénients d'un fait, d'un objet, etc.

### 2.2.2.2 Le texte argumentatif et la résolution de problème :

L'argumentation naît d'une problématisation (Thyron, 1997 : 25) et se fait à partir d'un sujet délimité. Le texte argumentatif relève de la résolution de problème, car le scripteur est appelé à répondre à une question, à accomplir une tâche, à apporter une solution et à atteindre un objectif.



Ce texte « met bien le scripteur devant un problème au sens psychologique du terme dans la mesure où il renvoie à une situation dans laquelle un individu est appelé à accomplir une tâche qu'il n'a pas encore rencontrée auparavant et pour laquelle les instructions fournies ne spécifient pas complètement le mode de solution. » (L.B Resnick et R.Glaser cités par Francine Thyron, 1997 : 76).

Jacques Tardif (1992) définit la notion de problème comme « une situation dans laquelle une personne veut faire une chose mais ne sait trop comment y parvenir : elle a - un but à atteindre, - quelques données disponibles et - des contraintes à surmonter et elle doit procéder à -une recherche cognitive active pour savoir comment arriver à ses fins. » Pour résoudre le problème, le scripteur mobilise ses connaissances sur le sujet et emploie les moyens linguistiques dont il dispose. La solution correspond à l'état-but<sup>19</sup>. Ainsi, par la thèse soutenue, le scripteur répond-il à la problématique.

### **2.2.2.3 Aspects du texte argumentatif :**

Le texte argumentatif est marqué par trois aspects complémentaires : l'objet du texte, les opérations d'étayage et les opérations d'implication des interlocuteurs.

#### **- L'objet du texte :**

La construction de l'objet du texte consiste à formuler la problématique à chercher et à sélectionner les idées appropriées pour défendre une prise de position. Selon Thyron (1997 : 40), « les opérations discursives par lesquelles des propositions sont reliées de manière à former un argument sont désignées par le terme *étayage*. »

#### **C- les opérations d'étayage :**

Les opérations d'étayage consistent à articuler, classer, hiérarchiser les arguments en illustrant à l'aide d'exemples et « sont liées à la planification et à l'organisation de la progression argumentative » (Bronckart, 1985 : 98).

#### **- Les opérations d'implication des interlocuteurs :**

Pour les opérations d'implication des interlocuteurs, il convient de dire que le scripteur argumente afin d'agir sur l'interlocuteur. « Le discours se construit donc par rapport à ce que l'on sait ou pense savoir du destinataire et il porte la trace de représentation ; une place est ainsi assignée à l'interlocuteur par rapport aux positions annoncées et, de la même manière, le locuteur se situe lui-même dans l'interaction. » (Thyron, 1997: 41)

---

<sup>19</sup> Francine Thyron (1997 :77) considère l'état-but comme une solution du problème ou la réponse à la question posée.

Ces opérations se rapportent à la situation de communication (émetteur / récepteur, référent) et aux aspects pragmatiques du discours (qui ? à qui ? où ? quand ? pour quoi faire ?)

#### **2.2.2.4 Structure du texte argumentatif :**

Selon les normes scolaires, le texte argumentatif comporte trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion. L'introduction se compose de trois sous-parties : le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. Le sujet amené présente le sujet et l'idée générale sur le thème en question. Le sujet posé est le sujet traité lui-même. Dans cette sous-partie, l'argumentateur pose le problème, reformule la thèse et répond à la problématique. Le sujet divisé annonce le plan, présente les aspects à traiter et les parties du sujet et suscite l'intérêt du lecteur.

Le développement constitue le corps du texte et il est sa partie la plus dense. Dans cette partie, le scripteur choisit une stratégie argumentative en fonction du sujet abordé, énumère un certain nombre d'arguments pour soutenir ou réfuter une thèse et illustre au moyen d'exemples, explique et démontre. De ce point de vue, Thyron (1997 : 141) rappelle que « le paragraphe constitue logiquement une expansion, par un paquet de propositions, d'un argument. » La conclusion est la dernière partie du texte et représente la synthèse de la réflexion dans laquelle le scripteur peut :

- répondre au problème posé dans l'introduction, rappeler et consolider son point de vue ;
- inciter le lecteur à adhérer à son point de vue ;
- ouvrir : présenter une conclusion ouverte. De ce point de vue, Francine Thyron (1997 : 96) rappelle que la thèse est envisagée comme phase de problématisation; la conclusion comme réponse formulée au terme de l'examen des données.

Pour les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :96), cette capacité à structurer « c'est la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple :

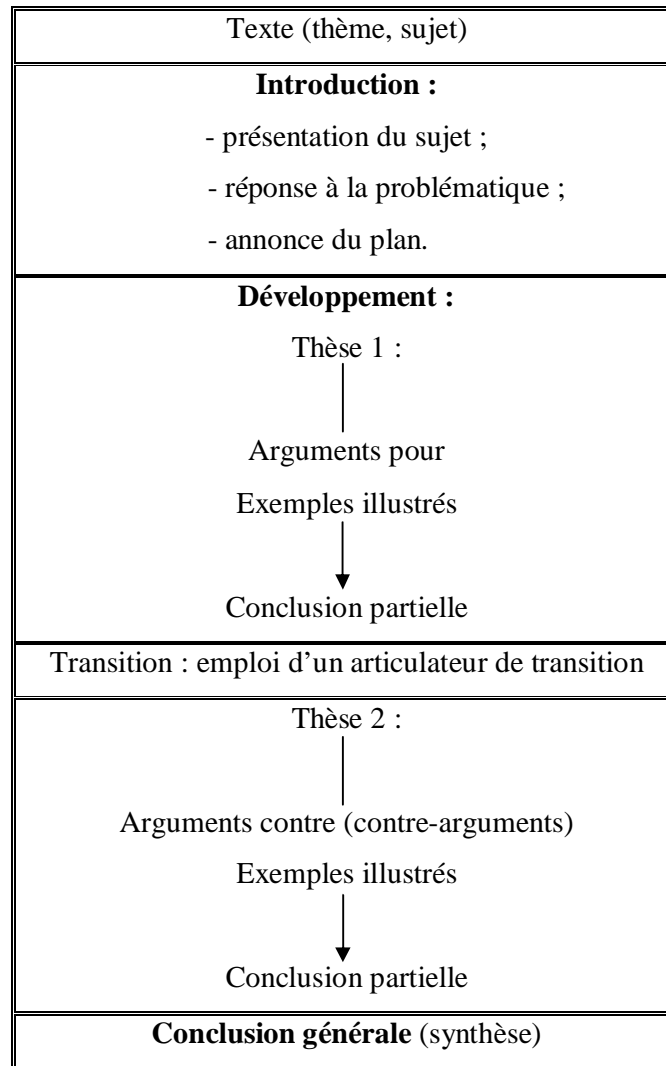
- comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.)
- comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc.
- comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.)
- comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc. »

Le texte argumentatif doit compter un certain nombre de paragraphes cohérents. En tant que court texte, le paragraphe est marqué par la cohérence, la progression thématique et la cohésion. C'est ce qu'exprime Francine Thyron (1997 : 141) en rappelant que « cette unité intermédiaire est l'unité minimale au sein de laquelle se réalisent les propriétés de base du texte : l'unité thématique, la cohérence, la cohésion et la progression. » Le découpage et l'organisation en paragraphes facilite aussi la lecture du texte. Selon Nina Catach (citée par Francine Thyron, 1997 : 138), le paragraphe ou l'alinéa sont des signes de ponctuation du texte. Dans la même optique, Daniel Bessonat (1988 : 82-85) avance que « l'alinéa, qui correspond à une pause très marquée, s'emploie surtout quand on passe d'un groupe à un autre. [...] On donne aussi le nom d'*alinéa* à chaque passage après lequel on va à la ligne. Dans l'usage courant, on dit parfois *paragraphe*, mais il est préférable de garder ce nom pour les divisions marquées par une numérotation explicite. »

En ce qui concerne la stratégie argumentative, on peut distinguer deux types de plans : le plan dialectique et le plan thématique.

**- Le plan dialectique :**

Le plan dialectique correspond au modèle: thèse / antithèse / synthèse. Ce plan consiste à opposer deux thèses et à conclure par une synthèse. Il s'agit alors d'une thèse soutenue et d'une autre réfutée. La technique « consiste à savoir peser le pour et le contre, puis en dégager une issue. » (Vignaux : 1988). La dialectique est définie comme « un jeu dont l'enjeu consiste à prouver ou à réfuter une thèse en respectant les règles du raisonnement. » (Olivier Reboul, 1991 : 43) Le plan dialectique peut correspondre aux questions suivantes : « Etes-vous de cet avis ? », « qu'en pensez-vous ? », « partagez-vous cet avis ? », etc. La structure peut être schématisée de la façon suivante :



**Tableau 16: Le plan dialectique**

**- Le plan thématique :**

On parle de plan thématique quand le scripteur défend sa prise de position et étaye sa thèse en engageant une réflexion progressive. Je peux schématiser la structure correspondant au plan thématique de la manière suivante :

Texte (thème, sujet)
<p><b>Introduction :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation du sujet ;</li> <li>- réponse à la problématique ;</li> <li>- annonce du plan</li> </ul>
<p><b>Développement :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- arguments en faveur de la thèse défendue ;</li> <li>- exemples</li> </ul>
<p><b>Conclusion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rappel du point de vue ;</li> <li>- incitation</li> </ul>

**Tableau 17: Le plan thématique**

**Exemple :**

Ce plan correspond à la consigne d'écriture suivante :

« Préférez-vous vivre en ville ou à la campagne ? Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre point de vue. »

**2.2.2.5 Caractéristiques linguistiques du texte argumentatif :**

La structure globale du texte que nous venons de voir renvoie à la notion de *cohérence textuelle*. Nous allons voir, dans ce qui suit, les caractéristiques du texte argumentatif se rapportant aux notions de *segmentation*, de *cohésion* et de *connexion*. Ces caractéristiques correspondent aux unités linguistiques qui se trouvent à l'intérieur du texte. Francine Thyron (1997 :70) a mis l'accent sur le rôle d'un certain nombre de traces d'opérations de textualisation dans le texte argumentatif. Elle cite quatre types d'opérations linguistiques :

- 1- les opérations de segmentation ;
- 2- les opérations de connexion ;
- 3- les opérations de cohésion ;
- 4- les opérations de modalisation.

Alors que les signes de ponctuation, les paragraphes, les arguments juxtaposés et les alinéas relèvent des rapports logiques implicites, les connecteurs et les opérations de modalisations relèvent, eux, des rapports logiques explicites.

Dans le texte argumentatif, le scripteur emploie un certain nombre d'indices d'énonciation appelés aussi indices de subjectivité tels que la première personne du singulier 'je' et les modalisateurs, qui peuvent être des verbes d'opinion (penser, affirmer, trouver, estimer, apprécier, aimer, détester, croire, se douter, supposer, etc.), des adverbes (peut-être, vraiment, certainement, bien sûr, sans doute, heureusement, etc.), des verbes de modalité (devoir, falloir, pouvoir, etc.), des expressions modalisatrices (personnellement, à mon avis, pour moi, pour ma part, en ce qui me concerne, etc.), des tournures impersonnelles (il se peut que, il certain que, il est possible que, etc.)

Je développe les connecteurs puisqu'ils constituent un des éléments d'analyse du corpus. Francine Thyron (1997 : 128-129) met l'accent sur les hésitations terminologiques à propos de la notion de *connecteur*. Elle montre que cette notion est utilisée aussi en grammaire de phrase et que certains chercheurs à l'instar de Schneuwly, Rosat, Dolz emploient le terme *organisateur textuel*. François Mangenot (1995) cite, lui aussi, Turco et Coltier. Ces derniers utilisent le terme de *marqueur*. Les didacticiens de l'INRP définissent les notions de *connecteurs et d'organisateur textuels* dans le glossaire du (Groupe EVA, 1991 : 224 -225) ainsi :

- **Les organisateurs textuels** (conjonctions, prépositions ou adverbes) délimitent des grands blocs d'informations. Ils sont relativement spécifiques à un type de texte. Par exemple, dans un texte narratif : « Un jour.../ soudain.../ alors.../ ensuite...enfin... », dans un texte descriptif : « D'un côté.../ de l'autre ..., en haut... / en bas.../ plus loin.../... » ; dans un texte explicatif ou prescriptif : « Premièrement.../ deuxièmement.../... » ou bien : « Tout d'abord.../ par conséquent.../ ainsi.../... »

- **Les connecteurs** marquent des liens (souvent logiques) entre des unités (mots, groupes de mots, phrases), à l'intérieur des grands constituants du texte.

Les connecteurs peuvent être des coordonnants, des subordonnants, des adverbes ou des locutions adverbiales. Francine Thyron (1997 : 127-128) classe ces connecteurs en trois catégories par rapport à leur fonction syntaxique :

- Les coordonnants, qui ont une fonction additive et parmi lesquels on trouve les conjonctions de coordination plus une série d'adverbes, le plus souvent temporels qui, sur le plan textuel, remplissent une fonction analogue (*aussi, ensuite, alors, puis...*) [...]

- Les subordonnants, qui ont une fonction intégrative : [...]

- Les autres organisateurs : syntagmes prépositionnels à valeur temporelle (*par la suite...*) ; adverbess et locutions adverbiales dont les valeurs peuvent être temporelle (*plus tard, d'ores et déjà...*), spatiale (*ailleurs...*), argumentative (*en revanche, de toute manière, au contraire...*) ou métadiscursive (*par exemple, c'est-à-dire*). Les auteurs du Niveau B2 pour le français (2004 : 171) utilisent aussi le terme *éléments de liaison*. Pour eux, les connecteurs « contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions qui le composent. »

Dans un texte argumentatif, les relations sémantico-logiques peuvent être explicites ou implicites.

- Relations logiques implicites : elles sont exprimées par un certain nombre d'indices tels que les signes de ponctuation, la succession ou la juxtaposition de deux arguments, les alinéas et les paragraphes.

- Relations logiques explicites : elles sont exprimées par des connecteurs employés qui ont une fonction interphrastique, car ils assurent la cohésion et servent à enchaîner les idées et les arguments, à indiquer des relations sémantico-logiques entre les contenus des phrases et à articuler l'argumentation.

Les auteurs du Niveau B2 pour le français classent les connecteurs dans quatre catégories : <sup>20</sup>

- connecteurs temporels ;
- connecteurs énumératifs ;
- connecteurs de reformulation ;
- connecteurs logiques ou argumentatifs.

Sur le plan syntaxique, les connecteurs peuvent être des coordonnants, des subordinants ou des locutions prépositives. Ils jouent des fonctions syntaxiques différentes.

Maurice Grevisse (1993) définit les notions de *coordination* et de *subordination* ainsi :

« La coordination est la relation, explicite ou implicite, qui unit des éléments de même statut : soit des phrases, soit, à l'intérieur d'une phrase, des termes qui ont la même fonction par rapport au même mot. »

« La subordination est la relation qui unit, à l'intérieur de la phrase, des éléments qui ne sont pas de même niveau, qui ont des fonctions différentes, dont l'un dépend de l'autre. »

---

<sup>20</sup> Voir le chapitre 5 du Niveau B2 pour le français – Structure de la phrase complexe du texte, pp 171-185. Les auteurs présentent en détail les connecteurs et illustrent à l'aide d'exemples.

Je présente un certain nombre de connecteurs argumentatifs dans le tableau ci-dessous :

Rapports logiques		Connecteurs
Connecteurs logico-argumentatifs	Le rapport de cause	Parce que, puisque, étant donné que, vu que, sous prétexte que, du fait que, non que, ce n'est pas que...mais c'est parce que, du moment que/où, comme, en effet, car, dans la mesure où, grâce à, à cause de, faute de, etc.
	Le rapport de conséquence	Alors, donc, et, par conséquent, de ce fait, c'est pourquoi, c'est pour cela /ça que, ainsi, aussi, dès lors, c'est la raison pour laquelle, en conséquence, si bien que, de sorte que, de telle manière que, de telle façon que, tellement...que, tant...que, si...que, tel...que, etc.
	Le rapport d'opposition (concession)	Mais, or, cependant, pourtant, néanmoins, en revanche, à l'opposé de, à l'inverse de, malgré, malgré tout, en dépit de, au contraire, par contre, toutefois, nonobstant, avoir beau +infinitif, bien que, quoique, si...que, quel que (soit), alors que, tandis que, quelque...que, etc.
	Le rapport de but	Pour, afin de, de manière de, de façon à, de crainte de, pour que, afin que, de crainte que, de peur que, à ce que, si...c'est...pour, etc.
	Le rapport de condition	Si, au cas où, au cas de, selon que, à condition de, à condition que, pourvu que, à moins que, etc.
Connecteurs énumératifs		Tout d'abord, d'abord, ensuite, puis, après, enfin, finalement, aussi, et, également, de plus, en plus, en outre, encore, de même
Connecteurs de reformulation		Autrement dit, en d'autres termes, en un mot, c'est-à-dire, ainsi, aussi, en tout cas, de toute façon, en définitive, enfin, après tout, en résumé, en conclusion

**Tableau 18: Liste des connecteurs**

J'ai approché dans ce chapitre la théorie afin d'appréhender la notion de 'texte' selon les apports de la linguistique textuelle et de connaître l'organisation macro-structurale du texte argumentatif et ses principales spécificités: connecteurs, indices de subjectivité, arguments, illustration à l'aide d'exemple,... Car ces éléments « forment un tout au service d'une thèse à défendre. Prendre appui sur certains de ces indices permet de bien dégager les prémisses et d'établir le circuit argumentatif propre au texte en question. » (Cuq et Gruca, 2002 :171)



Ce cadrage théorique me permettra par la suite d'analyser et d'évaluer les productions d'apprenants et de détailler une progression pour l'enseignement du texte argumentatif.

**CHAPITRE IV : CRITÈRES D'ÉVALUATION DES  
COMPÉTENCES ÉCRITES EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES**

Nous allons voir dans ce chapitre les fonctions, les formes et les types d'évaluation. Comme je m'intéresse dans cette recherche à l'écrit, je me focalise sur les critères d'évaluation des compétences écrites en didactique des langues qui vont me permettre par la suite d'évaluer et d'analyser les copies des étudiants.

## 1. Fonctions et formes de l'évaluation :

Dans la vie, tout est évaluable : activité humaine, constructions, projets, objets, comportement, niveau, etc. L'être humain évalue en portant des jugements sur tout ce qui est évaluable. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement des langues, l'enseignant évalue ses apprenants par le biais de devoirs sur table et d'examens en se basant sur un certain nombre de critères. Avant de parler des critères d'évaluation, il convient de définir les notions d'*évaluation* et de *critère*. Selon Claudine Garcia-Debanc (1990 : 172), évaluer consiste à :

- prélever des informations ;
- les interpréter en les rapprochant aux résultats attendus ;
- (pour) prendre une décision.

L'évaluation a deux fonctions distinctes et complémentaires. La première relève de la dimension sociale de l'enseignement, la deuxième de la pédagogie. En ce sens, Jean Cardinet (cité par Garcia Debanc Claudine, 1990 : 172) présente 04 fonctions de l'évaluation.

Fonction sociale	Fonction pédagogique
- décerner les certifications nécessaires à l'élève et à la société, par exemple sous forme d'examens ; - informer l'enfant et les parents, par exemple par le biais d'un bulletin scolaire.	- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage ; c'est-à-dire mieux localiser et comprendre les difficultés de chaque élève pour l'aider à progresser ; - améliorer la qualité de l'enseignement, en modifiant les interventions pédagogiques en fonction des effets d'apprentissage constatés.

**Tableau 19: Les fonctions de l'évaluation**

Les questions qui se rapportent à la notion d'évaluation sont les suivantes :

- Qui évalue ?
- Evaluer quoi ?
- Evaluer pour quoi ?
- Comment évaluer et quand ?
- Pourquoi évaluer ?

Garcia-Debanc (1990 : 173) apporte des éléments de réponse en les regroupant dans le tableau suivant :

Évaluer	Évaluation formative	Évaluation sommative
Pour quoi ? Enjeux de l'évaluation	- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ; - améliorer la qualité de l'enseignement. <b>Pédagogie interne</b>	- Informer les enfants et les parents sur l'état des connaissances ; - décerner les certifications sociales (diplômes). <b>Sociale communicable</b> à l'extérieur
Fonctions de l'évaluation	- Analyser l'origine des difficultés des élèves et y remédier ; - modifier les situations pédagogiques. L'information porte sur le <b>dispositif pédagogique</b>	- Dépister les cas-problèmes ; - réaliser les orientations. L'information porte sur <b>la personne</b> de l'élève.
Évaluer quoi ? L'objet de l'évaluation	- Des <b>produits</b> mais aussi des <b>processus</b> Qualitative Savoir-faire limité	Résultats. <b>Produits</b> <b>Mesure</b> : quantitative, si possible étalonnée. Objectifs terminaux d'intégration
Comment évaluer ? Quand ?	Modalités d'évaluation : <b>Pendant</b> l'apprentissage : étape de guidage <b>Interactive</b>	<b>Après</b> l'apprentissage : vérifier l'intégration d'un objectif ayant fait antérieurement l'objet d'un apprentissage.
Comment ?	- Analyse des produits ; - typologie des erreurs ; - observation des procédures. Outils d'évaluation multiples	- Epreuves ponctuelles terminales ; - comparaison des résultats selon un traitement statistique.
Qui ?	- Enseignant et élève : Autoévaluation Hétéroévaluation Coévaluation <b>Contrat</b> avec l'élève	- Enseignant seul ou partenaire extérieur (psychologue, conseiller d'orientation, examinateur...)

**Tableau 20: Les diverses formes et fonctions de l'évaluation**

Dans ce tableau, les enjeux, les fonctions, la manière, le moment et les acteurs de l'évaluation qu'elle soit formative ou sommative sont explicités. Les enjeux de l'évaluation formative renvoient à la pédagogie interne (amélioration et régulation du processus d'enseignement / apprentissage). Ce type d'évaluation consiste à analyser et à identifier les difficultés des apprenants et contribue à y remédier à travers l'analyse, l'observation des procédures et la localisation, l'identification et la classification des erreurs. L'évaluation formative se fait pendant l'apprentissage par l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier doit aussi s'auto-évaluer car il est l'acteur essentiel du processus d'apprentissage.

L'évaluation sommative consiste à informer les apprenants et leurs parents sur les résultats obtenus et le niveau de l'apprenant après un travail scolaire mensuel, trimestriel, semestriel ou annuel. Ce sont généralement les bulletins de notes qui sont transmis aux parents d'élèves. A la fin du cursus scolaire ou universitaire, on décerne les diplômes. Ce type d'évaluation sert à étudier les cas-problèmes et à réaliser les orientations et se fait après l'apprentissage à travers des épreuves ponctuelles terminales par l'enseignant ou l'examineur.

L'évaluation et les objectifs sont en étroite relation. L'évaluation vise à clarifier les objectifs, à vérifier s'ils ont été atteints ou pas, à déterminer les capacités des apprenants et à localiser les problèmes rencontrés lors de la formation pour réguler l'apprentissage et orienter les interventions pédagogiques du formateur. Dans cette logique, les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues distinguent l'évaluation du savoir et l'évaluation de la capacité.

- **L'évaluation du savoir** consiste à voir si les objectifs spécifiques sont atteints ou pas. Elle est en relation avec les savoirs dispensés en classe.

- **L'évaluation de la capacité** porte sur ce que l'apprenant peut faire avec ce qu'il sait et elle se rapporte donc à ses performances. Selon le CECRL (2001 : 139) : « l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel correspond à une vue de l'extérieur. »

## 2. Types d'évaluation :

En didactique, on parle d'évaluation et d'autoévaluation. L'évaluation peut être diagnostique, formative et sommative.

### 2.1 L'évaluation diagnostique :

Avant que la formation ne commence, le formateur procède à une évaluation dite diagnostique qui a pour but d'identifier les compétences des formés et de connaître leurs acquis. Elle lui sert de repère initial et se donne pour tâche d'organiser, de proposer des dispositifs d'enseignement adaptés et efficaces et de repérer les causes des problèmes rencontrés. L'évaluation diagnostique est appelée aussi évaluation prospective ou pronostique bien qu'elle se situe en amont de la formation, car « à partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées. » (Cuq et Gruca, 2002 :205)

## **2.2 L'évaluation formative :**

L'évaluation formative se fait au cours de la formation et correspond à un contrôle des connaissances continu, systématique et régulier à partir duquel le formateur identifie les points forts (compétences atteintes) et les points faibles (compétences non atteintes) du formé et vérifie s'il a acquis les compétences et les sous-compétences qu'il est censé acquérir ou pas. Ce processus permet au formateur de remédier aux erreurs rencontrées et de réguler l'apprentissage afin que l'apprenant réalise les objectifs de la formation. Dans cette perspective, Cuq et Gruca (2002 : 204) précisent qu'elle « elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignement d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs. »

## **2.3 L'évaluation sommative :**

L'évaluation sommative a lieu à la fin de la formation et a pour but de vérifier si les compétences sont installées chez le formé ou pas. Ce type d'évaluation certifie et valide les compétences acquises lors d'une formation donnée. Dans cette optique, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 :204) rappellent que « ce type d'évaluation est celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative. » En pédagogie moderne, «l'évaluation est avant tout un acte formatif, qui se situe dans le continuum de l'apprentissage et qui apporte une contribution à l'appropriation d'une langue étrangère. Evaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen. » (Cuq et Gruca, 2002: 213) L'évaluation ne vise donc pas à sanctionner l'apprenant, bien au contraire, elle vise à améliorer et à développer ses compétences et à s'approprier une langue étrangère.

## **3. Qui évalue ?**

La pédagogie moderne est centrée sur l'apprenant, sur ses stratégies d'apprentissage, ses difficultés, ses besoins, ses compétences et ses performances. Deux modalités de travail sont mises en valeur : l'autonomie d'apprentissage et l'autoévaluation. Ainsi, Cuq (2007 : 163) précise que « la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant, donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'auto-évaluation. »

En matière d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant doit être impliqué dans son apprentissage, il peut évaluer son niveau de maîtrise de la langue et ses progrès à l'aide d'un document personnel appelé « *portfolio européen des langues*. » qui « est un document personnel utilisable pour chaque apprenant en langues. Il lui permet de gérer son parcours tout au long de la vie en y inscrivant ses qualifications et ses autres expériences linguistiques et culturelles significatives. » (Cuq et Gruca, 2002 : 202) Ce document contient trois parties : une biographie langagière de l'apprenant, un dossier comportant ses travaux personnels et un passeport résumant sa biographie langagière.

#### **4. Les critères d'évaluation des compétences écrites :**

L'évaluation se fait d'aide de critères et d'indicateurs. Et c'est à l'aune de ceux-ci que l'on porte un jugement sur l'objet à évaluer par rapport à des caractéristiques jugées essentielles.

Qu'est-ce qu'un critère ?

Les mots suivants se rapportent au terme de *critère* : *indice*, *paramètre*, *standard*, *référence*, *norme*. Des auteurs tels que Gilbert de Landsheere, Jean-Paul Caverni, Georges Noizet et les didacticiens de l'INRP définissent le terme de *critère* comme une classe d'indices ou un indicateur. Pour Gilbert de Landsheere (1979), le critère est un caractère ou une propriété d'un objet à partir duquel on porte sur lui un jugement d'appréciation. Jean-Paul Caverni et Georges Noizet (1983) emploient le terme de classe d'indices et indiquent que le jugement évaluatif repose sur un certain nombre d'indices. Pour les didacticiens de l'INRP, la prise de décision ne peut se faire qu'après la confrontation de l'objet à évaluer à un certain nombre d'indicateurs observables. Selon le Glossaire du Groupe EVA (1991 : 226), « le critère se manifeste par un / des indicateurs. Un indicateur est un fait observable qui traduit la présence du caractère ou de la propriété qui constitue un critère pour l'évaluateur. »

##### **4.1 Les critères d'évaluation des écrits du groupe EVA :**

Le groupe EVA est composé de 11 chercheurs en didactique ; les responsables du groupe sont Maurice Mas, Claudine Garcia-Debanc, Catherine Tauveron et Hélène Romian. Ces chercheurs font partie du département de didactique des disciplines de l'INRP. L'ouvrage s'intitulant *Evaluer les écrits à l'école primaire* est destiné aux maîtres. Il est l'une des références en matière d'évaluation formative des écrits, car il comporte des fiches, présente des problèmes d'écriture rencontrés par les apprenants et des critères pour évaluer les productions écrites.

Le tableau élaboré par les chercheurs du groupe EVA – INRP (Institut national de recherche pédagogique) définit les critères d'évaluation des écrits qui conviennent à tout type de texte. Il y a une correspondance entre les unités textuelles et phrastiques (phrase, relation entre phrases et texte dans son ensemble) et les niveaux pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

Je me réfère au tableau EVA car il sert de référence en didactique de la production écrite et me permet de définir des critères pour l'analyse des copies dans cette recherche. Ce tableau qui a été élaboré pour aider les apprenants à réussir et à maîtriser la langue écrite, classe et organise les critères d'évaluation des écrits. En s'y référant, les enseignants déterminent et situent les difficultés que rencontrent les apprenants en production écrite. Les critères sont organisés autour d'un certain nombre de catégories abstraites et d'interrogations. Cette forme permet d'élaborer des outils d'évaluation et de présenter les problèmes liés à la production des textes écrits dans le but de trouver des compétences destinées à les résoudre.

Le classement des critères d'évaluation s'établit selon trois unités fondamentales, à savoir :

- texte dans son ensemble ;
- relation entre phrases (elle correspond à la connexité, la cohérence et la cohésion) ;
- phrases.

Le classement est basé également sur trois points de vue et des aspects matériels.

- Le point de vue pragmatique : porte sur la situation de communication : qui parle ? À qui ? Pour quoi faire ?, des éléments linguistiques et des faits socio-communicationnels (le but visé de l'écrit produit par le scripteur).

- Le point de vue sémantique : concerne le lien entre les signes et leurs référents, la cohérence de l'information et l'absence de contradictions.

- Le point de vue morphosyntaxique : concerne tout à la fois le système des temps, la cohérence syntaxique, la cohérence temporelle, la syntaxe de la phrase, la morphologie verbale et l'orthographe.

- Les aspects matériels : concernent le support, la typographie, l'organisation de la page, l'organisation entre paragraphes, la ponctuation et les majuscules.

Les auteurs ont fait par la suite un commentaire détaillé du tableau selon les trois unités précitées en analysant les aspects relevant du texte dans son ensemble et ceux relevant des phrases en passant par des aspects relevant de la cohérence et de la cohésion (relations entre phrases). Le tableau comporte 12 cases, chaque unité correspond à quatre cases.



La principale caractéristique de ces cases est la présentation des critères d'évaluation sous forme d'interrogations totales. Ceci permet à l'enseignant d'évaluer les compétences écrites de ses apprenants à travers des paramètres précis.

- **Texte dans son ensemble :**

- Point de vue pragmatique (case 1)

Trois points sont considérés dans l'évaluation, à savoir :

- a- prise en compte de la situation ;

- b- enjeu de l'écrit à produire ;

- c- choix du type d'écrit à produire.

- Point de vue sémantique (case 2)

Les aspects qui sont pris en compte sont :

- a- pertinence et cohérence de l'information ;

- b- choix du type de texte à produire ;

- c- niveau de langue.

- Point de vue morphosyntaxique (case 3)

Les critères d'évaluation concernent le mode d'organisation du texte, le système des temps verbaux et la valeur des temps verbaux.

- **Relation entre phrases :**

- Point de vue pragmatique (case 4)

L'évaluation porte sur la fonction du guidage du lecteur ou la cohérence et la progression thématique.

- Point de vue sémantique (case 5)

Deux aspects sont pris en compte, à savoir la cohérence sémantique et l'articulation entre phrases à l'aide de connecteurs.

- Point de vue morphosyntaxique (case 6)

Sont concernées par l'évaluation tous les aspects ayant un rapport avec la cohérence et la concordance. Il s'agit de la cohérence syntaxique, de la cohérence temporelle et de la concordance des temps.

- **Phrases :**

- Point de vue pragmatique (case 7)

Les critères d'évaluation concernent l'adéquation entre la construction des phrases et le type d'écrit et les marques de l'énonciation.

- Point de vue sémantique (case 8)

Le lexique que l'apprenant choisit doit être en adéquation avec le type de texte à produire et les phrases employées doivent être sémantiquement acceptables.

- Point de vue morphosyntaxique (case 9)

La syntaxe de la phrase doit être acceptable ; la morphologie verbale et l'orthographe doivent être maîtrisées.

- **Aspects matériels :**

L'évaluation concerne le choix du support, le choix de la typographie et l'organisation de la page. (Case 10)

- Les critères correspondent à l'organisation en paragraphes et à la ponctuation. (Case 11)

- Trois aspects sont pris en compte. Il s'agit de la ponctuation interne de la phrase, des majuscules et de la lisibilité graphique. (Case 12)

Voici le tableau EVA :

Points de vue Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrases
<b>Pragmatique</b>	<p><b>1)</b> - L'auteur tient-il compte de la <b>situation</b> (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A-t-il choisi un <b>type d'écrit</b> adapté (lettre, fiche technique, conte,...) ?</li> <li>- L'écrit produit-il <b>l'effet recherché</b> (informer, faire rire, convaincre,...) ?</li> </ul>	<p><b>4)</b> - La <b>fonction de guidage</b> du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateur textuels : <i>d'une part... d'autres part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>cohérence thématique</b> est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</li> </ul>	<p><b>7)</b> - La <b>construction des phrases</b> est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les <b>marques de l'énonciation</b> sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</li> </ul>
<b>Sémantique</b>	<p><b>2)</b> - L'<b>information</b> est-elle pertinente et cohérente ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le choix du <b>type de texte</b> est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif,...)</li> <li>- le <b>vocabulaire</b> dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</li> </ul>	<p><b>5)</b> - La <b>cohérence sémantique</b> est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'<b>articulation entre les phrases</b> ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</li> </ul>	<p><b>8)</b> - Le <b>lexique</b> est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les phrases sont-elles <b>sémantiquement acceptables</b> ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</li> </ul>
<b>Morphosyntaxe</b>	<p><b>3)</b> - Le <b>mode d'organisation</b> correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le <b>système des temps</b> est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait / passé simple pour un récit...)</li> <li>- Les <b>valeurs des temps</b> verbaux sont-elles maîtrisées ?</li> </ul>	<p><b>6)</b> - La <b>cohérence syntaxique</b> est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>cohérence temporelle</b> est-elle assurée ?</li> <li>- La <b>concordance des temps et des modes</b> est-elle respectée ?</li> </ul>	<p><b>9)</b> - La <b>syntaxe de la phrase</b> est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La <b>morphologie verbale</b> est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</li> <li>- L'<b>orthographe</b> répond-elle aux normes ?</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Aspects matériels</b></p>	<p><b>10)</b> - Le <b>support</b> est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)  - La <b>typographie</b> est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)  - L'<b>organisation de la page</b> est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations)</p>	<p><b>11)</b> - La <b>segmentation</b> des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)  - La <b>punctuation</b> délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)</p>	<p><b>12)</b> - La <b>punctuation</b> de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)  - Les <b>majuscules</b> sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...).</p>
---	---	---	---

**Tableau 21: Tableau EVA (1991 :57)**

#### **4.2 La lecture au service de l'élaboration des critères :**

La lecture est au service de l'écriture et l'écriture est au service de la lecture : l'individu lit pour écrire et écrit pour lire. Comme le dit Garcia-Debanc (1990 :178), « lecture et écriture s'alimentent mutuellement. » La lecture joue un rôle majeur non seulement après la production, mais aussi avant et pendant la rédaction.

Avant la production, elle permet au scripteur de comprendre la consigne et d'éviter d'être hors sujet. Pendant l'écriture, elle lui permet de collecter les informations, les idées et les matériaux dont il a besoin pour établir un plan de travail et construire un texte cohérent. La lecture lui permet d'élargir, d'approfondir un certain nombre de points, de résoudre le problème et d'atteindre le but envisagé. Pour le texte argumentatif, le scripteur a besoin, par exemple, d'un certain nombre d'arguments d'autorité pour corroborer ses dires et agir sur le destinataire. La lecture lui permet donc de trouver la citation ou la position d'un auteur qu'il juge appropriée et qu'il peut l'insérer dans son texte. Après le processus d'écriture, la relecture contribue à améliorer le texte en cours de construction.

La lecture des textes aide l'apprenant à élaborer des critères d'évaluation. Ces textes peuvent être écrits par des experts ou par des apprenants / utilisateurs de la langue. Dans la même optique, Garcia-Debanc (1990 : 82-83) indique « qu'il existe deux types de situations qui permettent l'élaboration de critères :

- les unes consistant à observer des écrits sociaux (...) pour en dégager des règles de fonctionnement linguistique ;
- les autres consistant à faire dégager des critères de réalisation à partir des difficultés observées dans les textes de pairs. »

### **4.3 Les critères d'évaluation élaborés pour l'analyse du corpus :**

Dans ce travail, je définis les critères d'évaluation des productions écrites des étudiants en me basant sur les caractéristiques fondamentales du texte argumentatif et en m'inspirant des acquis de la linguistique textuelle, des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues relatifs à la production écrite, du tableau EVA et du manuel de l'enquêteur de Nicole Gueunier (1993). Ce manuel vise à caractériser les compétences et les performances linguistiques en français auprès d'un échantillon de 100 Libanais adultes. Gueunier s'est inspiré de la méthodologie du sociolinguiste américain William Labov qui consistait à corrélérer les variables linguistiques aux variables extralinguistiques.

#### a- Variables extra-linguistiques

- Variables sociologiques :

Ces variables concernent :

- le sexe ;
- l'âge ;
- la variable régionale ;
- la variable ethno-confessionnelle ;
- la variable de catégorie socio-professionnelle ;
- la variable de niveau d'étude.

#### b- Variables linguistiques :

Ces variables visent les quatre compétences, à savoir : les compétences orales (comprendre / parler) et les compétences écrites (lire / écrire). Pour évaluer ces compétences, l'enquêteur a réalisé quatre tests. Le premier test a porté sur la compétence et les attitudes à l'écrit ; le deuxième sur les compétences et les performances à l'écrit ; le troisième sur la performance phonologique et la compétence morphosyntaxique et lexicale ; le dernier test avait pour objectif de mesurer la compétence à l'oral à partir d'une conversation enregistrée.

Les critères d'évaluation des écrits que j'ai définis tiennent compte de deux niveaux : le niveau transphrastique et le niveau phrastique.

- **Le niveau transphrastique** : ce niveau concerne la structure du texte argumentatif : l'introduction, le développement et la conclusion. Pour l'introduction, il s'agit de voir si le scripteur présente le sujet dans un contexte général, s'il reformule la thèse et s'il répond à la problématique et s'il annonce le plan du sujet. Pour le développement, l'analyse porte sur le type du plan choisi, les arguments employés, leur nombre et leur type, les exemples et les connecteurs utilisés (nombre total, nombre de connecteurs différents). Pour la conclusion, il s'agit de voir si le scripteur fait une conclusion et d'identifier son type (rappel du point de vue, incitation, conclusion ouverte).

- **L'aspect global de la copie** : il s'agit de voir le nombre de paragraphes produits, la longueur du texte, le nombre d'erreurs faites par le scripteur, le pourcentage d'erreurs, le nombre de propositions, le nombre de subordonnants et de coordonnants utilisés.

Les indicateurs que j'ai conçus pour évaluer les écrits des étudiants scripteurs sont organisés en trois parties :

- **Analyse de la macrostructure :**

- Introduction : sujet amené et sujet posé ;
- Annonce du plan ;
- Conclusion ;
- Présence de paragraphes

- **Analyse de l'argumentation :**

- Connecteurs ;
- Modalisateurs et indices d'énonciation ;
- Arguments ;
- Exemples ;

- **Autres éléments :**

- Longueur du texte ;
- Erreurs de langue.

Pour analyser les copies, j'ai élaboré la fiche suivante qui a été remplie pour chacune des 40 productions écrites :

**Identification de l'étudiant scripteur :**

Niveau	Filière	Prénom	Sexe	Numéro	Groupe	Âge
1 <sup>ère</sup> année	Licence de français nouveau régime		F / M			

**a- Niveau transphrastique :**

Critères		Valeurs	
1. Introduction		oui / non	
	1.1 Présentation du sujet (sujet amené)	oui / non	
	1.2 Réponse à la problématique (sujet posé)	oui / non	
	1.3 Annonce du plan (sujet divisé)	oui / non	
2. Développement			
	2.1 Type de plan	Thématique	Dialectique
	2.2 Arguments	oui / non	
	2.2.1 Nombre d'arguments	nombre	
	2.2.2 Types d'arguments	Avantages	Arguments d'autorité
	2.2.3 Exemples	oui / non	
	2.3 Connecteurs	oui / non	
	2.3.1 Nombre total	nombre	
	2.3.2 Nombre de connecteurs différents	nombre	
	2.3.3 Liste de connecteurs	liste	
3. Conclusion			
	3.1 oui / non	oui / non	
	3.2 rappel du point de vue	oui / non	
	3.3 incitation	oui / non	
	3.4 conclusion ouverte	oui / non	

**b- Aspect global de la copie :**

<b>Nombre de paragraphes</b>	nombre		
<b>Longueur du texte</b>	nombre		
<b>Nombre de propositions</b>	nombre		
<b>Nombre de subordinants / coordonnants</b>	nombre		
<b>Erreurs d'orthographe</b>	0 - 5	6 - 10	11 et +

**Tableau 22: Fiche d'évaluation des copies**

Nous avons vu dans ce chapitre que l'évaluation aide l'enseignant à connaître les difficultés de ses apprenants et à orienter ses démarches pédagogiques. L'autoévaluation permet à l'étudiant d'être autonome, conscient, responsable et capable de s'adapter avec les exigences de la pédagogie moderne. Elle l'aide aussi à voir ce qui va et ce qui ne va pas dans l'apprentissage. Nous avons vu également que l'orthographe n'est pas le seul critère d'évaluation des écrits et qu'il y a bien d'autres critères et indicateurs tels que l'aspect global de la copie et l'organisation macro-structurale du texte.



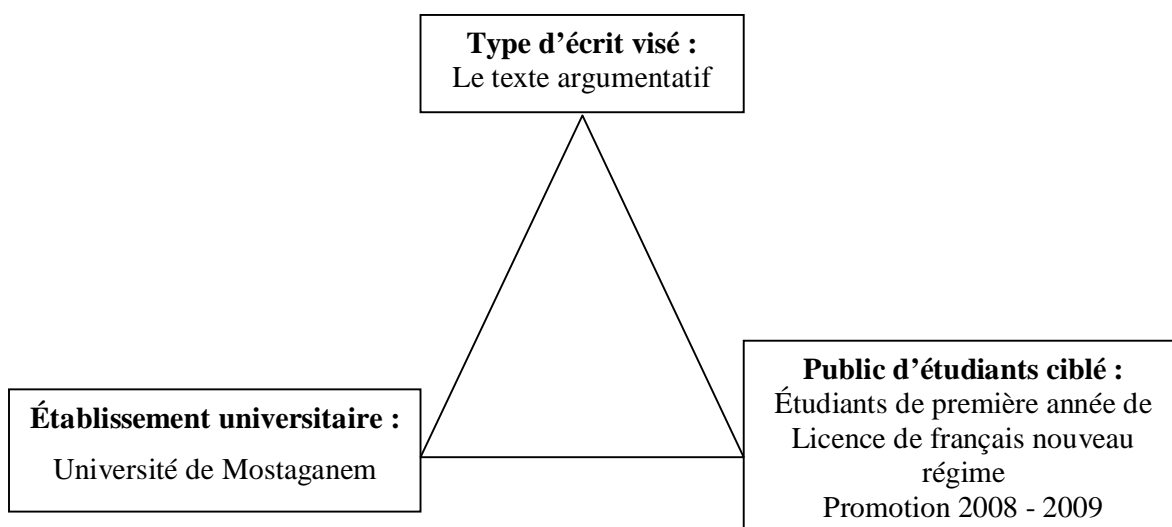
## **CHAPITRE V : DÉMARCHE DE RECHERCHE**

Il s'agit dans ce chapitre de présenter la démarche de recherche adoptée dans cette thèse. J'annonce alors le protocole d'enquête qui comprend le recueil des données et la constitution du corpus en mettant en évidence le répertoire linguistique des informateurs.

## 1. Protocole d'enquête :

Étant donné que mon travail relève de la recherche-action en didactique, j'ai opté pour une démarche empirique et qualitative. Empirique en ce qu'elle s'appuie sur une expérimentation visant à analyser les copies des informateurs et à diagnostiquer leurs difficultés effectives en production écrite à partir d'une consigne d'écriture donnée. Qualitative dans la mesure où elle consiste à recueillir, à traiter et à interpréter des données utiles auprès d'un échantillon représentatif afin de caractériser les compétences scripturales des étudiants, de voir s'il y a une concordance ou pas entre les difficultés déclarées et les difficultés effectives lors de la production écrite en français et de faire des propositions pédagogiques un peu de la façon suivante : "ayant observé X dans telle partie de l'enquête, je propose la solution Y pour améliorer les démarches d'enseignement-apprentissage du texte argumentatif et puis je détaille cette solution "Y".

L'échantillon représentatif a été sélectionné selon les critères présentés en page 100. Dans cette recherche, l'étude est focalisée sur un type discursif donné, en l'occurrence, le texte argumentatif, un public d'étudiants ciblé, ceux de première année de licence de français nouveau régime et un milieu institutionnel déterminé (université de Mostaganem- Algérie). Ainsi parlerai-je de ciblage triangulaire schématisé ainsi :



**Figure 13: Ciblage triangulaire**

Dans ce travail, j'ai analysé d'abord les programmes de français dans le secondaire et en première année de licence de français. J'ai défini ensuite le profil des étudiants dont les écrits étaient évalués : nombre d'années d'étude du français, à quel rythme ? Le questionnaire soumis aux étudiants enquêtés en 2006 dans le cadre du Magister a permis de noter qu'ils étaient conscients de leurs difficultés en production écrite et que leurs attentes étaient toujours en relation avec des écrits universitaires institutionnels normés.

### **1.1 Répertoire linguistique des informateurs :**

Étant donné qu'en Algérie, l'apprentissage du français se fait dans un contexte plurilingue, il est important de présenter le répertoire linguistique des informateurs qui connaissent à des degrés divers l'arabe littéral, l'arabe algérien, le berbère, le français et l'anglais.

#### **- L'arabe standard :**

L'arabe standard est la langue de l'officialité, de l'enseignement et de l'écriture, de la religion et il est sacralisé dans l'imaginaire collectif des Algériens. L'article 3 de la Constitution algérienne de 1996 stipule que « l'arabe est la langue nationale et officielle. » Dès la première année d'apprentissage à l'école primaire, le petit Algérien entre en contact avec l'arabe littéral. La spécificité linguistique algérienne est marquée par le fait que l'arabe littéral est la langue de scolarisation et d'enseignement et qu'il n'est pas la langue de première socialisation de l'enfant. Étant donné que c'est l'écrit qui valorise cette langue, l'apprenant doit l'apprendre dès la première année de scolarisation pour mener à bien ses études à l'école, au collège, au lycée et même à l'université dans les filières arabisées.

#### **- L'arabe algérien :**

L'arabe algérien n'a aucun statut politico-juridique en Algérie. Il est néanmoins la langue de première socialisation de la majorité des Algériens et elle est la langue de communication quotidienne. Cette langue est essentiellement orale et est dite métisse vu le nombre important de mots étrangers (français, turcs, espagnols,...) que glisse le locuteur algérien dans ses conversations quotidiennes. Force est de dire que les arabophones algériens (et plus largement maghrébins) ne parlent pas une langue unifiée et qu'il y a des variétés ou des parlers correspondant aux différentes régions géographiques d'Algérie. Ces variétés présentent des différences lexicales et phonétiques.

Par exemple, l'adverbe d'affirmation français 'oui' peut correspondre en arabe algérien à :

-[wah] ;

- [nʔæm] ;

- [ʔih]

Pour le mot français 'école', l'Algérois dit msid [msid] alors que l'Oranais dit [likul], mot emprunté à la langue française.

Le verbe dire conjugué au passé composé avec la troisième personne du singulier : 'il a dit' peut correspondre en arabe algérien à :

- [qæ: l];

- [gæ: l];

- [ʔæ: l]

#### - Le berbère :

Il y a parmi les étudiants interrogés des berbérophones qui parlent le kabyle et le chaoui. Ces langues sont des variantes du berbère. Ceux qui habitent à Bejaïa, Tizi-Ouzou et Boumerdès parlent le kabyle. Un des étudiants questionnés habite à Oum El Bouaghi et parle le chaoui. Le berbère ou tamazight qui est une langue chamito-sémitique comme l'arabe, est la langue de première socialisation des berbérophones. Il a acquis un statut officiel en Algérie en 2002 lors de la loi n°02-03 du 27 Moharram 1423 (10 avril 2002) portant révision constitutionnelle. À l'article 3 de la Constitution de 1996 s'ajoute l'article 3 bis qui stipule que « le tamazight est également langue nationale. »

#### - Le français :

Les étudiants interrogés ont appris le français comme première langue étrangère pendant 9 ans (3 ans à l'école primaire, 3 ans au collège et 3 ans au lycée). Même si le français est qualifié officiellement de langue étrangère, il fait partie du paysage sociolinguistique algérien et occupe une place privilégiée dans la société algérienne. Les Algériens sont en contact quotidien avec cette langue à travers les journaux francophones algériens tels que *Le Quotidien d'Oran*, *El Watan*, *Liberté*, *Le Soir d'Algérie*, *Compétition*, *Le Buteur*, les chaînes françaises et francophones, l'internet, le commerce, les enseignes commerciales et publicitaires, etc. La présence des journaux en langue française est significative et témoigne du fait que le français n'est pas réellement une langue étrangère en Algérie.

Le rapport sur l'emploi de la langue française (2010 : 146) note qu' « il existe plus d'une trentaine de quotidiens en langue française dont les quatre plus importants (*El Watan, Le Quotidien d'Oran, Liberté, Le Soir d'Algérie*) totalisent 630000 tirages, tandis que les trois grands journaux de la presse arabe (*AL Kharab, Echourouq, Ennahar*) sont parvenus en 2007 à dépasser le volume de la presse francophone en totalisant près de 800000 tirages. »

Même si la loi n°91-05 du 16 janvier 1991 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe promulguée en 1991 et complétée par l'ordonnance n°96-30 du 21 décembre 1996 est mise en œuvre depuis le 5 juillet 1998, le français continue à être une langue de travail dans des secteurs vitaux en Algérie et le bilinguisme arabe - français demeure une pratique courante dans différents domaines d'usage. Le français est aussi une langue d'enseignement à l'université notamment dans les disciplines scientifiques telles que médecine, pharmacie, informatique, etc. Comme le disent les auteurs du rapport sur l'emploi de la langue française (2010 :148), dans les pays du Maghreb, « le français reste et restera un moyen fort d'intégration économique et social. »

#### - L'anglais :

En Algérie, l'anglais occupe le statut de 2<sup>ème</sup> langue étrangère. Les étudiants interrogés l'ont appris pendant 6 ans (2 ans au collège et 3 ans au lycée). À la différence du français, l'anglais n'est pas utilisé dans les échanges quotidiens des Algériens ni dans les médias, il n'est pas une langue de travail dans l'administration et son usage est confiné à l'espace classe. En 1993, une réforme consistant à introduire l'enseignement de l'anglais à l'école primaire a été mise en œuvre. Les élèves avaient la possibilité d'apprendre l'anglais comme première langue étrangère dès la 4<sup>ème</sup> année primaire. Il s'est avéré par la suite que la majorité des élèves avaient opté pour l'apprentissage du français comme première langue étrangère. Yacine Derradji<sup>21</sup> a montré qu'il y avait une nette régression dans les effectifs des élèves ayant choisi l'anglais en 1996 dans la ville de Constantine. Les chiffres du tableau suivant montrent clairement cette tendance.

4 <sup>ème</sup> année scolaire	5 <sup>ème</sup> année scolaire	6 <sup>ème</sup> année scolaire
3196	2166	247

**Tableau 23: Nombre d'apprenants ayant choisi l'anglais comme première langue étrangère à Constantine**

<sup>21</sup> Pour en savoir plus, voir l'article de Yacine Derradji Vous avez langue étrangère, le français en Algérie ? Article consultable sur le site : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

L'enquête faite par le Conseil supérieur de l'éducation en 1998 auprès de 1800 parents d'élèves et 540 enseignants des premier et second paliers à travers 14 wilayas a montré que 71,07 % des parents d'élèves avaient opté pour le français contre 28,72 % pour l'anglais et que 58,16 % des enseignants questionnés avaient préféré le français à l'anglais.<sup>22</sup>

Du point de vue sociolinguistique, la société algérienne est marquée par la diglossie. L'apprenant parle une langue qu'il n'écrit pas à l'école et écrit une langue qu'il ne parle pas quotidiennement.

## 1.2 Recueil des données et constitution du corpus :

Les hypothèses que j'ai émises m'ont permis de choisir un corpus pluriel correspondant aux axes de ce travail de recherche.

Axes du travail	Corpus
Analyse des programmes actuels des enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe) et méthodologies (démarches pédagogiques adoptées)	- Programmes de français ; - entretiens semi-directifs.
diagnostic et description des compétences écrites des étudiants de première année de licence de français	- Questionnaire écrit ; - production écrite.

**Tableau 24: Axes du travail et corpus**

### 1.2.1 Analyse des programmes :

J'ai réuni et analysé un certain nombre de textes officiels et de programmes<sup>23</sup> : l'ancien programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire, des améliorations apportées par la réforme du secondaire de 2005-2006, le programme de français du système classique et celui du nouveau régime en première année de licence de français. Une attention particulière a été portée sur les enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe en termes d'objectifs, de compétences visés, de contenus et de volume horaire. Cette analyse a été faite pour caractériser le profil de sortie théorique des nouveaux bacheliers et avoir ainsi une idée sur ce qu'un étudiant entrant à l'université devrait savoir écrire.

<sup>22</sup> Hadj Miliani, « Données et éléments statistiques sur la langue française en Algérie », Actes des journées d'études Gestions et démarches innovantes dans les départements de français en Algérie, 12-13 février 2002, Mostaganem.

<sup>23</sup> Il s'agit des programmes de français dans le secondaire en Algérie, mars 1993, des programmes de français dans le secondaire de janvier 2005 et de février 2006, du programme des cours de l'étudiant en Licence d'enseignement du français langue étrangère de 1989, de l'Arrêté du 25 janvier 05 portant 'évaluation et progression dans le cadre de la Licence nouveau régime' et de la Circulaire n°07 du 04 juin 05 portant 'présentation, évaluation et habilitation des offres de formation dans le cadre du dispositif LMD'

Je vais également vérifier s'il existe une progression entre ce qui a été fait au lycée et ce qui se fait en première année de licence de français.

### **1.2.2 Entretiens semi-directifs :**

Compte tenu de la problématique de la thèse, j'ai réalisé trois entretiens semi-directifs avec les enseignants assurant les enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe. J'ai donc interrogé séparément ces trois enseignants en mai 2009 pour qu'ils ne s'influencent pas dans leurs réponses. J'avais pour cela élaboré un guide d'entretien avec des questions ouvertes pour conduire les entretiens semi-directifs. Les thématiques de ces entretiens se sont organisées autour de 3 thèmes :

- a- les démarches pédagogiques ;
- b- les objectifs et les compétences visées ;
- c- le niveau et les difficultés des étudiants de première année de licence de français nouveau régime.

J'ai préféré l'entretien semi-directif au questionnaire parce que le questionnement étant ouvert, cela risquait, s'il était présenté par écrit, de décourager les informateurs. Dans l'entretien, l'interviewé est en mesure de répondre aux questions ouvertes et il a même la possibilité de développer ses propos sur les différents thèmes traités. Les informateurs sont mes collègues et ont accepté de répondre aux questions. Les entretiens ont été réalisés dans une salle de travaux dirigés au département de français de l'université de Mostaganem. Le lieu choisi a assuré le bon déroulement de l'entretien et a préservé la confidentialité. J'ai présenté au début le cadre, l'objectif, le plan et la durée de l'entretien aux entretenus.<sup>24</sup>

Comme je n'ai réalisé que trois entretiens semi-directifs avec 3 enseignants assurant les enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe, j'ai utilisé ce qu'ils ont dit pour illustrer et renforcer mon argumentation dans les différentes parties du travail et éclairer certaines réponses du questionnaire écrit.

### **1.2.3 Questionnaire écrit:**

Le questionnaire écrit m'a permis de dresser un portrait socio-didactique des informateurs. J'ai recueilli des informations dans les domaines suivants :

- identification: nom, prénom, âge, lieu d'habitation, groupe de TD, résultats obtenus au bac, motivations, etc.

---

<sup>24</sup> L'entretien réalisé avec l'enseignante de techniques d'expression écrite a duré 24 minutes ; l'entretien réalisé avec l'enseignant de techniques d'expression écrite a duré 25 minutes et celui réalisé avec l'enseignant de morphosyntaxe a duré 23 minutes.

- les besoins langagiers des informateurs;
- les difficultés que les informateurs disent rencontrer dans l'apprentissage du français;
- les compétences scripturales qu'ils pensent avoir pour les différents types de textes.

Le questionnaire écrit comporte des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées sont faciles à traiter sur le plan quantitatif puisque les réponses sont guidées. Les questions ouvertes permettent à l'informateur d'apporter des réponses plus personnelles comme ses difficultés et ses besoins. J'ai adressé le questionnaire aux 181 étudiants de première année de licence de français nouveau régime en mai 2009. J'ai choisi et retenu ce moment parce qu'à cette date, le programme est presque achevé et les étudiants sont en mesure d'avoir une vision globale et des informations précises sur le programme. J'ai présenté succinctement l'objectif et le cadre de l'enquête aux informateurs et je les ai mis à l'aise. L'enquête s'est déroulée dans une atmosphère de travail détendue. Je n'ai rencontré aucun problème lors du recueil de données, car les informateurs étaient mes étudiants.

Après avoir expliqué tous les items et répondu à un certain nombre des questions posées par quelques étudiants, je leur ai demandé de répondre sur place au questionnaire, de prendre leur temps, d'être attentifs et de ne pas hésiter à poser des questions s'ils rencontrent un problème ou une difficulté. Cela m'a permis de récupérer les questionnaires écrits et remplis de tous les étudiants présents en fin de séance. J'ai collecté 181 questionnaires remplis.

#### **1.2.4 Production écrite :**

Au préalable, il a fallu caractériser et identifier les spécificités du type d'écrit visé, en l'occurrence, le texte argumentatif. Dans un second temps, l'analyse des productions écrites m'a permis d'évaluer les performances scripturales des informateurs et de comparer les difficultés qu'ils disent rencontrer dans l'apprentissage du français en général, et en production écrite en particulier, avec leurs difficultés effectives identifiées et relevées dans leurs copies.

Les étudiants ont produit un texte argumentatif dans les conditions suivantes:



- la tâche a été effectuée en mai 2009 juste après avoir répondu au questionnaire<sup>25</sup> ;
- la consigne d'écriture correspond à un sujet de bac donné en 2005 pour la série : Lettres et Sciences humaines : « Préférez-vous la lecture d'un livre ou celle d'un magazine, d'une bande dessinée ? Dites pourquoi. Construisez un texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre point de vue. »

J'ai précisé aux étudiants la longueur du texte attendu (une page à une page et demi) et la durée consacrée à la réalisation de la tâche (une heure). La tâche s'est effectuée lors d'un cours de morphosyntaxe dans des conditions qui ont permis aux étudiants de produire un écrit qui correspond aux exercices habituels. Les étudiants sont habitués à produire ce type de texte en techniques d'expression écrite et même en morphosyntaxe lors des exercices de production écrite avec contraintes.

Si j'ai choisi le texte argumentatif c'est parce que les étudiants sont habitués à travailler sur ce type d'écrit et qu'il a été étudié au collège, au lycée et à l'université. En effet, l'analyse des sujets de français au bac depuis 2001 jusqu'à 2010, montre que les candidats sont appelés souvent à produire un texte argumentatif. Le texte narratif a été proposé une seule fois en 2002 pour la série : Lettres et Langues étrangères.

La consigne d'écriture était la suivante :

« Vous vous êtes perdu dans un lieu inconnu. Racontez votre aventure en insistant sur ce que vous avez fait et ressenti. »

En juin 2003, même si les questions de compréhension de l'écrit ont porté sur un texte narratif, en expression écrite, il a été demandé aux candidats de la filière « Lettres et Sciences humaines » de produire un texte argumentatif à partir de la consigne suivante :

« Vous êtes sans doute contre la violence dans les stades. Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous défendrez ce point de vue. Les arguments seront illustrés par un ou deux exemples. »

Le texte expositif a été proposé une seule fois en 2004 avec cette consigne :

« Rédigez un texte expositif dans lequel vous présentez les bienfaits de la pratique sportive. »  
(Bac 2004 / Série : Lettres et Sciences humaines).

---

<sup>25</sup>Étant donné que j'ai assuré l'enseignement de morphosyntaxe (cours magistral et TD), j'ai consacré la dernière séance qui a eu lieu par un samedi de 15 h à 16 h 30 au recueil des données (collecte des questionnaires et des copies) afin que je sois sûr de les récupérer en fin de séance. Cela m'a permis par la suite d'agrafer chaque copie avec un questionnaire. J'ai attribué un numéro à chaque questionnaire et à chaque copie afin que le traitement des données sur Excel soit facile.

En 2007, les candidats des filières Lettres et Sciences humaines et Lettres et Langues étrangères ont été appelés à rédiger un texte argumentatif dans lequel ils avançaient quelques arguments et ceux des filières scientifiques et techniques (Sciences de la Nature et de la Vie, Sciences exactes, Technologie, Gestion et Économie) ont été appelés à produire un texte argumentatif.

**- Consigne d'écriture destinée aux candidats de la filière Lettres et Sciences humaines :**

« Votre professeur d'E.P.S doit constituer des équipes en sports collectifs. Il vous demande d'adresser un appel dans le journal du lycée afin d'inciter vos camarades à s'inscrire.

Rédigez un court texte exhortatif dans lequel vous avancerez quelques arguments en vue de convaincre vos camarades. »

**- Consigne d'écriture destinée aux candidats de la filière Lettres et Langues étrangères :**

« La pollution est un problème qui touche tous les pays. Rédigez un appel dans lequel vous incitez les jeunes à protéger la nature. »

**- Consigne d'écriture destinée aux candidats des filières Sciences de la Nature et de la Vie, Sciences exactes et technologie :**

« Les spécialistes pensent que l'énergie solaire est la solution idéale pour lutter contre la pollution. Etes-vous de cet avis ? Justifiez votre point de vue à l'aide d'arguments que vous illustrerez avec des exemples précis. »

En 2008, les sujets de bac ont été élaborés en fonction des améliorations apportées par la réforme de 2005-2006. Tous les candidats avaient la possibilité de traiter l'un des deux sujets proposés. Pour l'expression écrite, ils avaient la possibilité de choisir entre un essai et un compte rendu. Pour l'essai, les candidats de la filière de Lettres et philosophie ont été appelés à produire un texte argumentatif. Les candidats de la filière de Lettres et Langues étrangères avaient la possibilité de choisir entre un texte argumentatif et un texte narratif. Les candidats des filières scientifiques et techniques ont été appelés à produire soit un texte argumentatif soit un texte sous forme de lettre ouverte dans lequel ils dénoncent le problème des coupures fréquentes d'eau en mettant l'accent sur ses causes, ses conséquences et ses solutions suite à une réclamation faite par les habitants de leurs quartiers.

Outre l'analyse des épreuves de français au bac, le choix du texte argumentatif se fonde sur les pratiques universitaires. Pour cela, je me suis appuyé sur ce que disent les enseignants et les réponses des étudiants au questionnaire écrit. Les enseignants de techniques d'expression écrite que j'ai interrogés m'ont dit qu'ils avaient travaillé avec les étudiants sur ce type d'écrit.

De même, les étudiants, quand je leur ai demandé de me dire quel est le type d'écrit qu'ils sont habitués à produire, ils ont cité le texte argumentatif. Cette réponse s'est confirmée quand ils ont répondu à la question n°19 du questionnaire : « quels sont les types de textes que vous produisez en techniques d'expression écrite ? » (Donnez deux exemples) La majorité des informateurs disent rédiger des textes argumentatifs. Ceci va donc permettre de voir si, après une longue période d'étude de ce type d'écrit, les informateurs sont en mesure de le structurer, de respecter sa macrostructure et ses principales caractéristiques.

Étant donné que la démarche adoptée est qualitative, j'ai analysé et évalué les copies d'un échantillon représentatif composé de 40 étudiants scripteurs en fonction des critères suivants :

- le sexe ;
- la filière dans laquelle le candidat a eu son bac ;
- les résultats obtenus au bac.

J'ai pris 20 étudiants venant d'un bac littéraires et 20 étudiants venant d'un bac scientifique (avec 10 filles et 10 garçons dans chaque sous-groupe) en ne gardant que les élèves ayant une note à l'épreuve de français au bac qui correspond approximativement à la moyenne de l'ensemble des notes de tous les informateurs. Cela permet de faire une comparaison quantitative des performances écrites pour voir si les étudiants ayant un bac scientifique réussissent mieux que les autres et si les filles ont de meilleurs résultats que les garçons. L'analyse des questionnaires a montré qu'il y avait 138 étudiants ayant un bac littéraire et 41 étudiants ayant un bac scientifique et que deux étudiants n'avaient pas mentionné leur filière. L'analyse a montré que la note de 73,12 % des questionnés ayant un bac littéraire allait de 12 à 19 / 20 et que la note de 70,72 % des questionnés ayant un bac scientifique allait de 12 à 18 / 20.

**CHAPITRE VI : ANALYSE DES PROGRAMMES  
DE FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE  
ALGÉRIEN**

Il convient de rappeler qu'une réforme de l'enseignement secondaire est en cours depuis l'année scolaire 2005-2006. Il est donc important de présenter et d'analyser le programme de français de l'ancien et du nouveau système et de les comparer pour voir en quoi ils diffèrent. Je commence d'abord par l'analyse du programme de français de l'ancien système et des sujets de bac, j'analyse ensuite les améliorations apportées par la réforme de 2005-2006 et la nature des sujets de bac dans le nouveau système.

## **1. Analyse du programme de l'ancien système :**

L'ancien système (années 80-90) avait adopté l'approche communicative et la pédagogie par objectifs. Le programme de français dans le secondaire comprenait un certain nombre de projets, chaque projet était constitué par deux ou trois unités didactiques qui se réalisaient en quatre phases successives et complémentaires.

### **a- Une phase globale d'imprégnation et de compréhension de l'écrit :**

Il s'agit dans cette phase de l'enseignement de la lecture. L'objectif de cette séance peut être formulé ainsi: « au terme de la séance, l'apprenant devra être capable à la fois de comprendre le sens du texte et d'appréhender sa structure et ses caractéristiques. » En heure, l'enseignant travaille avec ses apprenants sur un type discursif donné (l'argumentatif, l'exhortatif, le prescriptif, l'explicatif, le narratif).

Cette séance comprend les moments suivants :

- observation du texte ;
- lecture silencieuse du texte par les apprenants ;
- analyse et explication du texte en abordant aussi la grammaire implicite ;
- synthèse du texte.

### **b- Une phase d'analyse ou d'approfondissement :**

Cette phase peut se faire en trois séances et comprend des leçons sur le lexique thématique et relationnel et sur la syntaxe ou la conjugaison. Au cours de cette phase, l'enseignant aborde les points de langue dominants dans le texte.

### **c- Une phase de synthèse ou de production personnelle :**

Cette phase permet aux apprenants de produire des textes en français en réinvestissant leurs acquis et en respectant la structure du texte à produire. Si dans la phase globale, l'apprenant est un lecteur, dans la phase d'expression personnelle, il devient producteur.

Cette phase s'effectue en deux séances. Dans la première séance, l'enseignant présente aux apprenants le sujet ou la consigne et élabore avec eux un plan de travail. Les apprenants rédigent ensuite le texte à la maison.

Cette séance est suivie par une séance de compte rendu de la production écrite au cours de laquelle enseignant et apprenants améliorent une copie, repèrent, analysent et corrigent les erreurs de langue récurrentes.

Cette seconde séance comprend les moments suivants :<sup>26</sup>

- rappel du sujet et de la consigne ;
- distribution du texte à corriger;
- observation et lecture silencieuse du texte à corriger ;
- correction et amélioration du texte ;
- lecture du texte corrigé.

#### **d- Une phase d'élargissement :**

Selon Tayeb Bouguerra (1991 : 93), les fonctions de cette phase viseraient à donner une culture générale aux élèves dans les domaines de la littérature et de la civilisation contemporaine, à favoriser le travail personnel des élèves (enquêtes, exposés...) et éventuellement, à habituer à la technique des débats.

Je présente maintenant la nature des sujets de français au bac de l'ancien système.

### **1.1 Les sujets de français au bac de l'ancien système :**

L'épreuve de français au bac correspond au schéma d'organisation de l'unité didactique présente ci-dessus et se fait en 3 heures pour la filière 'Langues étrangères' et 2 heures pour les filières 'Lettres et sciences humaines', 'Sciences de la nature et de la vie, 'Gestion et économie et les autres filières techniques. Le sujet comprend donc trois moments qui se rapportent aux trois phases de l'unité didactique, à savoir : la phase globale, la phase d'analyse et la phase de production personnelle.

- Premier exercice de compréhension de l'écrit: les questions se rapportent au texte support.
- Deuxième exercice: les questions portent sur le lexique, (antonymie, synonymie, champ lexical,...), de points de syntaxe et de conjugaison. Par exemple, le candidat est appelé à transformer une phrase à la forme passive ou active, à transformer une autre phrase au style indirect ou direct, à mettre les verbes entre parenthèses aux temps verbaux adéquats, à mettre le subordonnant ou le coordonnant qui convient dans une phrase donnée, etc.

---

<sup>26</sup> Les moments de la séance du compte rendu ont été présentés à la lumière du document de l'inspecteur du français relatif aux épreuves du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Enseignement Secondaire) que j'ai reçu en 2003.

- Troisième exercice d'expression personnelle :

Le candidat traite l'un des deux sujets proposés au choix :

**a-** le résumé du texte dont les critères de réussite sont :

- respect des articulations du texte ;
- respect des informations essentielles ;
- reformulation ;
- condensation ;
- correction de la langue.

**b-** l'essai « doit être concis et révéler des qualités de rigueur et de cohérence. Il permettra de tester d'une part la maîtrise de la langue, d'autre part l'aptitude à ne retenir que les traits pertinents d'une opinion ou d'une situation. » (Bouguerra, 1991 : 91)

Les critères d'évaluation et de réussite de l'essai sont les suivants :

- compréhension du sujet ;
- pertinence des idées ;
- plan ;
- cohérence ;
- correction de la langue.

Voici à titre d'illustration quelques consignes de production écrite proposées à l'épreuve de français au bac.

Bac 2002 – Filière : Lettres et Langues étrangères

« Vous êtes perdu dans un lieu inconnu. Racontez votre aventure en insistant sur ce que vous avez fait et ressenti. »

Bac 2005 – Filière : Lettres et sciences humaines

« Préférez-vous la lecture d'un livre ou celle d'un magazine, d'une bande dessinée ? Dites pourquoi. »

Construisez un texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre point de vue. »

Bac 2007 – Filières techniques + Gestion et économie

« Le bonheur des hommes dépend-il toujours de la croissance économique ?

Répondez en quelques lignes à cette question en argumentant votre point de vue. »

La lecture attentive de ces consignes montre que les tâches proposées ne relèvent pas de l'approche communicative, car, selon Christian Puren<sup>27</sup>, « pour qu'elles relèvent de l'AC, il faudrait que soient définis les paramètres de la situation de communication, en particulier le paramètre (absolument indispensable, en l'occurrence) : à qui sont censés s'adresser ces textes argumentatifs et narratifs ? » Dans la même perspective, Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 246) précisent que l' : « on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.) » On peut dire que les tâches proposées sont des tâches scolaires. Elles sont communicatives seulement dans ce cadre scolaire. « Les apprenants écrivent en tant qu'apprenants à leur enseignant en tant qu'enseignant » (Puren : 2010)

## 1.2 Analyse des améliorations apportées par la réforme de 2005-2006 :

Comme je l'ai déjà dit plus haut, le nouveau système mis en place dans le secondaire adopte l'approche par compétences et la pédagogie du projet. Avec l'avènement de cette pédagogie, « on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe. » (Puren, 2006e : 7) En Algérie, l'expression *approche par compétences* est employée à la place de l'expression *perspective actionnelle*.

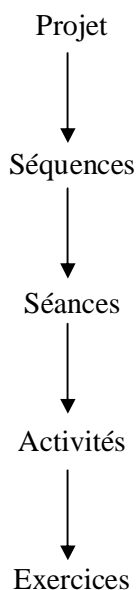
Christian Puren, pour sa part, n'utilise pas l'expression *d'approche par compétences*, « parce que soit on prend "compétences" dans le sens des différentes activités langagières (CE/CO/EO/EE, interaction), et alors il n'y a effectivement rien de neuf par rapport à l'approche communicative, soit on prend "compétences" dans le sens où on l'entend dans l'expression "niveaux de compétence(s)", et alors l'approche par les compétences revient à la pédagogie par objectifs des années 80, qui a montré ses limites et ses effets pervers en pédagogie générale. »<sup>28</sup> Le programme de français en troisième année secondaire comprend quatre projets. Chaque projet se réalise en une ou plusieurs séquences. L'objectif d'enseignement correspond à une intention communicative.

<sup>27</sup> Christian Puren [christian.puren@gmail.com] (15 mai 2010), *Consigne de la tâche*. Courrier électronique personnel.

<sup>28</sup> Christian Puren [christian.puren@gmail.com] (23 avril 2010), *Approche actionnelle et / ou approche par compétences, approche / méthodologie*. Courrier électronique personnel.



Les séquences remplacent les unités didactiques de l'ancien programme. A la fin de chaque séquence, l'enseignant procède à une évaluation. Le schéma d'organisation du programme peut se présenter ainsi :



**Figure 14: Schéma d'organisation du programme**

La première séquence du projet commence par une évaluation diagnostique et se termine par une évaluation formative. La dernière séquence du projet se termine par une évaluation certificative. Avec l'approche par compétences, on passe d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. L'essentiel du travail se réalise par les apprenants.

L'écrit et l'oral sont étudiés de façon complémentaire. Pour l'écrit, le travail correspond à la lecture et à l'écriture. Le schéma d'organisation de la séance est le suivant :

- observation du texte ;
- lecture analytique du texte en vue d'acquérir et de connaître les points de langues employés dans le texte qui assurent son fonctionnement ;
- production écrite à travers des activités d'écriture diversifiées.

Les séances de syntaxe, de lexicque et de conjugaison ne sont pas intégrées dans le nouveau programme. C'est à partir du texte support que l'enseignant aborde avec ses apprenants des points de syntaxe. Un certain nombre d'exercices de syntaxe sont proposés en fin de chaque objet d'étude. Pour mesurer la place qu'occupe la grammaire dans le nouveau programme, il convient de présenter et d'étudier le programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Puisque le discours argumentatif est l'objet d'étude de ce travail de thèse, je présente ce qui est dit dans le programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire à propos du projet 2<sup>9</sup>.

### **Projet 2 : Organiser un débat d'idées pour en faire un compte rendu.**

**Objet d'étude :** débat d'idées

**Intention communicative :** dialoguer pour confronter des points de vue

**Séquence 1 :** s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

**Séquence 2 :** prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.

#### **Le débat d'idées**

<b>Niveau discursif</b>	<b>Niveau textuel</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée : prendre position</li> <li>• L'énonciation à plusieurs (la polyphonie)</li> <li>• Prise en compte du destinataire dans son discours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le système d'énonciation</li> <li>• Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase</li> <li>• Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours</li> <li>• Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation</li> <li>• Les citations comme arguments d'autorité</li> <li>• L'interpellation</li> </ul>

**Tableau 25: Niveaux discursif et textuel de l'objet d'étude**

**Compétence transversale à privilégier :**

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

**Types de supports :**

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

<sup>29</sup> Ministère de l'Éducation nationale, le programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire (février 2006 :15-16)

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocataire.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des figures de style utilisées pour réfuter.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfutation d'une thèse avancée.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard.</li> </ul>	X	X

**Tableau 26: Exemples d'activités**

Les quatre consignes proposées dans le manuel de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire pour la séquence 1 et 2 sont les suivantes :

**Séquence n°1 :**

- « Transformez les phrases suivantes en utilisant un verbe à valeur explicative. »
- « Voici, dans le désordre, des éléments constituant un raisonnement. Remettez-les dans l'ordre et rédigez, sur une feuille séparée, le texte argumentatif correspondant. »

**Séquence n°2 :**

- « Chacun des deux camps rédige un communiqué à l'intention de la presse en reprenant les arguments de l'adversaire. Rédigez ces deux communiqués. »
- « Voici brièvement présentées un certain nombre de déclarations ou de prises de position. Vous allez essayer de les réfuter en soulignant les contradictions qui peuvent s'y trouver. »

La lecture de ces consignes montre que la grammaire explicite ne trouve pas sa place dans la pédagogie du projet, c'est la grammaire implicite qui est valorisée. Pour Galisson et Coste (1976 : 206), La grammaire explicite est « fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves », alors que la grammaire implicite « vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. » (Galisson et Coste, 1976 : 254)

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire, j'ai constaté, quand j'étais enseignant de français au lycée, qu'à l'heure de l'approche communicative, les apprenants ne maîtrisaient pas les notions élémentaires de la grammaire française, que leurs lacunes étaient nombreuses et que leur niveau était jugé insatisfaisant. L'enseignement de la grammaire était orienté vers l'implicite à travers des exercices structuraux, des exercices à trous, des exercices de transformation, etc. L'approche communicative privilégiait l'enseignement de la grammaire inductive qui va des exemples aux règles. Avec l'adoption de la pédagogie du projet, les apprenants continuent à faire des erreurs élémentaires en français et ne peuvent pas améliorer et développer leur compétence grammaticale sans un enseignement de la grammaire de phrase orienté vers l'explicite. Dans la même optique, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 347) préfèrent l'enseignement explicite de la grammaire et montrent l'intérêt des activités grammaticalisées explicites dans la citation suivante:

« - contrairement à l'enseignement implicite dont l'objectif est d'éviter au maximum le recours à la fonction métalinguistique, l'intérêt majeur d'un enseignement explicite est au contraire de focaliser l'attention de l'apprenant sur tel ou tel point de la langue, en misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation ;

- l'intervention sur la forme permet la correction, et donc de lutter contre la fossilisation des erreurs. »

La question que l'on pose est la suivante : quelle est place de la grammaire à l'heure de l'approche par compétences ?

Christian Puren (2010)<sup>30</sup> donne des éléments de réponse à la question en disant que « la seule différence (mais elle est importante), est que l'on va privilégier la réflexion à partir des documents choisis par les élèves - passage d'une "logique du document" choisi par l'enseignant ou les concepteurs du manuel à une "logique de la documentation", celle recherchée, sélectionnée et exploitée par les élèves pour les besoins de leur projet), ou mieux encore à partir des productions des élèves. Il en est de même du travail sur la phonétique, le lexique ou encore la culture. »

### **1.3 Les sujets de français au bac dans le nouveau système :**

L'épreuve de français se fait en 2 heures 30 pour la filière 'Lettres et philosophie' et les filières scientifiques et en 3 heures 30 pour la filière 'Langues étrangères'. Elle est composée de deux parties :

a- compréhension de l'écrit qui consiste à étudier un texte long (300 à 400 mots) ou un groupement de deux textes courts (150 à 200 mots). Ces textes sont à dominante argumentative, narrative ou explicative et doivent être en rapport avec les objets d'étude et les thèmes proposés dans le programme officiel. Le questionnaire de compréhension vise à évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit. Des questions d'identification, de classement, de mise en relation d'un certain nombre d'éléments dans le texte et des questions relevant de la grammaire textuelle sont proposées.

b- Production écrite qui consiste à évaluer les capacités de planification et d'organisation de l'écrit produit et du niveau de maîtrise de la langue. Deux types d'exercices sont proposés : un compte rendu ou une production libre : l'essai. Le candidat traite un des deux sujets au choix. Il est dit dans le guide d'élaboration d'une épreuve de français (2008 : 8) que « l'épreuve doit respecter deux critères :

- tout sujet doit être formulé de manière à inciter le candidat à respecter les paramètres de toute situation de communication (statut du récepteur, objet de la communication et visée communicative). C'est-à-dire qu'il faut mettre l'élève en situation d'intégration.
- les sujets doivent permettre la mise en œuvre d'une technique d'expression travaillée durant la 3ème AS. »

---

<sup>30</sup> Citation de Christian Puren accessible sur le site : [www.francparler.info/accueil/index.php?post/2010/04/08/Faire-faire](http://www.francparler.info/accueil/index.php?post/2010/04/08/Faire-faire)

Les critères d'évaluation de la production écrite sont les suivants :

- organisation de la production ;
- planification de la production ;
- respect du code et de l'usage de la langue.

Un barème détaillé définit la manière dont le correcteur doit évaluer le compte rendu ou la production écrite libre.<sup>31</sup> :

Critères	Filière		
	Langues étrangères (8 points)	Lettres et philosophie (7 points)	Filières scientifiques et techniques + Gestion économie (6 points)
<b>1. Organisation de la production</b>			
1.1 Présentation du texte (mise en page)	0,5	0,25	0,25
1.2 Présence de titre et de sous titres	0,5	0,25	0,25
<b>1.4 Cohérence du texte :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ progression des informations</li> <li>○ absence de répétitions</li> <li>○ absence de contre sens</li> <li>○ emploi de connecteurs</li> </ul>	0,25 x 4	0,25 x 4	0,25 x 4
1.5 Structure adéquate (accroche – condensation)	0,5 x 2	0,25 x 2	0,25 x 2
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>2. Planification de la production</b>			
2.1 Choix énonciatif en relation avec la consigne	1	1	1
2.2 Choix des informations (sélection des informations essentielles)	1	1	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>3. Utilisation de la langue de façon appropriée</b>			
3.1 Correction des phrases au plan syntaxique	1	1	1
3.2 Adéquation du lexique à la thématique	0,5	0,5	0,25
3.3 Utilisation adéquate des signes de ponctuation	0,5	0,5	0,25
3.4 Emploi correct des temps et des modes	0,5	0,5	0,25
3.5 Orthographe (pas plus de 10 fautes pour un texte de 150 mots environ)	0,5	0,5	0,25
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

**Tableau 27: Barème détaillé du compte rendu**

<sup>31</sup> Le barème détaillé du compte rendu et de la production écrite libre figure dans le Guide d'élaboration d'une épreuve de français (2008 : 16-17)

Critères	Filières		
	Langues étrangères (8 points)	Lettres et philosophie (7 points)	Filières scientifiques et techniques + Gestion économie (6 points)
<b>1. Organisation de la production</b>			
1.1 Présentation du texte (mise en page selon le type d'écrit demandé)	0,5	0,25	0,25
1.2 Cohérence du texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la progression des informations ;</li> <li>○ l'absence de répétitions ;</li> <li>○ l'absence de contre sens ;</li> <li>○ l'emploi de connecteurs.</li> </ul>	0,25 x 4	0,25 x 4	0,25 x 4
1.3 Structure adéquate (introduction – développement – conclusion)	0,5 x 3	0,25 x 3	0,25 x 3
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>2. Planification de la production</b>			
2.1 Choix énonciatif en relation avec la consigne.	1	1	1
2.2 Choix des informations (originalité et pertinence des idées)	1	1	1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>3. Utilisation de la langue de façon appropriée</b>			
3.1 Correction des phrases au plan syntaxique	1	1	1
3.2 Adéquation du lexique à la thématique	0,5	0,5	0,25
3.3 Utilisation adéquate des signes de ponctuation	0,5	0,5	0,25
3.4 Emploi correct des temps et des modes	0,5	0,5	0,25
3.5 Orthographe (pas plus de 10 fautes en 15 lignes)	0,5	0,5	0,25
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

**Tableau 28: Barème détaillé de la production écrite libre**

Voici quelques sujets de production écrite proposées à l'épreuve de français au bac à l'heure de l'approche actionnelle.

**Bac 2008**

1- « Dans le cadre d'un échange entre clubs de jeunes de différents pays, vous voulez présenter les atouts touristiques de votre région pour inciter vos correspondants à la visiter. Rédigez un texte argumentatif d'une quinzaine de lignes dans lequel vous présenterez vos arguments. Appuyez par des exemples précis. »

2 - « Vous participez à un débat sur la colonisation. Vous rédigez un texte d'une quinzaine de lignes dans lequel vous dénoncez les méfaits de la colonisation. Vous appuyez vos arguments à l'aide d'exemples. »

**Bac 2010**

« Pour la journée du 16 avril, votre professeur vous a chargé d'écrire un article dans lequel vous montrerez que l'éducation et le savoir ne dépendent pas du nombre d'enfants dans une famille. Donnez votre point de vue en l'appuyant par des arguments bien illustrés. »

L'analyse des programmes révèle enfin que, pour la production écrite, il y a certes une différence entre les démarches d'enseignement de l'ancien système et celles adoptées à l'heure de l'approche par compétences, mais les consignes d'écriture proposées au bac du nouveau système ne peuvent répondre vraiment à la perspective actionnelle, puisqu'il s'agit uniquement d'un travail purement scolaire pour deux raisons : Il faudrait que la consigne proposée vise un objectif social réel et que la tâche de référence de la perspective actionnelle soit le projet qui suppose, comme le souligne Christian Puren<sup>32</sup>, une dimension collective et un intérêt social pour les élèves en classe et en dehors de la classe.

---

<sup>32</sup> Christian Puren [christian.puren@gmail.com] (1 juillet 2010), *De la pédagogie par objectifs à la perspective actionnelle*. Courrier électronique personnel.



**CHAPITRE VII : ANALYSE DES  
PROGRAMMES DE FRANÇAIS EN LICENCE**

Actuellement, deux systèmes cohabitent dans les universités algériennes : le système classique et le système LMD. Le premier est appelé à disparaître tandis que le deuxième fonctionne depuis la réforme de l'enseignement supérieur amorcée en 2004. Cette dernière vise à mettre les universités algériennes en phase avec le système universitaire international. Je vais dans les lignes qui suivent présenter les différences entre les deux systèmes.

## 1. Le système classique :

La licence de français se fait en 4 années (Bac + 4) avec un programme qui englobe des modules de maîtrise de la langue en première année, de littérature, de linguistique et un module de didactique programmé en 4<sup>ème</sup> année avec des contenus essentiellement théoriques. Le programme proposé pour le système classique ne correspond pas à une approche ingénierique ou une démarche curriculaire. En effet, si on examine attentivement le programme, on ne sait pas s'il s'agit d'une licence de langue ou d'une licence de littérature et on n'a pas une idée claire sur les débouchés qui correspondent aux contenus des programmes. Ce qu'il faut retenir c'est que bon nombre d'étudiants s'orienteront vers le métier d'enseignant. En classe, les enseignants venant de ce cursus seront confrontés à de nombreuses difficultés : gestion de classe, stratégies d'enseignement, modalités d'évaluation, gestion du temps, répartition annuelle du programme, etc. Ces nouveaux enseignants auront besoin de l'aide de leurs collègues expérimentés afin de mener à bien leur tâche en classe. Dans les années 90, en 4<sup>ème</sup> année, l'étudiant faisait soit un stage pédagogique dans un établissement scolaire soit un mémoire.<sup>33</sup> Officiellement, ce sont les Écoles Normales Supérieures qui forment les enseignants, mais, Aïcha Benamar (2004 : 1) rappelle que « le Ministère de l'éducation nationale, sur la base des besoins exprimés par les directions de l'éducation, recrute tous les ans, sur concours, sans formation initiale, des enseignants titulaires d'une licence. »

Concernant la progression pédagogique, les modules de maîtrise de la langue, à savoir : techniques d'expression orale, techniques d'expression écrite et pratique systématique de la langue ne sont programmés qu'en première année, en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, les étudiants suivent des cours portant sur des savoirs théoriques pluridisciplinaires (littérature française et francophone, sociolinguistique, psycholinguistique, etc.) alors qu'ils éprouvent des difficultés à l'écrit et à l'oral. Concernant l'écrit, à l'université, une année est insuffisante pour le développement des compétences rédactionnelles.

---

<sup>33</sup> Actuellement, en 4<sup>ème</sup> année, l'étudiant fait soit un mini-projet, soit une fiche de lecture.

L'enquête effectuée en Magistère (2006) a montré que les étudiants de première année éprouvaient des difficultés en production écrite et qu'une année ne suffisait pas pour l'appropriation de la langue.

En Algérie, les enseignants évoquent le problème de la baisse de niveau de maîtrise de la langue française chez la majorité de leurs apprenants dans différents cycles d'enseignement. Cela peut s'expliquer par le fait que le français n'est plus une langue seconde ; il a acquis le statut de première langue étrangère depuis la mise en œuvre de la politique d'arabisation. Cette nouvelle réalité sociolinguistique et politique doit être prise en compte dans l'élaboration des programmes de français.

Compte tenu de la problématique de cette thèse, je porte une attention particulière aux modules de maîtrise de la langue, en l'occurrence, pratique systématique de la langue et techniques d'expression écrite.

## **2. Que disent les programmes des modules de maîtrise de la langue ?**

### **▪ Pratique systématique de la langue (PSL) :**

Les objectifs du module sont définis. Il est dit dans le programme des cours de l'étudiant en Licence d'enseignement du français, langue étrangère (1989 : 2) que « le module doit permettre aux étudiants la maîtrise des règles et structures fondamentales du code de la langue française. Il s'agit de consolider le niveau de langue de l'étudiant :

- en réduisant les fautes les plus fréquentes ;
- en comblant les lacunes éventuelles ;
- en précisant et en enrichissant son lexique, de sorte qu'il témoigne d'une maîtrise de la

langue absolument nécessaire à de futurs enseignants du secondaire et du supérieur. » Dans ce programme, l'accent est mis sur la relation qui doit exister entre ce module et celui de linguistique générale. « Ce module, en liaison étroite avec celui de linguistique, doit permettre aux étudiants de s'approprier les structures fondamentales du français et, par là même, approfondir ces notions de linguistique. » (Programme de français, 1989 : 2) Il est compliqué d'envisager une relation étroite entre les deux modules. La pratique systématique de la langue vise une bonne maîtrise de la langue d'étude. Le module de linguistique générale ne présente aucune analogie avec le maniement de la langue et il est axé sur les points suivants :

- Définition de la linguistique ;
- genèse et évolution de cette science ;
- les différents courants et écoles ;
- concepts de base de la linguistique.

Le contenu du programme de pratique systématique de la langue peut être en étroite relation avec celui de techniques d'expression écrite, car l'apprenant scripteur est appelé à réinvestir les acquis de morphosyntaxe en production écrite.

▪ **Techniques d'expression écrite :**

Le programme présente l'orientation générale du module et les applications possibles tout au long de l'année universitaire. Il est dit dans le programme (1989 : 3) qu'il faut : « choisir des textes ou des sujets en relation avec les autres modules de première année. » Les apprentissages proposés sont divers : techniques de l'introduction, du développement et de la conclusion, contraction d'article, résumé, fiches de lecture, commentaire critique, etc.

Les dysfonctionnements pédagogiques du système classique ont été évoqués par un certain nombre d'enseignants. Lors des journées d'études organisées à l'université de Mostaganem les 12 et 13 février 2002, les intervenants ont tenté de diagnostiquer la situation pédagogique qui prévalait au sein des départements de français, ont préconisé la refonte des programmes actuels et ont avancé les propositions suivantes :

- annualisation des modules ;
- enseignement renforcé des modules de maîtrise de la langue ;
- mise en œuvre de deux modules avec des volumes horaires importants, à savoir : techniques d'expression orale et techniques d'expression écrite ;
- adoption d'un système de dominante pédagogique par année.

L'enquête menée en Magistère m'a permis de relever des aspects de dysfonctionnement et de faire quelques propositions pédagogiques :

- renforcement du volet linguistique en première année ;
- augmentation du volume horaire hebdomadaire assigné aux modules de maîtrise de la langue ;
- prolongement de l'enseignement des modules de maîtrise de la langue en 2<sup>ème</sup> année ;
- adoption d'une approche pédagogique transversale (critère de complémentarité).

A propos du cloisonnement des modules, Farid Benramdane (2002 : 50) avance que « les pratiques pédagogiques dominantes sont marquées par un enseignement « éclaté » qui est dû essentiellement au surinvestissement de l'identité disciplinaire de chaque enseignant au détriment d'une approche transversale à caractère fondamentalement pédagogique. »

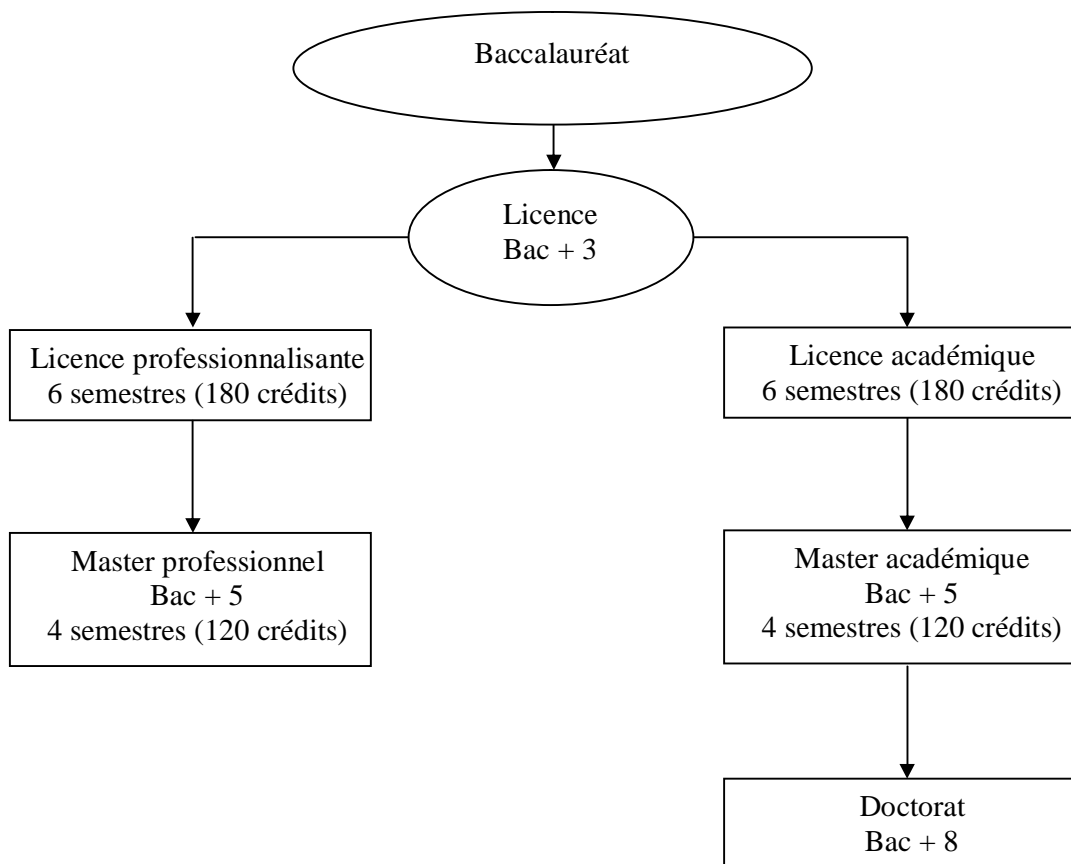
### 3. Le système LMD :

A la différence du système classique, le système dit 'LMD' propose une nouvelle architecture de la formation universitaire centrée sur l'étudiant et le milieu professionnel. Le LMD (L : Licence, M : Master, D : Doctorat) est une idée européenne et constitue l'aboutissement du processus de Sorbonne-Bologne. Il s'agit d'adapter l'enseignement supérieur aux exigences du monde d'aujourd'hui et d'harmoniser l'architecture de la formation universitaire, les ministres chargés de l'éducation, de l'enseignement et de la recherche de l'époque de la France (Claude Allègre), de l'Allemagne (Jürgen Rüttgers), de l'Angleterre (Tessa Blackstone) et de l'Italie (Luigi Berlinguer) se sont réunis à Paris en Sorbonne le 25 mai 1998 à l'occasion du 800<sup>ème</sup> anniversaire de l'université de Paris pour lancer le projet de réforme de l'enseignement supérieur en Europe et faire une déclaration commune. « Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information. [...] Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de "master" et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel. » (Déclaration de la Sorbonne, Paris, le 25 mai 1998)

Le 19 juin 1999, les ministres de l'éducation de 29 pays européens ont ratifié le projet lors d'une conférence interministérielle à Bologne en Italie. Les pays signataires sont : la France, l'Allemagne, l'Angleterre, l'Espagne, l'Italie, le Luxembourg, la Belgique, le Danemark, Malte, la Pologne, la Bulgarie, la Roumanie, la Slovaquie, la Suisse, la Suède, la Grèce, les Pays-Bas, la Slovénie, la République tchèque, la Finlande, la Lettonie, Lituanie, la Hongrie, l'Islande, l'Estonie, la Norvège, l'Autriche, l'Irlande, Portugal. Les actions à mener et les principaux objectifs de ce système sont les suivants :

- adoption d'un nouveau système de diplômes ;
- adoption du système de crédits ;
- harmonisation des diplômes au niveau international ;
- autonomie et responsabilisation de l'étudiant ;
- professionnalisation ;
- mobilité intra et internationale ;
- semestrialisation.

L'architecture du système LMD peut être schématisée ainsi :



**Figure 15: Architecture du système LMD**

### 3.1 Adoption du système LMD en Algérie :

Ce système a été mis en œuvre en application du décret exécutif n°04-371 du 21 novembre 2004, il vise à intégrer l'université dans le développement économique du pays et à tisser des liens entre la formation universitaire et le marché du travail. Dans ce système, un tutorat est mis en place, ce dispositif pédagogique permet de faciliter la réussite des étudiants par l'accompagnement. L'article 4 du Décret exécutif n° 09-03 du 3 janvier 2009 précise la mission de tutorat et fixe les modalités de sa mise en œuvre : « La mission de tutorat est assurée par l'enseignant chercheur exerçant au sein l'établissement. Il peut faire appel, en cas de besoin, aux inscrits en vue de l'obtention de diplômes de master ou doctorat au sein de l'établissement, pour assurer la mission de tutorat, sous la responsabilité d'un enseignant chercheur chargé du tutorat. »

Pour les masters, le système LMD nécessite le soutien des partenaires économiques, car les offres de formation visent la professionnalisation. Dans ce système, la détermination des débouchés des parcours est un préalable, car, selon Saâdane Braïk (2002 : 30), « on ne conçoit pas un processus de formation dans l'absolu, en dehors des contextes professionnels qui constituent des débouchés pour les formés. » Dans cette optique, les offres de formation doivent s'appuyer sur la démarche ingénierique. Je définis donc ce qu'est l'ingénierie de la formation en présentant ses différentes étapes.

### 3.2 Qu'est-ce que l'ingénierie de formation ?

Ce concept est défini dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 129) comme « un ensemble fonctionnel d'études de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet. »

Madeleine Rolle-Boumlie (2002 : 3) propose la définition suivante : « l'ingénierie de la formation constitue l'ensemble coordonné des travaux de conception et de réalisation des systèmes de formation. » Ces deux définitions se complètent parce qu'elles indiquent que l'ingénierie de formation consiste à monter un projet de formation efficace, cohérent et adapté aux exigences du milieu professionnel, sur la base d'une étude préalable.

Quatre concepts sont mobilisés dans la démarche ingénierique : *curriculum*, *programme*, *référentiel* et *syllabus*.

#### 3.2.1 Curriculum :

Le curriculum est un plan de formation et détermine les contenus, les activités pédagogiques, les moyens nécessaires à la formation, les démarches à suivre, les objectifs à atteindre, les finalités de la formation, le référentiel des compétences, les modalités d'évaluation, les besoins des formés, le statut du formateur et son rôle.

#### 3.2.2 Programme :

Le programme présente les contenus à dispenser en tenant compte de leur hiérarchie et des instructions pédagogiques pour le formateur. Il est focalisé sur trois pôles : les contenus à transmettre, le formateur et le projet réalisé en classe par les apprenants. Raynal et Rieunier (1997) définissent le concept de programme en tenant compte de trois éléments : savoirs à dispenser, instructions méthodologiques pour le formateur et choix de l'approche appropriée pour réaliser le projet. Pour ces auteurs, « un programme est une liste de contenus à enseigner qui s'accompagne généralement d'instructions méthodologiques qui les justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche que ses auteurs jugent la meilleure ou la plus pertinente pour enseigner ces contenus. » (Raynal et Rieunier, 1997)

### 3.2.3 Le référentiel :

La notion de référentiel est apparue en France dans les années 1980 et peut être définie comme « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. La construction, l'emploi ou l'évaluation d'éléments de dispositifs didactiques sont des activités qui gagnent à être rendues objectives et formalisées dans la mesure où l'on pourra, pour intervenir, comparer des éléments dont certains serviront de norme ou de repère. Un système de référence disponible peut donc y contribuer. » (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003 : 212)

### 3.2.4 Le syllabus :

Les objectifs pédagogiques déterminent les contenus d'enseignement / apprentissage, ces contenus constituent un *syllabus*. Celui-ci se traduit par des activités de formation qui s'enchaînent sur la base d'une progression. Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 230), le terme *syllabus* est défini ainsi : « la définition d'un curriculum conduit à s'interroger sur la nature et la qualité des contenus (savoir, savoir-faire, savoir-être) qui seront ensuite distribués selon une progression. Le terme *syllabus* peu usité en France (à l'inverse du Canada), recouvre le produit de cette réflexion orientée. »

## 3.3 Étapes de l'ingénierie de formation :

L'ingénierie de formation comprend trois étapes:

- l'audit ;
- l'ingénierie pédagogique ;
- l'évaluation.

### 3.3.1 L'audit :

L'audit recense les besoins des formés, définit des compétences, détermine les compétences à installer, fixe les objectifs de formation et établit un plan de formation adéquat (un curriculum). Selon Boumlic (2002 : 5) : « l'audit est un mode d'investigation consistant à comparer, grâce à des indicateurs pertinents, une situation réelle à une situation souhaitée (le référentiel) et à mettre en évidence des écarts (le déficit des compétences). » Pour cet auteur (2002 :5), l'audit définit les compétences, détermine le public-cible, le profil de compétence requis, le déficit des compétences et élabore le cahier des charges de la formation.



### 3.3.2 L'ingénierie pédagogique :

Madeleine Rolle-Boumlic (2002 : 21) schématise l'ingénierie pédagogique ainsi:

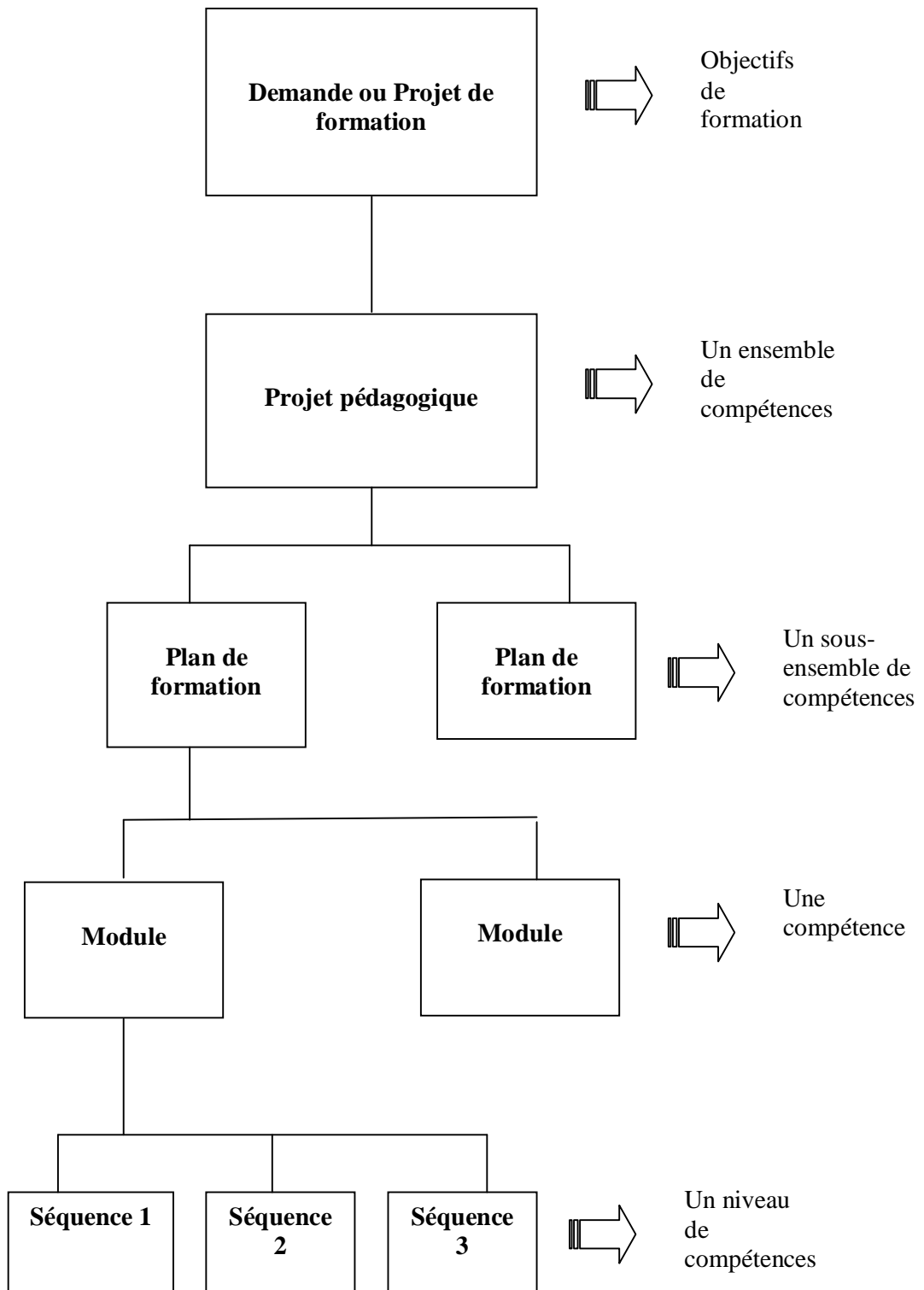


Figure 16: Structure du dispositif de formation (Madeleine Rolle-Boumlic, 2002:21)

Le projet de formation, le projet pédagogique, le curriculum, le module et les séquences se complètent et sont au service de la réalisation et de la réussite du dispositif de formation. Chaque partie se rapporte à un niveau de compétence. Je définis maintenant ces différentes parties.

### **3.3.2.1 Le projet de formation :**

C'est le secteur utilisateur qui introduit la demande de monter un projet de formation adapté aux besoins des formés. La demande correspond à des objectifs de formation, car c'est des objectifs que découlent le projet pédagogique, le plan de formation, la progression et même l'évaluation. Par exemple, l'enseignement du français sur objectifs spécifiques destiné à des personnels d'une administration ou d'un établissement de formation.

### **3.3.2.2 Le projet pédagogique :**

Le projet pédagogique décrit le profil de sortie des formés. Il consiste à repérer les connaissances conceptuelles (les savoirs), procédurales (le savoir-faire), et les connaissances comportementales (le savoir-être) que le formé devra acquérir et fixe les objectifs pédagogiques de formation, les stratégies, les moyens à mettre en œuvre ainsi que les types d'évaluation.

### **3.3.2.3 Le plan de formation :**

Le plan de formation ou *curriculum* vise un sous-ensemble de compétences. Celles-ci correspondent aux objectifs pédagogiques généraux. Le curriculum se subdivise en modules.

### **3.3.2.4 Le module :**

Le module peut être défini comme une unité d'enseignement. Chaque module vise la maîtrise d'une compétence. Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 169) le définit de la manière suivante : « on appelle module la partie d'un programme d'enseignement, d'apprentissage ou de formation qui a été divisé en plusieurs unités correspondant à une compétence à acquérir et qui est combiné à d'autres unités. Chaque module pris isolément constitue un objectif spécifique et peut également être évalué isolément. » Le module s'organise en séquences.

### 3.3.2.5 La séquence :

La séquence est une suite ordonnée d'activités. Elle est déterminée par les objectifs et les compétences visés, la durée et le nombre de séances envisagées. L'ensemble des séquences permet au formé d'acquérir la compétence visée par un module donné. Madeleine Rolle-Boumlie (2002 : 22) rappelle que « la séquence est analysable en objectifs pédagogiques spécifiques ou opérationnels qui donneront les critères d'évaluation. » La séquence peut se dérouler en plusieurs séances. Les séances, les séquences et les modules doivent être cohérents, complémentaires et pertinents afin que les objectifs pédagogiques soient atteints. En ingénierie pédagogique, la notion de progression est primordiale. En effet, Boumlie (2002 : 23) précise qu'« afin d'établir la progression d'un module, on construit l'escalier de la progression pédagogique. » Deux critères doivent donc être pris en compte : la pertinence et la cohérence.

- Selon Boumlie (2002 :23), le critère de pertinence permet de déterminer l'ordre des objectifs et à orienter le formé vers la première marche (commencer par quel objectif intermédiaire ?)
- Le critère de cohérence vise à articuler les objectifs et à assurer leur complémentarité.

### 3.3.3 Etape d'évaluation :

En ingénierie de formation, on distingue trois types d'évaluation : l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation fonctionnelle.<sup>34</sup> A l'université, ce sont les deux premiers types d'évaluation qui se font. L'évaluation formative intervient au cours de la formation car elle est une partie intégrante du processus d'apprentissage ou de formation et vise à guider et à orienter le formé et à réguler son apprentissage. L'évaluation sommative intervient au terme du processus d'apprentissage, permet de vérifier si le formé a acquis l'ensemble des connaissances conceptuelles et procédurales visées par la formation ou pas. L'évaluation fonctionnelle sert à vérifier si le formé met en œuvre les compétences acquises sur le terrain. Ce type d'évaluation cible la performance du formé en milieu professionnel et devrait être davantage pris en compte dans les formations professionnelles.

## 3.4 Structure des enseignements en licence de français :

Le passage du système classique au nouveau système au sein des facultés des lettres et des arts suscite des interrogations. Celles-ci se rapportent aux parcours de formation, aux débouchés et aux modalités d'évaluation et d'orientation. Ce nouveau système a été mis en place au département de français de l'Université de Mostaganem en 2007. La licence de français fait partie du domaine de Lettres et Langues Étrangères (LLE).

---

<sup>34</sup> J'ai défini l'évaluation formative et l'évaluation sommative dans le chapitre IV de cette thèse.

Domaine	Filière / mention	Parcours proposés en L3
Lettres et Langues étrangères (LLE)	Langue française	- Langue, littérature et civilisation françaises et francophones ; - Français des médias et de la communication ; - Didactique du français et ingénierie pédagogique.

**Tableau 29: Domaine de la filière Licence de français nouveau régime et parcours proposés**

En LMD, la structure des enseignements est différente de celle du système classique. Selon l'article 2 du décret exécutif N° 04-371, « la formation en vue de l'obtention du diplôme licence « nouveau régime » est répartie en six semestres. Elle est organisée par domaine de formation regroupant un ensemble de disciplines, mentions et spécialités, sous la forme de parcours types et doit permettre la mise en place de passerelles. Ces parcours sont organisés de manière à permettre aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet de formation. » Ce décret définit la structure des enseignements en licence nouveau régime par les éléments suivants :

- Domaine ;
- Mention ;
- Parcours,
- Unité d'enseignement ;
- Crédits.

### 3.4.1 Le domaine :

Le domaine peut être défini comme un ensemble de disciplines ayant des débouchés, des démarches et compétences pédagogiques similaires. En Algérie, 13 domaines de formation ont été retenus :

- Sciences et Techniques ;
- Sciences de la Matière ;
- Mathématiques et Informatique ;
- Sciences de la Nature et de la Vie ;
- Sciences de la Terre et de l'Univers ;
- Sciences Médicales ;
- Sciences Économiques, de Gestion et Commerce ;
- Droit et Sciences Politiques ;
- Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives ;
- Sciences Humaines et Sociales ;

- Langue, Lettres Arabes et Arts ;
- Lettes et Langues Étrangères ;
- Arts.

### 3.4.2 La mention :

La mention est une subdivision du domaine de formation et se décline en spécialité.

Voici quelques exemples de domaines de formation et leur déclinaison en mentions.

Domaines de formation	Mentions
Sciences de la matière (MS)	Physique
	Chimie
Mathématique et Informatique	Mathématiques
	Informatique
Sciences Économiques, de Gestion et Commerce	Sciences Commerciales
	Sciences Économiques
	Sciences Financières
	Sciences de Gestion
	Comptabilité - Fiscalité
	Commerce International
	Informatique de Gestion
Lettres et Langues Étrangères	Français
	Anglais
	Espagnol
	Allemand
	Italien
	Russe

**Tableau 30: Présentation de quelques domaines de formation retenus en Algérie**

### 3.4.3 Le Parcours :

Un parcours est un ensemble cohérent d'options. Les options proposées permettent à l'étudiant d'adapter sa formation à ses besoins et à ses attentes. En Algérie, les parcours et spécialités ne sont proposés qu'en 3<sup>ème</sup> année. Selon l'article 3 du décret exécutif N° 04-371, « les parcours de formation sont structurés en trois paliers :

- Le premier palier, de deux semestres au plus, est une étape d'imprégnation et d'adaptation à la vie universitaire et de découverte disciplinaire ;
- Le deuxième palier, d'au moins deux semestres, est une étape d'approfondissement des connaissances et d'orientation progressive ;
- Le troisième palier, est une étape de spécialisation permettant d'acquérir des connaissances et aptitudes dans la spécialité choisie. »

### 3.4.4 Unité d'enseignement :

En LMD, c'est l'unité d'enseignement (UE) qui remplace le module. Une unité d'enseignement peut être constituée par plusieurs enseignements. Par exemple, l'unité d'enseignement intitulée « Méthodologie de la langue » d'une durée totale de 6 heures hebdomadaires est constituée de deux enseignements : un de techniques d'expression écrite de 3 heures assuré par un enseignant et un de techniques d'expression orale de 3 heures assuré par un autre enseignant.

Le semestre s'organise autour de trois types d'UE :

- unités d'enseignements fondamentaux qui regroupent les enseignements de base de la mention choisie.
- unités d'enseignements de découverte qui sont constitués d'enseignements qui permettent à l'étudiant d'élargir ses connaissances et de s'ouvrir sur d'autres disciplines.
- unités d'enseignements transversaux : il s'agit d'enseignements qui permettent à l'étudiant d'acquérir une culture générale et des techniques nécessaires à une intégration efficace en milieu socioprofessionnel.

### 3.4.5 Crédit :

L'évaluation en LMD met en place un système de crédits, même si ce dernier est au départ européen, il est maintenant adopté par beaucoup de systèmes universitaires dans le monde. Le système de crédits ne sert pas uniquement à remplacer l'ancien système d'évaluation, mais permet des équivalences entre les universités et les pays qui ont adopté le système LMD. 'Un crédit' correspond à un nombre d'heures de travail (travail personnel, stage, mémoire, rapport, mini-projet, projet, etc.) Le crédit est une sorte de « monnaie commune » entre les universités. Chaque semestre correspond à 30 crédits. Grâce au principe de l'harmonisation des diplômes, les crédits ECTS (*European Credits Transfert System*) sont capitalisables et transférables d'une université à l'autre.

Licence	Master
Semestre 1 (S 1) : 30 crédits	Semestre 1 : 30 crédits
Semestre 2 (S 2) : 30 crédits	Semestre 2 : 30 crédits
Semestre 3 (S 3) : 30 crédits	Semestre 3 : 30 crédits
Semestre 4 (S 4) : 30 crédits	Semestre 4 : 30 crédits
Semestre 5 (S 5) : 30 crédits	Total : 120 crédits
Semestre 6 (S 6) : 30 crédits	
Total : 180 crédits	

**Tableau 31: Crédits en Licence et Master**

### 3.4.6 Modalités d'évaluation des connaissances :

En LMD, deux examens finaux (1<sup>ère</sup> session) sont organisés à la fin de chaque semestre et sont suivis de deux examens de rattrapage (2<sup>ème</sup> session), l'un se fait en avril, l'autre en septembre. L'évaluation des enseignements est appréciée par la moyenne de l'examen final organisé à la fin de chaque semestre et du contrôle continu. Le calcul de la moyenne se fait ainsi :

$$(Note\ obtenue\ à\ l'examen\ final \times 2) + (moyenne\ du\ contrôle\ continu \times 1) / 3.$$

#### Exemple :

En L1, l'unité d'enseignement fondamentale intitulée *Fonctionnement et description de la langue* est constituée de deux enseignements intitulés : Morphosyntaxe et Origine et Évolution de la langue. Le premier enseignement est doté d'un coefficient 3, le deuxième d'un coefficient 1. La moyenne de l'UE est calculée à partir de la :

$$Note\ de\ Morphosyntaxe \times 3 + Note\ de\ Origine\ et\ Évolution\ de\ la\ langue \times 1 / 4.$$

L'unité d'enseignement est acquise si la moyenne est égale ou supérieure à 10 / 20. Le calcul de la moyenne du contrôle continu tient compte des travaux dirigés, des travaux pratiques pour les domaines de formation scientifiques et techniques et du travail personnel de l'étudiant. Les travaux dirigés comprennent les interrogations écrites et orales inopinées, les exposés, l'assiduité, la participation, le stage, etc. Dans le domaine des Langues et Littératures Étrangères en général et en français en particulier, il y a des unités d'enseignement qui n'ont pas de travaux dirigés et de travaux pratiques comme Linguistique générale, Genres littéraires et Histoire des Idées. Pour le calcul de la moyenne de ces unités d'enseignement, on ne comptabilise que la note obtenue à l'examen final.

### 3.5 Architecture de la licence de français nouveau régime :

Les trois années de la licence sont organisées autour des objectifs généraux suivants :

S1- S2 : Initiation et adaptation à la vie universitaire.

S3- S4 : Approfondissement des connaissances.

S5-S6 : Spécialisation et proposition des parcours de formation

Compte tenu de la problématique de ma thèse, je porterai une attention particulière aux enseignements intitulés *Techniques d'expression écrite* et *Morphosyntaxe* qui relèvent respectivement des unités d'enseignements fondamentaux *Méthodologie de la langue* et *Description et Fonctionnement de la langue*.

**S 1 – S 4 :**

<b>Unités d'enseignements fondamentaux</b>	<b>Matières</b>		<b>Horaire hebdomadaire</b>	<b>Coefficients</b>	<b>Crédits</b>
<b>Méthodologie de la langue</b>	- Écrit : Techniques d'expression écrite		3 heures	6	3
	- Oral : Techniques d'expression orale		3 heures		
<b>Description et fonctionnement de la langue</b>	S1-S2	Morphosyntaxe	3 heures	4	3
		Origine et évolution de la langue	1 heure		
	S3-S4	Morphosyntaxe	3 heures	4	3
		Lexico-sémantique	1 heure		

**Tableau 32: Tableau des enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe (S1-S4)**

Dans les pages qui suivent, je présente les contenus de ces enseignements à la lumière des documents parvenus au département de français au cours de l'année universitaire 2006 - 2007.



Semestre	Enseignements constitutifs	Volume horaire
S 1 – S 2	<p><b>Écrit:</b> Techniques d'expression écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accent mis sur les textes modernes et contemporains (en compréhension de l'écrit)</li> <li>- Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture</li> <li>- Apprentissage des techniques de l'écrit : soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, le prescriptif</li> </ul>	3 heures
	<p><b>Oral :</b> Techniques d'expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonétique (apprentissage des sons / laboratoire)</li> <li>-Construction de phrases orales à partir d'un thème défini</li> <li>-Contexte d'utilisation du langage : Productions langagières en situation de discours</li> </ul>	3 h
S 3 – S 4	<p><b>Écrit :</b> Techniques d'expression écrite</p> <p>Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension et interprétation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture</li> <li>- Développement des techniques de l'écrit</li> </ul>	3 heures
	<p><b>Oral :</b> Techniques d'expression orale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Phonétique (apprentissage des sons / laboratoire)</li> <li>-Construction de phrases orales à partir d'un thème défini</li> <li>-Contexte d'utilisation du langage : Productions langagières en situation de discours</li> </ul>	3 h

**Tableau 33: descriptif du contenu du programme des enseignements de techniques d'expression écrite et techniques d'expression orale**

<b>Unité d'enseignement</b>	<b>Matière</b>	<b>Enseignements constitutifs</b>	<b>Volume horaire</b>
<b>UE 5.1. Description de la langue</b>	- Evolution et origine de la langue ;	Aucun descriptif	1h30 h
	- Morphosyntaxe (théorie et pratique) - Lexico-sémantique	Aucun descriptif	4 h

**Tableau 34: descriptif des enseignements de fonctionnement et de description de la langue (S 1 – S 4)**

L'examen de ces descriptifs montre que les objectifs, les compétences visées et les outils d'évaluation des enseignements de méthodologie de la langue et de description et fonctionnement de la langue ne sont pas formulés ni définis. Dans ces tableaux, seuls les intitulés des enseignements, le descriptif des contenus et le volume horaire hebdomadaire sont présentés pour les enseignements de méthodologie de la langue, en l'occurrence, techniques d'expression écrite et techniques d'expression orale. Par contre, aucun descriptif des contenus de l'UE 'description de la langue', n'est présenté. Si, en LMD, le volume horaire, les coefficients et les crédits sont détaillés alors que les contenus des enseignements ne sont pas détaillés, c'est parce que, ce sont les équipes pédagogiques qui élaborent le programme des enseignements en formulant les objectifs et en décrivant les compétences à installer. Pour le système classique, le programme est détaillé et préétabli pour chaque module.

Pour l'élaboration des programmes de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite en première année de licence de français nouveau régime, l'enseignant peut s'appuyer sur le profil de sortie en 3<sup>ème</sup> année secondaire et le programme de français dans le secondaire. J'ai abordé la question des programmes, des objectifs et des compétences visées lors des entretiens semi-directifs tenus avec les enseignants assurant les enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe. Les réponses des informateurs se rejoignent, les trois enseignants reconnaissent qu'ils ont élaboré les programmes et établi une progression pédagogique en tenant compte de trois paramètres : l'intitulé des enseignements, le niveau des étudiants et le temps imparti. Concernant les objectifs et les compétences visés, chaque enseignant formule les compétences visées en fonction des enseignements qu'il assure. Les enseignants de techniques d'expression écrite considèrent que les quatre compétences (expression écrite, compréhension écrite, expression orale, compréhension orale) sont indispensables. Les objectifs sont formulés ainsi :

- apprendre aux étudiants à bien écrire et à bien parler en français ;
- apprendre aux étudiants à faire la différence entre la langue écrite et la langue orale.

La compétence visée par l'enseignant de morphosyntaxe est la suivante : « doter les étudiants d'outils nécessaires pour la maîtrise de la langue sur le plan morphosyntaxique » Je peux dire que c'est l'analyse des besoins qui permet de formuler les objectifs pédagogiques.

C'est pourquoi, la présente recherche vise à identifier les besoins des étudiants de première année de licence de français à l'écrit et à formuler par la suite les objectifs pédagogiques des enseignements de techniques d'expression écrite.

**CHAPITRE VIII : ANALYSE DES  
QUESTIONNAIRES ÉCRITS ET PORTRAIT  
SOCIO-DIDACTIQUE DES INFORMATEURS**

Dans ce chapitre, je procède en deux temps :

- une analyse des questionnaires écrits remplis par l'ensemble des 181 sujets ;
- une analyse des portraits socio-didactiques de l'ensemble des 40 sujets sélectionnés selon les critères cités en pages 109 et 110 : sexe, âge, lieu d'habitation, année d'obtention du bac, filière du bac, moyenne générale obtenue au bac, note obtenue à l'épreuve de français au bac, raisons du choix de la filière 'licence de français nouveau régime', place de cette filière sur la fiche de vœux, difficultés mentionnées dans l'apprentissage du français en général et en production écrite en particulier. L'objectif est de voir ce que les étudiants disent à propos des difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du français.

## **1. Analyse des questionnaires écrits :**

### **1.1 Identification des sujets informateurs :**

#### **1.1.1 Nombre des sujets informateurs :**

La promotion de première année de licence de français nouveau régime de l'année universitaire 2008-2009 était composée théoriquement de 343 étudiants. Il y a eu des abandons au cours de l'année, des exclus, des absents et des étudiants salariés.

Le public d'étudiants ayant répondu au questionnaire est composé de 130 filles et de 51 garçons. Les filles représentent 72% des informateurs et les garçons 28%. Cela s'explique par le fait que les filières de sciences humaines et sociales en général et les filières de langues étrangères en particulier attirent plus les filles que les garçons qui sont toujours moins nombreux que les filles à opter pour les langues étrangères à l'issue du bac.

#### **1.1.2 Âge des sujets informateurs :**

La moyenne d'âge des informateurs est de 21 ans, 54,68 % d'entre eux ont entre 19 et 21 ans, 6 % des étudiants interrogés ont 30 ans ou plus et sont dans la plupart des cas des fonctionnaires (instituteurs de français, enseignants d'autres matières, employés, etc.) L'histogramme ci-dessous permet de voir qu'un peu moins de la moitié des informateurs (soit 43,64 %) ont entre 17 et 19 ans et que la moitié des questionnés ont eu leur bac entre 20 et 29 ans alors que l'on passe normalement le bac à l'âge de 18 ans<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup>La majorité des informateurs ont étudié 6 ans à l'école primaire, 3 ans au collège et 3 ans dans le secondaire.

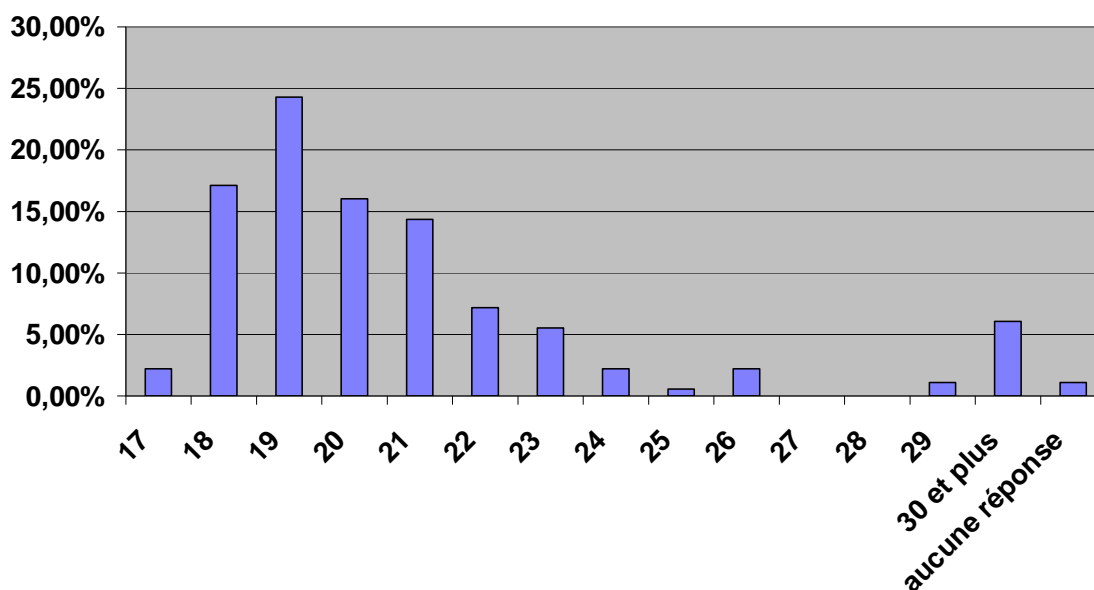


Figure 17: Âge des étudiants interrogés

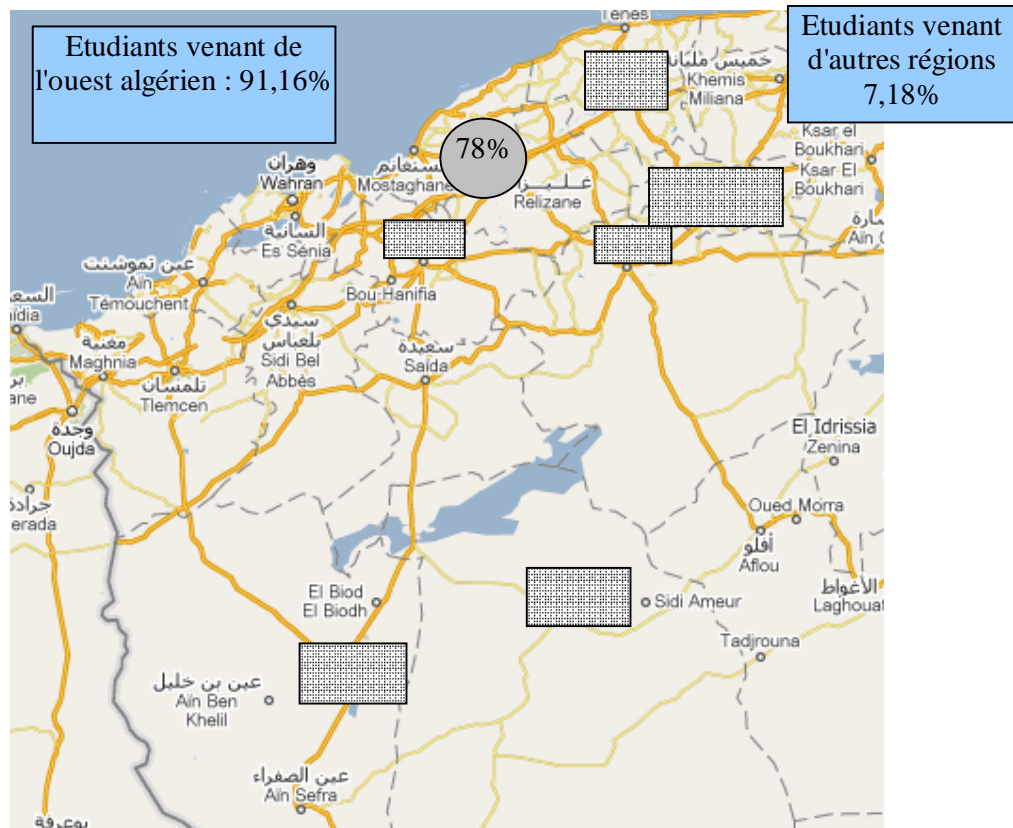
### 1.1.3 Lieu d'habitation des informateurs :

78 % des questionnés habitent à Mostaganem et ses environs et à Relizane et ses environs, 85 % d'entre eux viennent de l'ouest algérien et 13 % viennent d'autres régions. Ces étudiants ont choisi l'université de Mostaganem parce que la filière de licence de français nouveau régime 'LNR' n'existe pas dans les universités ou centres universitaires des villes de ces régions. Par contre, Les étudiants qui viennent de Béjaïa et de Tizi-Ouzou ont opté pour Mostaganem, non pas que le système LMD ne soit pas mis en œuvre dans les universités de leurs villes respectives, mais leur moyenne générale au bac ne leur permettait pas de s'inscrire dans la filière de français nouveau régime (LMD). 1,66 % des informateurs n'ont pas répondu à la question.

Lieux d'habitation		Nombre d'étudiants	pourcentage
Mostaganem et Relizane	Mostaganem et environs	99	54,70 %
	Relizane et environs	43	23,76 %
<b>Total</b>		142	78,45 %
Autres villes de l'ouest algérien	Mascara et environs	5	2,76 %
	Tiaret et environs	3	1,66 %
	Tissemsilt	2	1,10 %
	El Bayadh	7	3,87 %
	Chelef	2	1,10 %
	Mechria	4	2,21 %
<b>Total ouest algérien</b>		165	91,16 %
Autres régions d'Algérie	Aïn Beïda	1	0,55 %
	Boumerdes	1	0,55 %
	Béjaïa	6	3,31 %
	Tizi Ouzou	4	2,21 %
	Theniet El Had	1	0,55 %
<b>Total autres</b>		13	7,18 %
<b>Non réponse</b>		3	1,66 %
<b>Total réponses</b>		181	100 %

Tableau 35: Lieux d'habitation des étudiants questionnés

Figure 18: Carte géographique indiquant le lieu d'habitation des informateurs



### 1.1.4 Année d'obtention du bac :

55% des étudiants interrogés ont eu leur bac en 2008, 32,60% des questionnés l'ont eu en 2007. 5% des informateurs n'ont pas répondu à la question. Le fait de connaître l'année d'obtention du bac est pertinent parce qu'en 2008, la réforme du système éducatif entamée en 2005 dans le secondaire a été mise à l'épreuve. Ainsi, le Ministère de l'Éducation nationale a-t-il proposé des sujets d'examens pour les candidats du nouveau système et les candidats de l'ancien système.

Année d'obtention du bac	Nombre d'étudiants	Pourcentage
2008	101	55 %
2007	59	32,60 %
2006	5	2,76 %
2005	1	0,55 %
2003	2	1,10 %
2001	1	0,55 %
1996	1	0,55 %
1989	1	0,55 %
1983	1	0,55 %
Aucune réponse	9	5 %

**Tableau 36: Année d'obtention du bac**

### 1.1.5 Filières dans le secondaire :

L'analyse des résultats du tableau 37 montre que 76,23 % des étudiants questionnés ont eu leur bac dans les filières littéraires (Lettres et sciences humaines, Lettres et philosophie, Lettres et langues étrangères, Lettres et Sciences islamiques) et que 22,65 % des sujets étaient des élèves venant d'un cursus scientifique. L'examen du tableau 37 montre l'intérêt que portent même les élèves scientifiques à l'apprentissage du français.

Filières	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Lettres et langues étrangères	50	27,62 %
Lettres et sciences humaines	81	44,75 %
Lettres et sciences islamiques	7	3,86 %
Sciences de la nature et de la vie (sciences expérimentales)	41	22,65 %
Aucune réponse	2	1,10 %
Total	181	100 %

**Tableau 37: Filières dans le secondaire**



### 1.1.6 Moyennes et notes obtenues au bac :

#### 1.1.6.1 Moyenne générale :

La moyenne générale de 81,21 % des informateurs va de 10/20 à 11,99/20. 18,23% des questionnés ont eu leur bac avec mention (assez-bien et bien).

Moyenne générale obtenue au bac	Nombre d'étudiants	Pourcentage
10 < 10,99	98	54,14 %
11 < 11,99	49	27,07 %
12 < 12,99	20	11,04 %
13 et +	13	7,18 %
Aucune réponse	1	0,55 %
Total	181	100 %

**Tableau 38: Moyenne générale obtenue au bac**

#### 1.1.6.2 Notes en français :

Il s'avère que la note obtenue à l'épreuve de français au bac de 75,13 % des informateurs va de 12/20 à 19/20 et que 22,65 % des questionnés ont obtenu une note qui va de 10 à 11,99. Cela montre que bon nombre d'étudiants ont bien réussi en français.

Note obtenue à l'épreuve de français au bac	Nombre d'étudiants	Pourcentage
8 < 9,99	2	1,10 %
10 < 11,99	41	22,65 %
12 < 13,99	53	29,28 %
14 < 15,99	55	30,38 %
16 < 17,99	23	12,70 %
18 < 19	5	2,76 %
Aucune réponse	2	1,10 %
Total	181	100 %

**Tableau 39: Notes obtenues à l'épreuve de français au bac**

Je présente la moyenne générale et la note des étudiants ayant un bac littéraire et celles des étudiants ayant un bac scientifique dans le tableau suivant :

Note	Littéraires				Scientifiques			
	Moyenne Bac		Note de français		Moyenne Bac		Note de français	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
< 10	00	0 %	2	1,44 %	00	0 %	0	0 %
10 à 11,9	118	85,50 %	35	25,36 %	33	80,48 %	12	29,26 %
12 à 13,9	19	13,76 %	51	36,95 %	8	19,52 %	13	31,70 %
14 >	1	0,72 %	50	36,23 %	00	0 %	16	39,02 %

**Tableau 40: Moyenne générale et note de français au bac**

La majorité des étudiants venant soit de filière scientifique soit de filière littéraire ont eu une moyenne générale au bac qui va de 10 à 11,90. Cette moyenne est faible notamment par rapport aux cursus universitaires scientifiques comme médecine, chirurgie dentaire, pharmacie, informatique, architecture, etc. Par contre, les étudiants en majorité (73,20 % des littéraires et 70,70 % des scientifiques) ont bien réussi à l'épreuve de français au bac. J'ai analysé au chapitre VI de cette recherche le schéma d'organisation du programme de français dans le secondaire et la nature des sujets de français au bac afin d'appréhender les résultats obtenus par les informateurs.

### 1.1.7 Motivations des sujets informateurs :

La question posée était : « Précisez les raisons de votre choix de la filière de licence de français. » (3 au maximum)

Les réponses sont consignées dans le tableau suivant :

Motivations et raisons	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Amour de la langue française	89	49,17 %
Utilité de la langue française	59	32,59 %
Approfondissement	31	17,12%
Bon niveau en français	12	6,62 %
Enseigner le français	18	9,95 %
Choix des parents	19	10,50 %
Filière non choisie	14	7,73 %
Autres	20	11 %
Aucune réponse	12	6,62%

**Tableau 41: Motivations des étudiants interrogés**

49,17 % des étudiants déclarent avoir choisi cette filière par goût de la langue française. L'utilité du français dans la société algérienne est citée par 32,59 % des informateurs. 17,12 % des questionnés déclarent qu'ils ont un bon niveau en français et qu'ils veulent améliorer leur performances linguistiques. Il s'agit dans la plupart des cas des instituteurs de français qui ont reçu une formation initiale dans les instituts technologiques de l'éducation (ITE). Une minorité d'étudiants, soit 6,62 % dit qu'elle n'a pas choisi la filière de licence de français. 10,50 % des questionnés déclarent que ce sont leurs parents qui leur ont conseillé de s'orienter vers cette filière.

Sur ce point, Beacco (2003) rappelle que « les représentations sociales des langues influencent le choix des langues. Celui-ci est laissé aux parents ou aux apprenants / utilisateurs.» Cette citation est en lien avec les données du tableau n°41. Pour la raison n°1 : 'l'amour de la langue française', les questionnés en majorité ont employé les verbes : *aimer, adorer et préférer* : « J'aime la langue française », « j'adore le français », « je préfère la filière ou la langue française. » Pour la raison n°3 : 'l'approfondissement', deux mots sont employés: approfondissement et amélioration du niveau. Pour la raison n°5 : 'enseigner le français', les questionnés utilisent les expressions : 'j'aime enseigner le français', 'être enseignant (e) de français', 'travailler dans le domaine de l'enseignement', 'je rêve de devenir professeur de français.' Les étudiants qui ont dit que leurs parents leur ont conseillé de faire une licence de français ont employé ces expressions : choix des parents et encouragement des parents. Pour ce qui est de l'utilité de la langue, les informateurs ont employé les expressions suivantes :

<b>Utilité de la langue française</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- importance du français en Algérie ;</li> <li>- langue de l'avenir en Algérie ;</li> <li>- langue de travail et de communication dans les administrations algériennes ;</li> <li>- langue utile ;</li> <li>- enseignement du français ;</li> <li>- langue utilisée et demandée en Algérie</li> <li>- langue des sciences ;</li> <li>- poursuite des études supérieures en France ;</li> <li>- immigration</li> <li>- la francophonie en Algérie ;</li> <li>- langue de prestige, langue internationale ;</li> <li>- ouverture sur la culture française ;</li> <li>- langue de modernité ;</li> <li>- langue riche.</li> </ul>

**Tableau 42: Utilité de la langue française**

Ces données et résultats corroborent les travaux de Véronique Casttelli, de Danièle Moore (2002), de Jean Claude Beacco et de Michael Byram (2003) portant sur les représentations sociales des langues. L'attitude vis-à-vis d'une langue est liée aux croyances (représentations) que se forgent les apprenants de cette langue qui se définissent comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet (1989) cité par Véronique Casttelli, Daniel Moore, 2003 : 8).

A ce propos, Jean Claude Beacco et Michael Byram (2003 : 24) disent que « la gestion des questions de langues, dans les systèmes éducatifs et hors de ceux-ci, est fondée sur des croyances ou des représentations qui peuvent être érigées en système : croire à la facilité d'apprentissage d'une langue, à sa capacité à traduire la modernité ou à transmettre la science, à sa valeur sur le marché de l'emploi en fonction de ses caractéristiques internes, peut conduire à la constitution d'ensembles stabilisés et cohérents d'opinions. Les groupes qui adhèrent à ces représentations sont susceptibles de les utiliser à leur profit dans les débats avec les autres groupes sociaux. On nommera idéologies linguistiques ces ensembles de croyances qui fondent les argumentations dans les débats au sujet des langues.»

Mes informateurs considèrent donc le français comme une langue de prestige, une langue riche, une langue de modernité et une langue d'intégration dans la communauté francophone et ils pensent que cette langue leur permet de développer des compétences linguistiques et culturelles. De ce point de vue, Dominique Caubet (1998 : 122) avance que « le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. »

A ce propos, les résultats de l'étude de cas que j'avais effectuée en Magistère auprès des étudiants de licence de français en 2006 sont similaires à ceux de la présente recherche, ils montrent que le français fait partie de l'identité algérienne, que cette réalité linguistique renvoie à un modèle de pensée spécifique aux Algériens vis-à-vis du français et que l'apprenant algérien découvre l'utilité de cette langue dans la société, au fur et à mesure de sa progression scolaire et universitaire (Houari Bellatreche, 2009<sup>36</sup>).

---

<sup>36</sup> Actes non parus. Communication présentée au colloque 'La construction identitaire à l'école' à l'IUFM de Montpellier le 8 juillet 2009.

Le français est socialement valorisé et c'est en raison de sa valeur symbolique que le nombre d'apprenants désireux de l'apprendre ne cesse d'augmenter d'année en année. La présence de cette langue ne peut donc être perçue que comme un atout pour promouvoir et faire vivre le plurilinguisme. (Houari Bellatreche, 2009<sup>37</sup>)

### **1.1.8 Place de la filière de licence de français sur la fiche de vœux des informateurs :**

Il est important de rappeler ici le système de vœux et la manière dont les étudiants sont affectés à une université. La préinscription, le traitement informatique des fiches de vœux et le recours en cas de non satisfaction de l'étudiant se font en ligne. En juillet, le nouveau bachelier peut faire la préinscription en ligne en remplissant une fiche de vœux comportant dix filières. L'orientation des nouveaux bacheliers repose sur trois critères : les vœux de l'étudiant, les résultats obtenus, la série du bac et la capacité d'accueil des universités. L'étudiant peut télécharger et consulter la Circulaire ministérielle relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat<sup>38</sup> où sont présentés les modalités de préinscription, d'orientation, de recours et d'inscription définitive ; les domaines et filières de formation, les établissements universitaires, les villes rattachées à ces établissements, les séries de baccalauréat et priorité et les conditions pédagogiques complémentaires de préinscription.

#### **Exemple :**

Le code de la filière de licence de français est le 084. Les séries de baccalauréat et priorités sont les suivantes :

#### **Priorité n°1 :**

- Lettres et philosophie ;
- Langues étrangères ;
- Lettres et Sciences humaines ;
- Lettres et Sciences islamiques ;
- Lettres et Langues étrangères.

#### **Priorité n°2 :**

- Mathématiques ;
- Sciences Expérimentales ;
- Sciences exactes ;

---

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> La Circulaire est consultable sur le site du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : [www.mesrs.dz](http://www.mesrs.dz)

- Sciences de la Nature et de la Vie ;
- Gestion et Économie

Le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au baccalauréat et de la note obtenue à l'épreuve de français :  $(MG + \text{note de français} / 2)$  avec la note de français supérieure ou égale à 10 / 20. Cependant pour poursuivre des études de français à l'École Normale Supérieure de Bouzaréah et de Constantine et à l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique d'Oran, le classement se fait sur la base de la moyenne générale obtenue au baccalauréat qui doit être supérieure ou égale à 12 / 20 avec la note de français supérieure ou égale à 10 / 20.

- J'ai demandé aux étudiants d'indiquer la place qu'a occupée la filière de licence de français sur leur fiche de vœux.

Je présente d'abord la place de la filière de licence de français sur la fiche de vœux de l'ensemble des étudiants interrogés, je fais par la suite une comparaison des vœux entre littéraires et scientifiques.

<b>Place de la filière de licence de français nouveau régime sur la fiche de vœux</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>	<b>Total</b>
1 <sup>ère</sup> place	95	52,50 %
2 <sup>ème</sup> place	29	16 %
3 <sup>ème</sup> place	18	9,95 %
autre choix	19	10,50 %
non réponse	20	11,05 %

**Tableau 43: Place de la filière de licence de français sur la fiche de vœux des étudiants**

S'il n'y a que 52,50 % des questionnés qui ont obtenu leur premier choix, je peux toutefois considérer que placer la filière de licence de français en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> place sur la fiche de vœux manifeste un choix fort pour cette filière, sur cette base ce sont 78,45 % des étudiants qui ont obtenu l'orientation choisie. Ce choix peut s'expliquer par le fait que le français « même s'il est officiellement qualifié de langue étrangère, il continue à fasciner les locuteurs algériens qu'ils soient lettrés ou analphabètes. » (Houari Bellatreche, 2010<sup>39</sup>).

<sup>39</sup> Actes non parus. Communication présentée au colloque 'La construction identitaire à l'école' à l'IUFM de Montpellier le 8 juillet 2009.

D'ailleurs, Louise Dabène (1994 : 82) explique que « la maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représentera, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considérera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression. » Le français est une langue qui fait partie de la société algérienne. Cette réalité sociolinguistique correspond à des critères historiques, culturels et socio-économiques. Selon Jacqueline Billiez (1997 : 408) : « plus une langue est légitimée et familière parce que les sujets ont été à son contact selon diverses modalités, plus on l'estime proche. »

#### - Comparaison des vœux entre les littéraires et les scientifiques :

60,9 % des étudiants venant d'un bac scientifique ont choisi fortement la filière 'licence de français nouveau régime' et un nombre beaucoup plus important par rapport aux étudiants venant d'un bac littéraire a été relevé dans cette filière : (89,13 %).

Place de la filière 'licence de français' sur la fiche de vœux	Nombre d'étudiants littéraires	Nombre d'étudiants scientifiques	Pourcentage des littéraires	Pourcentage des scientifiques
1	78	18	56,52 %	43,90 %
2	27	4	19,56 %	9,76 %
3	18	3	13,05 %	7,31 %
Autres	13	9	9,42 %	21,95 %
Non réponse	2	7	1,44 %	17,07 %

**Tableau 44: Place de la filière 'licence de français' sur la fiche de vœux des questionnés**

### 1.2 Les enseignements fondamentaux selon les sujets informateurs :

- J'ai demandé aux questionnés d'indiquer deux enseignements qui leur semblent fondamentaux en première année de licence de français.

L'analyse du tableau ci-dessous montre que les enseignements de morphosyntaxe, de techniques d'expression orale et de techniques d'expression écrite sont classés en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> place. Cela montre que bon nombre d'étudiants sont conscients de l'importance de ces enseignements pour améliorer leur niveau en français. 28,17 % des questionnés ont cité des matières qu'ils jugent fondamentales alors qu'elles relèvent des unités d'enseignements transversaux et de découverte telles que sciences humaines, épistémologie et langue de spécialité. Méthodologie qui relève des unités d'enseignements de découverte est citée par 19,30 % des questionnés.

Cela peut s'expliquer par le fait que ces étudiants n'ont pas encore bien compris la nouvelle architecture et structure du système LMD et qu'ils ne font pas encore la différence entre les unités d'enseignements fondamentaux, les unités de découvertes et les unités transversales.

Les réponses sont consignées dans le tableau suivant :

<b>Enseignements fondamentaux</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>	<b>Pourcentage</b>
Techniques d'expression orale	81	44,75 %
Morphosyntaxe	74	40,90 %
Techniques d'expression écrite	54	29,80 %
Méthodologie	35	19,30 %
Phonétique	6	3,30 %
Linguistique	3	1,60 %
Autres matières	51	28,17 %
Non réponse	1	0,55 %

**Tableau 45: Enseignements fondamentaux**

### **1.3 Difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français :**

- Les questionnés ont été appelés à citer les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du français en première année ? A cette question, l'étudiant peut donner autant de réponses qu'il veut.

L'analyse du tableau ci-dessous montre que la morphosyntaxe est citée par beaucoup plus de la moitié des informateurs (74 %) et que la production orale est citée par plus de la moitié des questionnés (63 %). La production écrite est une tâche difficile et complexe chez 61,32 % des étudiants interrogés. 5 % des informateurs n'ont pas répondu à la question. Je peux toutefois considérer que classer morphosyntaxe, production orale et production écrite en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> place manifeste une conscience forte des étudiants quant à leurs difficultés effectives dans l'apprentissage de la langue française. Cela montre qu'il y a une correspondance entre le point de vue de l'enseignant et celui des étudiants et entre les données des tableaux 45 et 46 et que même si les étudiants questionnés sont en majorité motivés par la filière 'licence de français', ils affirment que les enseignements qui correspondent à leurs besoins et à leur attente sont bien celles qui se rapportent à la maîtrise de la langue.



<b>Difficulté (s) rencontrée (s) dans l'apprentissage du français</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>	<b>Pourcentage</b>
Morphosyntaxe	134	74 %
Production orale	114	63 %
Production écrite	111	61,32 %
Non réponse	9	5 %

**Tableau 46: Difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français**

Cela me mène à m'interroger sur la correspondance entre le profil de sortie de 3<sup>ème</sup> AS théorique et le profil de sortie effectif. Concernant le profil de sortie théorique, il est dit dans le programme de français de 3<sup>ème</sup> année secondaire (2006 : 4) que « les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique. »

L'écart entre le profil de sortie théorique et le profil de sortie réel peut être mesuré à travers l'analyse du questionnaire et les productions écrites des informateurs. Pour ce faire, je prends en compte les points suivants :

- l'utilisation de la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;
- la production des discours écrits qui portent la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position).

Les difficultés rencontrées en expression orale peuvent s'expliquer par le fait que l'apprenant en classe de français langue étrangère ne prend pas régulièrement la parole et que le temps de prise de parole est souvent très limité. Cette réalité peut être due à :

- la surcharge des classes ;
- la densité et la longueur des programmes scolaires ;
- la complexité de la parole enseignante ;
- le facteur temps ;
- le manque de motivation d'un certain nombre d'apprenants envers l'apprentissage des langues étrangères.

Dans plusieurs établissements scolaires (collèges et lycées), l'effectif atteint parfois 40 élèves par classe. Ce nombre important entraîne sans aucun doute de mauvaises conditions d'assimilation et de pratique orale du français chez la majorité des apprenants. Comment permettre à chaque étudiant de s'exprimer oralement ? Telle est la question que se posent actuellement tous les enseignants de langues vivantes. Est-il possible de donner la parole à tous les apprenants en une heure ? Christian Puren (1999 : 3) estime que « le temps pendant lequel un élève peut, dans le meilleur des cas, pratiquer oralement la LV1 en classe pendant les sept années de sa scolarité secondaire est estimé entre 7 et 12 heures !... » Cette évaluation est faite sur la France où les classes sont moins chargées qu'en Algérie. On peut donc estimer que l'élève algérien a encore moins l'occasion de pratiquer le français oral en classe. Ceci est à nuancer, bien sûr, par le fait qu'il y est confronté dans d'autres situations : internet, télévision, etc.

Pour la deuxième cause, l'ancien programme de français était axé essentiellement sur l'écrit et n'accordait pas une grande importance à l'expression orale. Depuis la mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien en 2006, la tâche n'a pas été facile pour l'enseignant de français habitué à travailler avec un programme qu'il connaissait bien, et qui se trouve d'un jour au lendemain contraint de travailler avec un nouveau programme dense et long. Il est alors appelé à maîtriser un certain nombre de concepts nouveaux tels que *l'approche par compétences, la pédagogie du projet, l'approche par les tâches...* et à rompre avec les stratégies d'enseignement de l'ancien programme axé sur la pédagogie par objectifs. Cela requiert d'abord une auto-formation et une formation continue des enseignants pour comprendre le programme, établir une répartition annuelle pour les différentes filières, proposer des séquences et définir les modalités d'évaluation.

Dans sa conférence intitulée *Le parole de l'enseignant : richesse et complexité* présentée lors d'une journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, le 26 mai 2004 à Lyon, Chantal Parpette parle de complexité de la parole enseignante. Pour elle, les phénomènes langagiers qui créent cette complexité sont : différents niveaux de discours, reformulations, passage du discours abstrait au discours concret, renvoi à l'expérience partagée, les aller-retour sur l'axe du temps : ce qu'on a fait, ce qu'il reste à faire, ce qu'on n'a pas eu le temps de faire,...La parole de l'élève est, quantitativement, limitée et, qualitativement, organisée, planifiée par l'enseignant, et de ce fait assez rarement initiatrice de l'échange.

De ce point de vue, elle écrit qu' « il est manifeste que nous sommes dans un modèle global d'organisation de la classe qui n'a pas vraiment prévu une position forte pour la parole de l'élève. » En classe de langue, la parole de l'apprenant est limitée et guidée par l'enseignant à travers des sollicitations. Selon Parpette, la parole de l'enseignant est quantitativement illimitée.

Pour la troisième cause, le facteur temps est pris en considération dans l'enseignement / apprentissage de l'oral. Le facteur temps est déterminé par le volume horaire hebdomadaire et annuel (entre 3 et 4 heures par semaine).

Concernant la dernière cause citée en page 160, un certain nombre d'apprenants des filières scientifiques et techniques n'éprouvent pas un intérêt particulier à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères et accordent une grande importance à d'autres matières telles que les mathématiques, la physique, la chimie, les sciences naturelles et de la vie, la comptabilité. Ces apprenants considèrent les langues étrangères comme des matières secondaires. En outre, l'évaluation certificative en classe de terminale se fait à travers les compositions trimestrielles et le baccalauréat. Actuellement, au baccalauréat, ce sont les compétences écrites en réception et en production qui sont évaluées à l'épreuve de français. C'est pourquoi, il y a des étudiants qui négligent l'apprentissage de l'oral.

Les difficultés que les étudiants disent avoir rencontrées dans l'apprentissage du français ont été constatées et citées par les enseignants que j'ai interrogés. L'enseignant de morphosyntaxe précise que les étudiants sont conscients de leurs lacunes et de leurs difficultés et qu'ils le disent quand ils font des exercices de grammaire ou quand ils sont appelés à produire des phrases ou des paragraphes en français.

Sur ce point, il avance que « les principales difficultés c'est justement cette méconnaissance des règles de grammaire d'orthographe de morphosyntaxe et de conjugaison aussi et les étudiants en sont conscients et ils le disent ils disent que même si après un certain nombre d'années 9 ans entre les trois paliers du cycle scolaire ils ne maîtrisent nullement pour la plupart d'entre eux nonobstant un nombre très réduit mais la majorité ne maîtrise pas les choses élémentaires de la langue »

Le même constat a été fait par l'enseignant de techniques d'expression écrite. Quand je lui demande de me dire ce qu'il pense du niveau des étudiants, il répond qu'« en général c'est un niveau qui n'est pas satisfaisant il y a une minorité qui s'exprime très bien il y a une minorité qui ne s'exprime absolument pas et il y a une bonne partie des étudiants qui a des difficultés d'expression mais qui fait des efforts » Selon cet enseignant, il existe trois catégories d'étudiants :

- **Première catégorie** : une minorité d'étudiants s'exprime bien et son niveau est jugé bon voire très bon à l'écrit et à l'oral (en production et en compréhension).
- **Deuxième catégorie** : c'est le cas des étudiants qui ne s'expriment pas bien en français et qui ont un blocage psychologique.
- **Troisième catégorie** : les étudiants qui ne s'expriment pas en français. Ce sont généralement ceux qui n'ont pas choisi la filière de licence de français ou qui n'ont pas été convaincus par ce choix.

Concernant l'expression orale, le milieu familial joue un rôle majeur dans l'acquisition et le développement de cette compétence. Les apprenants qui ne parlent le français que lorsqu'ils sont en classe de FLE ont et auront toujours des difficultés à s'exprimer oralement dans cette langue. De ce point de vue, il estime qu'« il faut commencer par l'oral pour arriver à l'écrit en essayant de leur donner le maximum d'occasions à s'exprimer en français c'est à dire il ne faut pas que en arrivant en classe c'est nous qui parlons c'est nous qui faisons le tout et l'étudiant est là à écouter passif quoique l'écoute soit une compétence assez importante savoir écouter c'est savoir s'exprimer aussi ça fait partie de l'apprentissage » Pour cet enseignant, l'oral favorise l'apprentissage de l'écrit et le passage de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage est une option inéluctable en classe de FLE. Cependant, le nombre croissant d'étudiants par groupe reste un obstacle majeur à l'adoption de cette démarche.

### 1.4 Difficultés rencontrées lors de la production écrite :

- Les questionnés ont été appelés à présenter deux difficultés qu'ils rencontrent en production écrite.

Difficultés rencontrées en production écrite	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Orthographe + ponctuation	94	51,95 %
Conjugaison	46	25,41 %
Syntaxe	27	14,90 %
Ecrire un texte + Cohérence	26	14,35 %
Niveau sémantique (manque d'idées, imagination et développement)	15	8,28 %
Pauvreté lexicale	15	8,28 %
Techniques du résumé	5	2,76 %
Style	4	2,20 %
Aucune difficulté	4	2,20 %
aucune réponse	19	10,49 %

**Tableau 47: Difficultés rencontrées lors de la production écrite**

En nous basant sur les statistiques présentées dans le tableau, nous constatons que plusieurs étudiants citent des difficultés qui relèvent de la grammaire de phrase et que la première difficulté rencontrée et surtout formulée c'est l'orthographe qui est citée par la moitié des informateurs. Ecrire un texte et la cohérence sont cités par seulement 14,35 % des questionnés. Pourtant, une bonne partie de ces apprenants pour ne pas dire la majorité a appris le français dans le secondaire avec le nouveau programme qui, comme je l'ai souligné *supra*, accorde une grande importance à la linguistique textuelle, à la linguistique d'énonciation et à la grammaire implicite. Cela peut s'expliquer par la suppression des leçons de syntaxe et de conjugaison et la multitude des exercices de productions écrites à la fin de chaque séance.

Exemples :

- Informateur n°70 : « les difficultés sont les fautes d'orthographe et parfois la conjugaison des verbes. »
- Informateur n°137 : « surtout les fautes d'orthographe et parfois la bonne structure des phrases. »
- Informateur n°177 : « les difficultés que je rencontre sont les fautes d'orthographe et l'absence des idées. »

Je présente les difficultés que les sujets informateurs disent avoir rencontrées en production écrite dans le tableau ci-dessous :

<b>Orthographe</b>	<b>Syntaxe</b>	<b>Conjugaison</b>	<b>Lexique</b>	<b>Production des écrits</b>
- écriture des mots tels qu'ils sont prononcés ; - difficulté à écrire des mots difficiles ; - accords ; -différence entre en, an, on ;	- construction des phrases correctes ; - emploi de différents compléments ; - emploi des phrases complexes ; - types des phrases.	- concordance des temps ; - emploi des auxiliaires être et avoir dans les temps composés ; - choix des temps verbaux et des modes ; - terminaisons	- traduction des mots arabes en français.	- compréhension et reformulation de la consigne ; - choix et élaboration d'un plan de travail ; - techniques de l'introduction et de la conclusion ; - cohérence et cohésion ; - typologie textuelle.

**Tableau 48: Nature des difficultés rencontrées en production écrite**

15 étudiants seulement (soit 8 %) citent des difficultés liées au niveau transphrastique et parlent des notions de cohérence et de cohésion en présentant les difficultés suivantes : la répétition des mots dans un texte, la liaison entre les phrases et l'emploi des articulateurs logiques. 2,20 % des questionnés ne citent aucune difficulté lors de la production écrite.

Selon l'enseignant de morphosyntaxe que j'ai interrogé, les principales difficultés de la majorité des étudiants de première année sont liées à la méconnaissance des règles de syntaxe, de conjugaison, de morphosyntaxe et d'orthographe. Pour l'enseignante de techniques d'expression écrite, les principales difficultés des apprenants lors de la production écrite sont liées à l'application des techniques d'expression écrite (introduction, développement, conclusion, résumé, etc.) et à la maîtrise de la langue d'étude. Quand je lui demande de me parler des difficultés et besoins des étudiants, elle dit : «je leur donne pas beaucoup de choses c'est à travers le cours s'ils arrivent bien à saisir les techniques l'application sera facile il reste la maîtrise de la langue c'est à eux de voir c'est leur niveau leur besoins sont la maîtrise de la langue ils ont besoin de beaucoup de lecture ils doivent consacrer plus temps à la lecture » Il s'avère qu'il y a une concordance entre les difficultés citées par les enseignants et celles mises en avant par la majorité des apprenants questionnés.

### 1.5 Les cours de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe et les besoins linguistiques des étudiants :

J'ai demandé aux questionnés de dire si les cours de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite répondent à leurs besoins linguistiques ou pas et de justifier leurs réponses. 90,60 % des étudiants interrogés affirment que les cours de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite répondent à leurs besoins linguistiques. 7,20 % des informateurs disent le contraire. 2,20 % des questionnés ne répondent pas à la question. Les justifications des informateurs qui répondent par l'affirmative sont consignées dans le tableau ci-dessous :

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Maîtrise de la langue	85	51,83 %
Enrichissement des connaissances linguistiques	28	17,10 %
Complémentarité entre morphosyntaxe et techniques d'expression écrite	17	10,36 %
Matières essentielles	2	1,21 %
Programmes bien choisis	1	0,60 %
Non réponse	31	18,90 %

**Tableau 49: Les cours de TEE et de MS et les besoins linguistiques des étudiants**

Il s'avère que les questionnés en majorité justifient leur réponse par le fait que l'enseignement de techniques d'expression écrite leur permet d'améliorer leur niveau, de bien écrire en français et de maîtriser le français écrit.

Les informateurs qui répondent par la négative présentent les justifications suivantes :

- matières insuffisantes pour améliorer les écrits ;
- aucun progrès ;
- cours déjà faits dans le secondaire ;
- aucune relation avec leurs besoins linguistiques ;
- manque de moyens ;
- incompréhension.

Ces chiffres vont dans le sens des dires des enseignants que j'ai interrogés qui ont essayé au début de l'année universitaire de simplifier et d'adapter le programme au niveau et aux besoins réels de leurs étudiants. Quand je demande aux enseignants de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe de me dire si le programme élaboré répond aux besoins de leurs étudiants, ils donnent les réponses suivantes :

- Propos de l'enseignante de techniques d'expression écrite : « je crois que oui je constate que le programme est simplifié et est à la portée de tous les étudiants c'est à dire ce qu'ils ont fait au lycée avec une nette progression »
- Propos de l'enseignant de techniques d'expression écrite : « c'est nous qui proposons les programmes en fonction de ce qui est présent en fonction d'un constat c'est à partir de là qu'on a conçu nos programmes pour pouvoir avancer en LMD Il y a effectivement une progression par différents points de langue qu'on dispense à nos étudiants pour qu'ils puissent écrire ou s'exprimer il y a la progression pour le LMD en 1<sup>ère</sup> année en 2<sup>ème</sup> année et en 3<sup>ème</sup> année cela veut dire pour les six semestres il y a toujours techniques d'expression écrite techniques d'expression orale notre objectif c'est qu'à la fin du S6 semestre 6 l'étudiant sera capable d'écrire et de parler le plus correctement possible par rapport au C 1 niveau avancé à la fin de la première année il est en B1 à la fin de la deuxième année il est en B2 c'est à peu près à la fin de la troisième année il est en C1 »
- Propos de l'enseignant de morphosyntaxe : « le programme aussi simplifié soit il risque de ne pas répondre à leurs besoins aux besoins d'une certaine catégorie qui malheureusement représente une majorité de ces étudiants là et on a beau essayer d'adapter on risque de ne pas répondre à leurs besoins alors on essaie au fur à mesure de l'avancement du temps de l'année universitaire d'adapter à chaque fois et on procède à des retours de temps à autre pour justement essayer de combler certaines difficultés »

### **1.6 Compétences scripturales mentionnées :**

La question posée était : « Qu'est-ce que vous savez écrire en français ? Donnez trois exemples. Pour cette question, j'ai expliqué aux étudiants qu'il s'agissait de citer trois écrits produits à l'université et hors de l'université pour appréhender leur rapport à la littéracie.

A la lumière du tableau ci-dessous, nous constatons que les étudiants interrogés déclarent avoir produit des écrits académiques (textes, récit, poème, fait divers, résumé, fiche de lecture, mémoire de fin d'études,...) et des écrits sociaux (CV, lettre de motivation, lettre administrative,...) 12,70 % des questionnés ne répondent pas à la question. Reste à vérifier si les étudiants interrogés connaissent ou pas les caractéristiques des textes produits, qu'ils soient académiques ou sociaux. En d'autres termes, le travail consiste à évaluer leurs compétences à l'écrit. Dans le chapitre suivant, j'essaierai d'analyser et d'évaluer les textes argumentatifs produits.



<b>Types de textes produits</b>	<b>Précision</b>	<b>Nombre d'étudiants</b>	<b>Pourcentage</b>
Ecrits fonctionnels et sociaux	Lettre administrative Lettre de motivation Lettre CV Annonce Messages (SMS + Mails) Carte de vœux Articles de presse	132	72,92 %
Réponses inclassables	Texte Petites histoires	74	40,88 %
Ecrits académiques	Mémoire Fiche de lecture Analyse d'un texte Poème	40	22,09 %
Journal intime		7	3,86 %
Non réponse		23	12,70 %

**Tableau 50: Classement des textes produits par les informateurs**

### **1.7 Complémentarité entre les enseignements de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe :**

La question posée était : « Utilisez-vous les acquis de morphosyntaxe en techniques d'expression écrite ? » Si oui, donnez deux exemples et dites comment.

78,50 % des questionnés affirment qu'ils utilisent les acquis de morphosyntaxe en techniques d'expression écrite. 16 % des informateurs disent le contraire. Les étudiants qui répondent par l'affirmative donnent les exemples suivants :

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Maîtrise de la conjugaison	25	13,81 %
Emploi des phrases complexes	25	13,81 %
Complémentarité entre morphosyntaxe et techniques d'expression écrite	22	12,15 %
Emploi des connecteurs logiques et des points de syntaxe	20	11 %
Maîtrise de la syntaxe	20	11 %
Bien écrire en français	16	8,80 %
Maîtrise de l'orthographe	15	8,28 %

**Tableau 51: Complémentarité entre les enseignements de TEE et de MS**

La majorité des étudiants ne donne pas d'exemple concret et se contente de souligner l'importance des enseignements de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite en donnant un exemple qui reste assez vague. Nous trouvons presque le même type de réponse à la question 15 : « Les cours de morphosyntaxe répondent-ils à vos besoins linguistiques ? Si oui, dites pourquoi » par laquelle les étudiants mentionnent la maîtrise de la trilogie syntaxe + conjugaison + orthographe, le réinvestissement des acquis et bien écrire en français. Il n'y a que 20 informateurs qui citent des exemples concrets : emploi des connecteurs logiques, emploi des compléments circonstanciels, emploi des adjectifs, fonctions des mots dans une phrase, etc. Ceci signifie que les étudiants interrogés ne connaissent pas concrètement les liens entre les niveaux phrastique et transphrastique et n'arrivent donc pas à réinvestir les acquis de la grammaire de phrase en production écrite. Pourtant, 88 % d'entre eux citent des difficultés liées à la trilogie syntaxe + conjugaison + orthographe lors de la production des écrits.

Il convient de signaler que tous les étudiants interrogés ne montrent pas comment ils utilisent les acquis de la grammaire en techniques d'expression écrite. 93,10 % des étudiants qui répondent par la négative ne donnent pas d'exemple concret.

Voici quelques réponses des questionnés :

- Informateur n°165 : « puisque en TEE j'écris donc je dois utiliser les acquis de cette **\*matières**. » Cette étudiante donne une réponse assez vague.
- Informateur n° 150 : « elle m'aide **\*a** construire des phrases et pour **\*ecrire** sans **\*fair** de fautes. » Cet étudiant ne donne pas d'exemple concret.

- Informateur n°94 : « par exemple, j'arrive \*a introduire les \***pronom** relatifs pour éviter la \***répétition**. » Cette étudiante donne un exemple, mais elle ne dit pas comment se fait le réinvestissement.

### 1.8 Les difficultés d'apprentissage de la morphosyntaxe :

La question posée était : « Quels sont les exercices qui vous posent problème en morphosyntaxe ? (Donnez deux exemples) »

Réponses	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Morphosyntaxe	93	51,38%
Conjugaison	20	11,04%
Orthographe	12	6,62%
Production écrite	12	6,62%
Aucun problème	24	13,25%
Aucune réponse	41	22,65%

**Tableau 52: Difficultés d'apprentissage de la morphosyntaxe**

13,25 % des étudiants affirment qu'ils n'ont aucun problème en morphosyntaxe. 22,65 % des informateurs ne répondent pas à la question. Par contre, les apprenants en majorité éprouvent des difficultés en grammaire et le notent dans leurs réponses. Un peu plus de la moitié des questionnés affirment qu'ils ont une difficulté et 11,60 seulement disent qu'ils ont deux difficultés en morphosyntaxe. Le même constat a été fait par les enseignants interrogés. Selon eux, vu les difficultés et lacunes de la plupart des étudiants de première année, le niveau est jugé insatisfaisant. Quand je leur demande de me dire ce qu'ils pensent du niveau de leurs étudiants, ils présentent les réponses suivantes :

- Propos de l'enseignante de techniques d'expression écrite : « ils ont un niveau insatisfaisant je ne sais pas ou est le problème la majorité n'a pas eu la moyenne »
- Propos de l'enseignant de morphosyntaxe : « le niveau de nos apprenants et surtout ceux de 1<sup>ère</sup> année universitaire est bien en deçà de celui requis pour justement poursuivre des études de langue française »

A la lumière des résultats du questionnaire écrit de l'ensemble des sujets informateurs et des entretiens semi-directifs, je peux distinguer trois catégories d'étudiants :

- une minorité d'étudiants a un niveau satisfaisant ;
- une autre minorité ne s'exprime et ne se manifeste absolument pas;
- une bonne partie des étudiants (la moyenne) éprouve des difficultés d'expression à l'écrit et à l'oral mais essaie d'améliorer son niveau en fournissant des efforts et en s'intéressant aux cours.

6,62% des questionnés disent que les activités d'écriture leur posent problème lors des séances de grammaire. En réalité, ces exercices posent problème à la plupart des apprenants. Ces activités relèvent certes de la grammaire de phrase, mais elles sont exportées vers des exercices de rédaction avec contraintes.

Je présente les exemples que les questionnés ont cités dans le tableau suivant :

Morphosyntaxe	Conjugaison	Orthographe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- phrases complexes ;</li> <li>- propositions ;</li> <li>- analyse grammaticale ;</li> <li>- analyse logique ;</li> <li>- emploi du mot « que » ;</li> <li>- emploi des pronoms relatifs ;</li> <li>- rapports logiques ;</li> <li>- subordination / coordination ;</li> <li>- verbes transitifs / verbes intransitifs ;</li> <li>- construction des phrases ;</li> <li>- règles syntaxiques ;</li> <li>- prépositions ;</li> <li>- fonctions des mots ;</li> <li>- nature des mots ;</li> <li>- flexion nominale ;</li> <li>- flexion verbale ;</li> <li>- dérivation ;</li> <li>- formation des mots ;</li> <li>- nominalisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- temps et modes ;</li> <li>- emploi du subjonctif ;</li> <li>- emploi des auxiliaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- accords,</li> <li>- pluriels ;</li> <li>- féminin des mots ;</li> <li>- pluriels des mots composés</li> </ul>

**Tableau 53: Présentations des difficultés rencontrées en morphosyntaxe**

L'examen du tableau 53 montre que les aspects morphosyntaxiques sont plus exemplifiés que les aspects relatifs à la conjugaison et à l'orthographe.

### **1.9 Textes produits en techniques d'expression écrite :**

- **Question n°19 :** « Quels sont les types de textes que vous produisez en techniques d'expression écrite (TEE) ? » (Donnez deux exemples).

Textes écrits en TEE	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Texte argumentatif	113	65,19 %
Texte descriptif	74	40,88 %
Texte narratif	56	30,93 %
Texte explicatif	19	10,50 %
Exercice universitaire (résumé)	24	13,25%
Autres	13	7,15 %
Non réponse	12	6,62%

**Tableau 54: Textes produits en techniques d'expression écrite**

Les étudiants en majorité donnent deux à trois exemples et disent avoir rédigé différents types de textes (argumentatif, narratif, explicatif, descriptif). Le texte argumentatif est cité par beaucoup plus de la moitié des questionnés. Cela peut s'expliquer par le fait que les apprenants de manière générale éprouvent un intérêt particulier pour l'argumentation même si les autres types discursifs sont également programmés dans le secondaire et que dans la vie quotidienne, l'être humain a toujours tendance à défendre sa prise de position. Comme le dit Adam (1992 : 103) : « on parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment. En d'autres termes, on parle très souvent pour argumenter. »

Néanmoins, il est difficile de mesurer le rapport qu'entretiennent les étudiants interrogés à l'argumentation et d'observer leur prise de position dans leur vie quotidienne et familiale. Cela suppose la mise en œuvre d'une étude sociologique voire sociolinguistique. Par contre, le discours explicatif est non seulement un discours objectivé dans lequel l'énonciateur est obligé de marquer une distance par rapport à son énoncé, mais il est aussi un discours informatif qui exige du scripteur une connaissance approfondie du thème en question en indiquant ses causes, ses conséquences et son but et en employant un certain nombre de procédés explicatifs. D'autres écrits sont également cités par 7,15 % des questionnées tels que CV, lettre, lettre administrative, fiche de lecture, compte rendu, texte et dialogue. Une minorité de questionnés (soit 6,62 %) ne répond pas à la question. Les types d'écrits cités par la majorité des étudiants interrogés ont été étudiés au lycée.

À l'université, l'enseignant de techniques d'expression écrite intègre aussi dans le programme de cette matière des séquences portant sur les types discursifs. Les exercices que l'enseignante de TEE propose à ses étudiants portent sur la reformulation de la consigne, les techniques de l'introduction, du développement et de la conclusion. Elle leur demande ensuite de produire des écrits argumentatifs, d'imaginer la suite d'un récit ou de rédiger juste l'introduction d'un texte.

Voici un exercice qu'elle a proposé aux étudiants :

1- Précisez ce qui vous est demandé dans ces deux sujets :

- Que regretteriez-vous surtout, si vous deviez quitter votre village ou votre ville pour aller habiter ailleurs ?
- Vous êtes occupé avec un camarade à un travail important. Après avoir terminé une partie de la tâche, vous remarquez un défaut dans les matériaux employés. Cela peut entraîner des conséquences graves à une date éloignée. Mais refaire toute la besogne exigera des heures, alors qu'en quelques minutes vous pouvez camoufler le défaut... !  
Que faites-vous ? Racontez l'incident.

2- Essayez de chercher ce que la lecture des journaux peut apporter au lecteur en matière d'information, de réflexion, d'ouverture d'esprit.

3- Il a plu ; le ciel à présent s'éclaircit. Vous faites quelques pas au dehors. Regardez les arbres, la rue, les maisons, le sol, le ciel, les gens. Décrivez.

## **2. Portraits socio-didactiques : (Le dire)**

Après avoir lu les réponses et copies de l'ensemble des 40 sujets, je propose de les classer en 4 groupes :

- Étudiants qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe ;
- Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite ;
- Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe ;
- Étudiants qui ne disent pas avoir des difficultés à l'écrit.

### **2.1 Étudiants qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe :**

Sur les 40 sujets interrogés, 14 étudiants sont intéressés par l'apprentissage du français, ont bien réussi à l'épreuve de français au bac, mais déclarent avoir des obstacles et difficultés en morphosyntaxe. Les difficultés citées à l'écrit sont les suivantes :

Informateurs	Difficultés mentionnées lors de la production écrite	Précisions
Ha	Production écrite	ponctuation
Na	grammaire	fautes d'orthographe
Ab1	grammaire	temps verbaux + accords
Mo1	Production écrite	différenciation entre les différents types de texte + imagination des évènements
Ms	grammaire + manque d'imagination	fautes d'orthographe
Ya	grammaire	fautes d'orthographe
Kh	grammaire	aucune précision
Ch	ponctuation + lexique	manque de bagage langagier (vocabulaire)
Zi1	développement + résumé	aucune précision
Sm	ponctuation + vocabulaire	aucune précision
Ma	grammaire + lexique	difficultés grammaticales et expressions
Ha	ponctuation	aucune précision
As	production écrite	aucune précision
Al	production écrite	capacité à produire un écrit d'un niveau élevé

**Tableau 55: Difficultés mentionnées en production écrite chez les étudiants du groupe 1**

**- Informateur n°98 : Ha**

Ha est une étudiante âgée de 26 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (lettres et philosophie) en 2008 avec 18,50/20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, elle dit: « la raison de mon choix c'est un rêve d'enfance et j'ai la chance d'avoir un papa qui est un inspecteur de français et ça m'a poussé à suivre le même domaine et le français est une langue que j'aime bien. ». A l'écrit, Ha dit avoir un problème avec la ponctuation. Elle affirme que les cours de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite répondent à ses besoins, d'ailleurs, elle dit utiliser ce qu'elle apprend dans ces cours quand elle produit des écrits. Pour Ha, les exercices de morphosyntaxe ne lui posent aucun problème. Elle dit avoir produit une lettre et un texte narratif dans le module de TEE.

**- Informateur n°121 : As**

As est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Mostaganem, elle a obtenu son bac (lettres et langues étrangères en 2008) avec 14/20 en français. Pour elle aussi son premier choix a été la licence de français. Elle justifie son choix par le fait que le français est une langue utile et qu'elle l'aime. Elle dit avoir des difficultés en grammaire, elle ne cite pas les difficultés particulières qu'elle rencontre et se contente de reconnaître qu'elle rencontre des difficultés : « dans la production écrite. ». Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce qu'elle (nous) aide à bien maîtriser la langue française ». As dit utiliser ce qu'elle apprend en morphosyntaxe et en TEE en précisant que la grammaire l'aide à écrire sans fautes. Ce sont les exercices de production qui lui posent le plus de problème. Elle dit avoir produit des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°165 : Kh**

Kh est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2006 avec 16 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos elle dit : « j'aime la langue française, je la trouve universelle. » A l'écrit, Kh indique que c'est la grammaire et la production écrite qui lui posent problème dans l'apprentissage du français. Les cours de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite répondent à ses besoins linguistiques, par ailleurs, elle confond 'besoins linguistiques' avec 'compétences linguistiques' : « à l'aide de ces matières, je peux améliorer mes besoins linguistiques. » Kh dit utiliser ce qu'elle apprend en morphosyntaxe dans les exercices de techniques d'expression écrite en se contentant de dire qu'elle doit utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE. Ce sont les exercices de production qui lui posent le plus de problème en morphosyntaxe. Elle dit avoir produit des textes narratifs et expositifs en TEE.

**- Informateur n°168 : Zi1**

Zi1 est une étudiante âgée de 22 ans qui habite à Oued Rhiou (Relizane), elle a eu son bac (lettres et sciences humaines) en 2007 avec 14 / 20 à l'épreuve de français. Elle motive son choix de la filière 'licence de français' par l'amour de cette langue. A l'écrit, elle dit avoir un problème avec le résumé et le développement. Pour elle, les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, mais elle ne justifie pas sa réponse et se contente de dire qu'il y a une relation entre la linguistique et la morphosyntaxe.



Zi1 indique qu'elle utilise les acquis de morphosyntaxe en TEE, mais elle ne dit pas comment se fait le réinvestissement des acquis. Les exercices qui lui posent le plus de problème en morphosyntaxe sont : la subordination et la construction des phrases. En TEE, elle dit avoir produit des textes argumentatifs.

**- Informateur n°164 : Am**

Am est une étudiante âgée de 21 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 14 / 20 à l'épreuve de français. Elle justifie son choix de la filière 'licence de français' par le fait que le français est une langue utile en Algérie, à ce propos, elle dit : « j'ai choisi la langue française parce que le milieu social où je vis est un milieu où la langue française est obligatoire. » A l'écrit, elle indique que ce sont les fautes d'orthographe qui lui posent problème. Pour Am, les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que ça nous aide à bien contrôler l'écriture et le langage ». A la question : « utilisez-vous les acquis des cours de morphosyntaxe en TEE ? », elle répond par la négative, mais elle ne justifie pas sa réponse. Ce sont les règles grammaticales qui lui posent problème en morphosyntaxe. En TEE, Am dit avoir produit des textes argumentatifs, descriptifs et narratifs.

**- Informateur n°181 : Na**

Na est une étudiante âgée de 19 ans qui habite, elle aussi, à Mostaganem ; elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 16 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur la fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, elle dit : « le français est la 2<sup>ème</sup> langue parlée en Algérie, j'aime bien parler le français, je pourrais terminer mes études à l'étranger. » A l'écrit, les difficultés qu'elle cite relèvent de l'orthographe. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques : « ces cours nous montre\* les techniques de l'écriture et de s'exprimer. » Na ne répond pas aux autres questions.

**- Informateur n°149 : Ma**

Ma est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à El Bayadh, elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 16 / 20 à l'épreuve de français. Pour elle, aussi, son premier choix a été la licence de français, à ce propos, elle dit : « c'était le rêve de mon enfance d'étudier la langue française. En plus, je trouve qu'elle va m'aider dans ma vie. » A l'écrit, les difficultés qu'elle mentionne sont : la grammaire et le lexique. Les cours de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite répondent à ses besoins linguistiques « parce que (j'ai) acquis \*des informations que j'ai pas les \*connu avant. »

Ma dit utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE « pour écrire un paragraphe correct comme le jour de l'examen. » Elle ne montre pas la nature des exercices qui lui posent le plus de problème en morphosyntaxe, elle dit avoir produit des textes narratifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°167 : Mo1**

Mo1 est un étudiant âgé de 39 ans qui habite à Aïn-Tedeles, il a eu son bac (sciences de la nature et de la vie) en 1989 avec 11,50 / 20 à l'épreuve de français. Il motive son choix de la filière 'licence de français' par l'amour de cette langue et le désir de poursuivre des études de post-graduation. Cet étudiant dit : « francophone, j'aime continuer mes études jusqu'à avoir mon doctorat et enseigner à l'université aussi faire des recherches. » A l'écrit, il présente les difficultés suivantes : différenciation entre les différents types de texte et l'imagination des événements. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce qu'ils (nous) donnent l'atout de rédiger convenablement. » Mo1 dit utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE et se contente de mentionner les rapports de cause et de conséquence et la constitution de phrases correctes. Pour cet étudiant, c'est l'analyse grammaticale des phrases et la différence entre la nature et la fonction des mots qui lui posent le plus de problème en morphosyntaxe. Mo1 dit avoir produit des textes descriptifs et argumentatifs en TEE.

**- Informateur n°158 : Ya**

Ya est un étudiant âgé de 18 ans qui habite à Tizi-Ouzou, il a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 14,50 / 20 en français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, il dit : « c'est la seule filière qui me donne envie d'étudier. » A l'écrit, les difficultés qu'il cite relèvent de l'orthographe. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, par ailleurs, il ne justifie pas sa réponse. Ya affirme utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe pour « mieux exprimer les idées et **sa**\* en accordant et conjuguant les verbes correctement. » Il dit avoir produit des textes argumentatifs et des lettres en TEE.

**- Informateur n°97 : Sm**

Sm est un étudiant âgé de 18 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (sciences expérimentales) avec 17 / 20 à l'épreuve de français. Son dernier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français. A l'écrit, il dit avoir un problème avec la ponctuation et le vocabulaire.

Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que la morphosyntaxe aide à la bonne construction des phrases du texte. » A la question : « Utilisez-vous les acquis des cours de morphosyntaxe en TEE ? (Cochez votre réponse) Si oui, donnez deux exemples et dites comment », Sm répond par la négative, mais il ne justifie pas sa réponse. C'est l'analyse des phrases qui lui pose problème en morphosyntaxe. Cet étudiant dit avoir produit des textes argumentatifs et narratifs.

**- Informateur n°99 : Ch**

Ch est un étudiant âgé de 32 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (sciences de la nature et de la vie) en 1996 avec 14 / 20 à l'épreuve de français. Il justifie son choix de la licence de français par le fait que le français est la langue des sciences et qu'il veut le maîtriser. A l'écrit, il ne cite pas des difficultés particulières et se contente de dire qu'il rencontre des difficultés dans la ponctuation et le vocabulaire. Il affirme que les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques parce que, selon lui : « la grammaire nous donne les outils nécessaires pour les cours de techniques d'expression écrite et ce module nous aide à **\*organisé \*nous production écrit\*e.** » D'ailleurs, il affirme utiliser ce qu'il apprend dans ces cours quand il produit des écrits. Il ne rencontre aucun problème quand il fait des exercices en morphosyntaxe. En TEE, il dit avoir produit des lettres et des textes narratifs.

**- Informateur n°142 : Ms**

Ms est un étudiant âgé de 23 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (lettres et sciences humaines) en 2007 avec 16 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, il dit : « pour éviter la filière de droit, pour travailler dans le domaine de l'enseignement, pour connaître l'histoire de la France et de la langue française. » A l'écrit, il reconnaît qu'il a un problème avec l'orthographe et l'imagination. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques. De ce point de vue, il précise qu'elles sont complémentaires. Ms reconnaît utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe quand il produit des écrits, mais il ne dit pas comment se fait le réinvestissement : « on utilise les cours des prépositions dans la production écrite. » Les exercices qui posent le plus de problème à cet étudiant se rapportent à l'analyse logique et à l'analyse grammaticale. En TEE, il dit avoir produit un texte descriptif.

**- Informateur n°103 : Ab1**

Ab1 est un étudiant âgé de 23 ans qui habite à Tizi-Ouzou (en Kabylie), il a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 13,50 / 20 à l'épreuve de français. Pour lui, son deuxième choix a été la licence de français, mais il ne précise pas les raisons de son choix. A l'écrit, il présente des difficultés relevant de la grammaire de phrase : l'utilisation des temps verbaux et les accords. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que avec ces deux matières, on peut **\*enrichir** le vocabulaire et la grammaire et c'est un moyen qu'avec on peut **\*développer** l'écriture. » Ab1 dit utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE, il donne deux exemples : l'utilisation des temps et l'emploi des adjectifs, mais il ne montre pas comment se fait le réinvestissement des acquis. Il reconnaît avoir un problème avec les phrases complexes et l'analyse grammaticale. Il dit avoir produit un texte argumentatif en TEE.

**- Informateur n°9 : A1**

A1 est un étudiant âgé de 22 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (sciences de la nature et de la vie) en 2003 avec 17 / 20 en français. Il justifie son choix de la licence de français par le fait qu'il aime la langue française et qu'il suit les conseils de quelques personnes qu'il connaît. A l'écrit, il note que « les difficultés qu'il rencontre sont généralement **\*dûes** au manque de plusieurs tournures stylistiques, c'est-à-dire la capacité de produire un écrit d'un niveau élevé. » Les cours de morphosyntaxe et de TEE ne répondent pas à ses besoins linguistiques, parce que « quoique les deux modules ne **\*peuvent** pas à eux seuls combler la tâche de l'écrit ; ils n'accomplissent pas exactement leurs tâches, non pas à cause des enseignants mais faute de moyens non disponibles. » A1 dit réinvestir les acquis de morphosyntaxe en TEE parce que « les deux modules sont complémentaires, ex : pour l'orthographe, les modes et les phrases. » Il reconnaît que le travail sur le texte lui pose le plus de problème en morphosyntaxe. A1 dit avoir produit des résumés en TEE.

**2.2 Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite :**

9 étudiants sur 40 sont conscients de l'utilité du français dans la société algérienne, ont bien réussi à l'épreuve de français au bac, mais disent avoir des difficultés en production écrite dans l'apprentissage de cette langue. Cependant, les difficultés qu'ils mentionnent en production écrite relèvent uniquement du niveau morphosyntaxique (conjugaison, orthographe, structure des phrases) et sont consignés dans le tableau suivant :

<b>Informateurs</b>	<b>Difficultés mentionnées lors de la production écrite</b>	<b>Précisions</b>
Mo2	aucune réponse	aucune réponse
Che	grammaire	orthographe + structure des phrases
Mu	grammaire	orthographe + conjugaison
Am1	grammaire	orthographe
Zi2	grammaire	terminaison des verbes
As1	grammaire	orthographe
Bo	cohésion + lexique	vocabulaire
Lk	manque d'idées + grammaire	fautes d'orthographe
Nb	grammaire	fautes d'orthographe

**Tableau 56: Difficultés mentionnées en production écrite chez les étudiants du groupe 2**

**- Informateur n°162 : Mo2**

Mo2 est un étudiant âgé de 20 ans qui habite à Aïn beida (située à 24 km d'Oum-El Bouaghi), il a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 14 / 20 à l'épreuve de français. La licence de français occupe la sixième place sur sa fiche de vœux. Mo2 ne cite pas les difficultés qu'il rencontre en production écrite. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, mais il ne justifie pas sa réponse. Cet étudiant dit utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe quand il produit des écrits, mais il n'explique pas comment se fait le réinvestissement des acquis.

**- Informateur n°137 : Che**

Che est un étudiant âgé de 22 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 13 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, il dit : « j'ai choisi la langue française car elle est très intéressante à étudier et parce qu'elle contient beaucoup de richesse qui m'attire pour améliorer mes compétences. » A l'écrit, il reconnaît avoir un problème avec l'orthographe et la structure des phrases. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce qu'ils enrichissent le niveau de chacun soit dans la bonne structure de la phrase et la combinaison et aussi dans le sens pour qu'il soit correct. » Che dit utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe lorsqu'il produit des écrits en précisant que « TEE ne fonctionne pas sans morphosyntaxe car en TEE on utilise ce qu'on a appris en morphosyntaxe, ça fonctionne comme ça. » Ce qu'il lui pose le plus de problème c'est la construction des phrases. Il dit avoir produit des textes descriptifs en TEE.

**- Informateur n°150 : Mu**

Mu est un étudiant âgé de 20 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 11 / 20 en français. Son troisième choix a été la licence de français. Il motive son choix par le fait qu'il maîtrise cette langue, qu'il a de l'expérience et que c'est depuis neuf ans qu'il l'apprend. A l'écrit, il reconnaît qu'il a des difficultés en morphosyntaxe (orthographe + conjugaison) Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce qu'ils **\*aide** beaucoup à améliorer et à connaître beaucoup de chose. » Mu dit utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe lors de la production écrite en notant qu' « elle aide à construire des phrases et pour écrire sans faire de fautes. » Pour cet étudiant, les exercices de morphosyntaxe ne lui posent aucun problème, pourtant, à la question n°14, il reconnaît avoir des difficultés en morphosyntaxe. Mu dit avoir produit des textes argumentatifs et explicatifs en TEE.

**- Informateur n°77 : Am1**

Am1 est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 16 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, elle dit : « parce que c'est la langue que j'aime et que je **\*métrise**, parce que j'ai pas de problème avec la production orale, parce que je suis passionnée de la littérature française et j'aimerais la connaître mieux. » A l'écrit, elle reconnaît avoir un problème avec l'orthographe. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, elle justifie sa réponse en notant que « parce que **\*sa** a légèrement **\*améliorer** ma manière d'écrire sur le point de l'orthographe et de la syntaxe, j'arrive à former des phrases correctes. » Elle affirme utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE et cite : l'accord, l'emploi des adverbes et des adjectifs. Am1 dit avoir produit des textes argumentatifs et descriptifs.

**- Informateur n°28 : Zi2**

Zi2 est une étudiante âgée de 20 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (lettres et sciences humaines) en 2007 avec 15 / 20 à l'épreuve de français. Pour elle, aussi, la licence de français a été son premier choix sur sa fiche de vœux, à ce propos, elle dit : « j'aime la langue française et je la trouve facile. » A l'écrit, elle ne cite que des difficultés relatives à la terminaison des verbes. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques.

Elle reconnaît utiliser ce qu'elle apprend en morphosyntaxe quand elle produit des écrits en disant qu' « on apprend en morphosyntaxe comment construire une phrase correcte de sens et on utilise ça dans le module de TEE pour écrire un énoncé correct de sens. » Il s'avère que Zi2 ne fait attention qu'au sens des énoncés qu'elle produit, alors qu'en morphosyntaxe, le travail porte aussi sur la forme et la structure des phrases produites. De ce point de vue, les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (2001 :90-91) rappellent qu'« on fait habituellement la distinction entre la morphologie et la syntaxe. La morphologie traite de la structure interne des mots. La syntaxe traite de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles. »

A la question n°18, l'étudiante reconnaît qu'elle n'a aucune difficulté en morphosyntaxe. Par contre, l'analyse de son texte montre que la morphosyntaxe lui pose problème et que les erreurs orthographiques faites sont élémentaires et fossilisées. Elle dit avoir produit des textes argumentatifs et un résumé en TEE.

#### **- Informateur n°15 : As1**

As1 est une étudiante âgée de 25 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (lettres et philosophie) en 2008 avec 14 / 20 à l'épreuve de français. Le choix de la licence de français se justifie par le fait qu'elle aime cette langue et que ses parents lui ont conseillé de s'orienter vers cette filière. A l'écrit, As1 reconnaît avoir un problème avec la conjugaison et l'orthographe. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, mais elle ne justifie pas sa réponse. Cette étudiante affirme qu'elle utilise les acquis de morphosyntaxe lorsqu'elle rédige des textes. Ce qui lui pose le plus de problème c'est la conjugaison : les temps composés et le subjonctif. Elle dit avoir produit des textes argumentatifs et explicatifs.

#### **- Informateur n°71 : Bo**

Bo est un étudiant âgé de 21 ans qui habite à Boumerdès (située à 35 km d'Alger), il a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 11,50 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, il dit : « j'aime la langue française depuis mon enfance, je veux aller en France, je veux être enseignant de français. » En production écrite, il précise qu'il un problème avec la cohésion et le vocabulaire.

Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « puisque en morphosyntaxe on apprend ce qu'on utilise en TEE, la liaison, les rapports logiques, la conjugaison, la morphologie et en TEE, on apprend seulement le plan des textes et comment introduire les idées. » Il dit utiliser les acquis de morphosyntaxe lorsqu'il produit des écrits et cite deux exemples : la conjugaison et les rapports logiques. Ceux-ci, par contre, lui posent le plus de problème. Cet étudiant précise qu'il a produit des textes descriptifs et narratifs en TEE.

**- Informateur n°177 : Lk**

Lk est un étudiant âgé de 22 ans qui habite à Béjaïa, il a eu son bac (sciences humaines) en 2007 avec 12,50 / 20 à l'épreuve de français. La licence de français occupe la deuxième place sur sa fiche de vœux, à ce propos, il dit : « j'ai choisi la licence de français parce que j'aime bien la langue française et peut-être ça me permettra de continuer mes études à l'étranger. » En production écrite, il reconnaît qu'il a un problème avec l'orthographe et les idées relatives au thème de la consigne. Pour lui, les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que en **\*fesont** des exercices et **\*ecrivant** des textes qu'on **\*developpe** nos capacités linguistiques. » Lk dit utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe lorsqu'il produit des écrits. Les accords et les rapports de subordination lui posent problème. Cet étudiant reconnaît avoir rédigé des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°82 : Nb**

Nb est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Hadjadj (une commune située à 35 km de la ville de Mostaganem), elle a eu son bac (lettres et philosophie) en 2008 avec 13 / 20 à l'épreuve de français. Son deuxième choix sur sa fiche de vœux a été licence de français, à ce propos, elle dit : « j'aime bien la langue française, pour communiquer avec les autres, c'est mon rêve pour enseigner à l'école et être une bonne maîtresse. » En production écrite, elle reconnaît avoir un problème avec la grammaire et les fautes d'orthographe. Pour elle, les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques parce que « on peut pas **\*exprimez** la langue **\*français** sans utiliser la morphosyntaxe. » Nb affirme qu'elle utilise les acquis de morphosyntaxe en TEE en disant qu'« à partir de l'orthographe et de la grammaire, il faut utiliser ça en TEE. » Les exercices qu'ils lui posent le plus de problème concernent les types de phrases, les conjonctions de subordination et les pronoms relatifs. En TEE, elle dit avoir produit des textes narratifs et descriptifs.



### 2.3 Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe :

8 étudiants sur 40 sont intéressés par l'apprentissage de la langue française, ont bien réussi à l'épreuve de français au bac, mais disent avoir des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe.

Informateurs	Difficultés mentionnées lors de la production écrite	Précisions
Mo3	cohérence + grammaire	liaison entre les idées + emploi des temps verbaux
Sr	grammaire	aucune précision
Ab3	grammaire	fautes d'orthographe
Ah	grammaire	fautes d'orthographe
Dh	grammaire	accord des participes passés avec les auxiliaires être et avoir et des adjectifs qualificatifs
Nm	grammaire + lexique	fautes d'orthographe + vocabulaire
Sd	rédaction des textes en français + cohésion	liaison entre les idées
As3	orthographe	différence entre en, an, on

**Tableau 57: Difficultés mentionnées en production écrite chez les étudiants du groupe 3**

#### - Informateur n°175 : Mo3

Mo3 est un étudiant âgé de 18 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 18 /20 à l'épreuve de français. A propos du choix de la licence de français, il avance que : « le hasard fait bien les choses, pour moi, je me suis **\*trouver** dans cette filière, et par plaisir j'ai **\*accepter** d'être ici. » A l'écrit, il reconnaît avoir un problème avec la liaison entre les idées et l'emploi des temps verbaux. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce qu'**\*il \*sert** à argumenter et évaluer notre information au niveau de la grammaire et comment on peut soigner les différents textes. » Mo3 affirme utiliser ce qu'il apprend en morphosyntaxe quand il produit des écrits, mais il ne dit pas comment se fait le réinvestissement des acquis. Pour lui, ce sont les exercices de production qui lui posent le plus de problème. Cet étudiant dit avoir produit des textes argumentatifs et narratifs en TEE.

**- Informateur n°54 : Sr**

Sr est un étudiant âgé de 23 ans qui habite à Oued Rhiou (Relizane), il a eu son bac (lettres et langues étrangères) avec 14 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français, à ce propos, il dit : « j'aime bien apprendre la langue française et être enseignant de français. » A l'écrit, il précise qu'il a un problème avec la morphosyntaxe et affirme que les cours de morphosyntaxe et de TEE sont complémentaires et répondent à ses besoins linguistiques. Sr reconnaît utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE. Pour lui, les exercices de morphosyntaxe ne lui posent aucun problème. Cet étudiant dit avoir produit des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°76 : Ab3**

Ab3 est un étudiant âgé de 21 ans qui habite à Aïn-Tedeles (située à 19 km de Mostaganem), il a eu son bac scientifique en 2008 avec 15,50 / 20 à l'épreuve de français. La licence de français occupe la dixième place sur sa fiche de vœux, à ce propos, il dit : « je voulais pas être en licence de français et j'ai l'\***intension** de changer de filière l'année prochaine. » A l'écrit, il reconnaît que ce sont seulement les fautes d'orthographe qui lui posent problème. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques parce que « ça consolide les acquis. » Ab3 affirme qu'il n'utilise pas ce qu'il apprend en morphosyntaxe lors de la production écrite, mais il ne justifie pas sa réponse. Pour lui, ce sont les exercices de morphosyntaxe qui lui posent le plus de problème. Cet étudiant dit avoir rédigé des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°112 : Ah**

Ah est un étudiant âgé de 29 ans qui habite à Tissemsilt, il a eu son bac (sciences de la nature et de la vie) en 2001 avec 15 / 20 en français. A propos du choix de la licence de français, il précise qu'il aime la langue française et qu'il en a besoin pour ses projets. A l'écrit, il reconnaît que ses difficultés relèvent seulement de l'orthographe. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques. Sur ce point, il dit : « je pense que la base de la langue française c'est la grammaire et l'écrit. » Il affirme qu'il utilise ce qu'il apprend en morphosyntaxe lorsqu'il produit des écrits : « j'\***aplic** les cours de morphosyntaxe dans l'écriture par exemple : la conjugaison, les conjonctions et les adjectifs... » Il dit avoir produit des textes en français sur des thèmes variés.

**- Informateur n°115 : Dh**

Dh est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Sidi Ali (située à 45 km de Mostaganem), elle a eu son bac scientifique en 2008 avec 17,50 / 20 en français. La licence de français occupe la première place sur sa fiche de vœux parce qu'elle rêve de devenir enseignante de français. En production écrite, elle indique que ses difficultés concernent l'accord des adjectifs et des participes passés avec les auxiliaires être et avoir. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que ces cours enrichissent la langue française et nous aident à répondre à nos besoins linguistiques. » Dh affirme qu'elle utilise ce qu'elle apprend en morphosyntaxe quand elle produit des écrits en notant que « les cours de morphosyntaxe et de TEE sont complémentaires, car pour ne pas faire des fautes d'orthographe en TEE, il faut utiliser les règles grammaticaux qu'on apprend en morphosyntaxe. » Pour elle, c'est l'orthographe grammaticale qui lui pose le plus de problème. En TEE, elle dit avoir produit des textes argumentatifs et descriptifs.

**- Informateur n°139 : Nm**

Nm est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Relizane, elle a eu son bac scientifique en 2008 avec 14,50 / 20 à l'épreuve de français. Elle avait voulu faire médecine, mais la moyenne qu'elle a obtenue au bac ne lui permettait pas de le faire. Etant donné qu'elle aime la langue française, elle a mis la licence de français en 2<sup>ème</sup> position sur sa fiche de vœux. En production écrite, elle dit avoir un problème avec l'orthographe et le vocabulaire. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce qu'ils facilitent l'utilisation des mots et comment les structurer dans les phrases. » Elle affirme qu'elle utilise ce qu'elle apprend en morphosyntaxe lors de la production écrite. Nm dit avoir écrit des textes argumentatifs et narratifs en TEE.

**- Informateur n°156 : Sd**

Sd est un étudiant âgé de 26 ans qui habite à Oued Rhiou (Relizane), il a eu son bac (sciences expérimentales) en 2001 et en 2008 avec 15 / 20 à l'épreuve de français. Sd est un ingénieur en biologie. Cet étudiant dit avoir choisi la licence de français pour améliorer son niveau. En production écrite, il reconnaît qu'il a un problème avec la rédaction et la liaison entre les idées, que les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques et qu'il réinvestit ce qu'il apprend dans ces cours quand il produit des écrits. En TEE, Sd dit avoir écrit un CV et une demande d'emploi.

**- Informateur n°94 : As3**

As3 est une étudiante âgée de 20 ans qui habite, elle aussi à Oued Rhiou, elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 15,50 / 20 à l'épreuve de français. Elle a mis la filière de licence de français en première place sur sa fiche de vœux et dit que ce sont leurs parents qui lui ont conseillé de choisir cette filière. En production écrite, elle précise qu'elle ne fait pas la différence entre 'en' / 'an', 'on'. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, d'ailleurs, elle dit utiliser ce qu'elle apprend dans ces cours quand elle produit des écrits. As3 dit avoir rédigé des textes narratifs et descriptifs en TEE.

**2.4 Étudiants qui ne disent pas avoir des difficultés à l'écrit :**

C'est une situation à laquelle on peut s'attendre. Le fait de dire n'avoir aucune difficulté dans l'apprentissage du français peut s'expliquer par trois raisons : soit ces étudiants omettent de répondre à la question 13, soit ils ne veulent pas y répondre, soit ils croient que l'apprentissage du français en première année ne leur pose aucun problème. Mm ne répond pas aux questions 14, 15, 16, 17 et 18. Am3 ne répond pas seulement à la question n°13 : Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage du français en 1<sup>ère</sup> année de licence de français nouveau régime ? Cochez les options qui correspondent le mieux à vos besoins :

- difficultés en production écrite ;
- difficultés en production orale ;
- difficultés en pratique systématique de la langue (morphosyntaxe).

Même si je m'intéresse dans cette recherche à l'écrit, j'ai ajouté 'la production orale'. Ceci s'explique par le fait que si je mets seulement 'morphosyntaxe' et 'production écrite', les questionnés cochent forcément l'une des deux ou les deux. En présence de la production orale, cela ouvre la question et permet aux étudiants de ne pas citer 'production écrite' ou 'morphosyntaxe' parce qu'il y a d'autre réponse possible.

Il y a des questionnés qui citent uniquement les difficultés en production orale. Ceci signifie que la morphosyntaxe et la production écrite ne leur posent aucun problème. Or, quand je leur demande de présenter deux difficultés qu'ils rencontrent en production écrite, ils étudiants disent avoir rencontré les difficultés suivantes :

<b>Informateurs</b>	<b>Difficultés mentionnées lors de la production écrite</b>	<b>Précisions</b>
Wa	grammaire	orthographe + conjugaison
Am2	lexique + grammaire	choix des mots, verbes et construction des phrases
Fz	grammaire	orthographe
As2	grammaire	conjugaison
Zh	grammaire	orthographe + conjugaison
Gh	lexique + grammaire	pauvreté lexicale + orthographe
Mh	manque d'idées + lexique	pauvreté lexicale
Mm	aucune réponse	aucune réponse
Am3	Grammaire	Fautes d'orthographe + conjugaison

**Tableau 58: Difficultés mentionnées en production écrite chez les étudiants du groupe 4**

Il y a une contradiction entre les réponses aux questions 13 et 14. Cette contradiction peut s'expliquer par le fait que l'expression orale est, pour cette catégorie, une tâche difficile et contraignante et beaucoup plus compliquée que l'expression écrite. Pour l'oral, l'auditoire (enseignant et apprenants) est présent en classe, les lacunes sont apparentes et l'apprenant ne peut pas les corriger et améliorer son discours en raison de la spontanéité et de la fugacité du discours oral. Il y a aussi des facteurs psychologiques que l'on doit prendre en considération comme la timidité et le stress. Ces apprenants n'arrivent pas à surmonter ces obstacles. Pour cette catégorie d'apprenants, s'exprimer à l'écrit même avec des difficultés est plus rassurant. A l'écrit, le destinataire est absent et les erreurs commises ne sont repérées que lorsqu'il lit le texte produit. L'enseignant peut les repérer lors de l'évaluation et de la correction des écrits. L'apprenant, à son tour, a la possibilité de relire son texte, de le corriger et de l'améliorer. De ce point de vue, l'enseignant que j'ai interviewé indique que les étudiants rencontrent des difficultés à l'écrit et beaucoup plus à l'oral et que bon nombre d'entre eux n'arrivent pas à s'exprimer oralement à cause d'un blocage psychologique. L'analyse du corpus montre que la production écrite est citée par 64 informateurs, la production orale par 70 et la morphosyntaxe par 87 questionnés.

**- Informateur n°110 : Wa**

Wa est une étudiante âgée de 20 ans qui habite à Naâma, elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 14,50 / 20 à l'épreuve de français. La licence de français occupe la troisième place sur sa fiche de vœux, à ce propos, elle dit: « ça n'est pas mon choix, c'est le choix de mes parents » A l'écrit, Wa reconnaît avoir un problème avec la conjugaison et l'orthographe. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que les deux donnent la façon correcte pour l'écriture et aussi pour la prononciation. » Elle reconnaît qu'elle utilise ce qu'elle apprend en morphosyntaxe lors de la production et se contente de dire : « pour éviter les fautes d'orthographe et l'emploi des temps dans une rédaction. » Ce qui lui pose problème c'est l'orthographe grammaticale. Elle affirme qu'elle a rédigé des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°127 : Am2**

Am2 est une étudiante âgée de 18 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 14,50 / 20 à l'épreuve de français. Son deuxième choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français. Elle justifie son choix par le fait qu'elle veut devenir une enseignante de français. A l'écrit, elle précise qu'elle a un problème avec le choix des mots, des verbes et des phrases. Am2 affirme que les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques parce que « ces cours aident à corriger les fautes d'orthographe. » Elle dit utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE. Ce sont les exercices de production qui lui posent le plus de problème. En TEE, elle affirme qu'elle a rédigé des textes argumentatifs et narratifs.

**- Informateur n°66 : Fz**

Fz est une étudiante âgée de 18 ans qui habite à Hassi Mamèche (Mostaganem), elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 16,50 / 20 à l'épreuve de français. Elle précise qu'elle n'a pas choisi la licence de français et qu'elle l'avait mise en 10<sup>ème</sup> place sur sa fiche de vœux. A l'écrit, elle dit avoir des difficultés relatives à l'orthographe française. Fz affirme que les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques. Par contre, elle reconnaît qu'elle n'utilise pas les acquis de morphosyntaxe lors de la production écrite. Pour elle, ce sont les exercices de production qui lui posent le plus de problème en morphosyntaxe. En TEE, elle dit avoir produit des textes argumentatifs et descriptifs.

**- Informateur n°93 : As2**

As2 est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Oued Rhiou (Relizane), elle a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 14 / 20 à l'épreuve de français. Elle justifie son choix de la licence de français par le fait qu'elle aime cette langue depuis son enfance. A l'écrit, elle dit : « je n'arrive pas à coller les phrases et j'ai un problème avec la conjugaison des verbes. » As2 affirme que les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques « parce que la morphosyntaxe m'a **\*apprit** comment écrire correctement sans faire des fautes d'orthographe ou de grammaire.» Elle précise qu'elle utilise ce qu'elle apprend en morphosyntaxe quand elle produit des écrits : « la morphosyntaxe m'a aidé **\*de** écrire correctement les paragraphes et utiliser les rapports logiques. » Ce sont les exercices portant sur l'analyse grammaticale qui lui posent le plus de problème. Elle dit avoir rédigé une lettre et un texte descriptif en TEE.

**- Informateur n°70 : Zh**

Zh est une étudiante âgée de 20 ans qui habite à Mostaganem, elle a eu son bac (lettres et langues étrangères) en 2008 avec 12 / 20 à l'épreuve de français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français. Elle justifie son choix par le fait que le français est une langue utile. A l'écrit, Zh précise qu'elle a un problème avec l'orthographe et la conjugaison. Elle confond 'besoins linguistiques' avec 'linguistique générale', car elle dit qu'en morphosyntaxe et en TEE, on ne parle pas des cours de linguistique. Cette étudiante affirme qu'elle utilise ce qu'elle apprend en morphosyntaxe lors de la production écrite, à ce propos, elle avance que « quand on écrit un paragraphe en TEE, j'ai besoin des cours de morphosyntaxe dans la conjugaison, les adverbes, les phrases simples et complexes et les rapports logiques. » C'est l'analyse logique et grammaticale qui lui pose le plus de problème. Elle dit avoir produit des textes argumentatifs en TEE.

**- Informateur n°27 : Gh**

Gh est une étudiante âgée de 19 ans qui habite à Mascara, elle a eu son bac (sciences humaines) en 2007 avec 13 / 20 à l'épreuve de français. La licence de français occupe la première place sur sa fiche de vœux parce qu'elle s'intéresse aux langues étrangères et que le français est, pour elle, une langue utile. A l'écrit, elle affirme qu'elle a un problème avec l'orthographe et le lexique.

Gh reconnaît que les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques en disant que « les deux matières répondent à mes besoins linguistiques. D'abord, la première me donne les règles de construire des phrases correctes, la conjugaison, les temps et les modes, et la deuxième nous donne des techniques qui nous aident pour bien rédiger. » Reste à savoir ce qu'elle veut dire par « techniques qui nous aident pour bien rédiger. » S'il s'agit des techniques de l'introduction, du développement et de la conclusion, on peut se demander pourquoi elle n'applique pas ces techniques lorsqu'elle rédige le texte argumentatif. Cette étudiante dit utiliser les acquis de morphosyntaxe en TEE et se contente de noter que « la matière de morphosyntaxe nous donne des règles qui nous permettent de construire des phrases correctes et grâce à ces règles, nous pouvons bien s'exprimer dans le module de TEE. » Pour elle, ce sont les exercices de conjugaison qui lui posent le plus de problème. Gh dit avoir produit des textes argumentatifs et narratifs en TEE.

**- Informateur n°108 : Mh**

Mh est un étudiant âgé de 20 ans qui habite à Mazouna (Relizane), il a eu son bac (sciences expérimentales) en 2008 avec 17,50 / 20 en français. Son premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français. Il motive son choix par le fait qu'il n'avait pas une bonne moyenne pour faire une filière scientifique et que la licence de français est la seule filière littéraire intéressante. A l'écrit, ses difficultés se rapportent au lexique et au manque d'idées. Mh affirme que les cours de morphosyntaxe et de TEE ne répondent pas à ses besoins linguistiques en disant qu' « on n'a constaté **\*auqu'un** progrès dans nos travaux et on a toujours le même niveau. » Il affirme qu'il n'utilise pas les acquis de morphosyntaxe en production écrite. Pour lui, aucun exercice ne lui pose problème en grammaire. Cet étudiant dit avoir rédigé des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

**- Informateur n°163 : Mm**

Mm est un étudiant âgé de 21 ans qui habite à Mostaganem, il a eu son bac scientifique en 2007 avec 17 / 20 à l'épreuve de français. Intéressé par l'apprentissage du français, il a fait un transfert. Mm dit avoir produit des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.



**- Informateur n°160 : Am3**

Am3 est un étudiant âgé de 18 ans qui habite à Béjaïa, il a eu son bac littéraire en 2008 avec 13,50 / 20 à l'épreuve de français. Le premier choix sur sa fiche de vœux a été la licence de français. En production écrite, il précise qu'il a un problème avec l'orthographe et la conjugaison. Les cours de morphosyntaxe et de TEE répondent à ses besoins linguistiques, d'ailleurs, il dit utiliser les acquis de ces cours lorsqu'il produit des écrits. Pour lui, c'est l'orthographe grammaticale qui lui pose le plus de problème en morphosyntaxe. Am3 affirme avoir écrit des textes argumentatifs et descriptifs en TEE.

Nous avons vu dans ce chapitre que la majorité des étudiants ont bien réussi à l'épreuve de français au bac, qu'ils sont intéressés par l'apprentissage de cette langue et que les difficultés qu'ils disent rencontrer sont diverses. Néanmoins, il convient de compléter cette analyse par l'évaluation de leurs productions écrites afin de vérifier s'ils ont raison ou pas lorsqu'ils mentionnent ce qui leur pose problème dans l'apprentissage du français et s'ils sont tout à fait conscients de leurs difficultés effectives. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

**CHAPITRE IX : ANALYSE ET DESCRIPTION  
DES PERFORMANCES ÉCRITES DES  
SCRIPTEURS : ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE**

Il s'agit dans ce chapitre d'analyser et d'évaluer les performances écrites de l'ensemble des 40 sujets selon les critères présentés en page 100 afin de pouvoir comparer les difficultés déclarées dans le chapitre précédent avec les difficultés effectives. Une comparaison quantitative des performances écrites se fait par la suite pour voir si les littéraires ont de meilleurs résultats que les scientifiques (ou pas) et si les filles sont (ou pas) meilleures que les garçons. Pour ce faire, je procède en trois temps :

- une analyse générale des performances de l'ensemble des 40 sujets ;
- une analyse des copies des 4 groupes, puis une analyse au cas par cas;
- une comparaison quantitative des performances écrites des scripteurs.

## **1. Analyse générale des performances de l'ensemble des 40 sujets :**

L'analyse tient compte de l'organisation macro-structurale des textes produits, de la stratégie argumentative et du pourcentage d'erreurs orthographiques.

### **1.1 Analyse de la macrostructure :**

#### **1.1.1 Introduction et annonce du plan :**

62,50 % des copies débutent par une introduction. Toutefois leur analyse montre une faible maîtrise des techniques de l'introduction chez ces étudiants qui rédigent une introduction courte. Le texte d'une bonne partie des scripteurs commence par la phrase suivante : « je préfère... » Ils répondent donc directement à la question posée, en l'occurrence : « Préférez-vous la lecture d'un livre, d'un magazine ou d'une bande dessinée ? » Sur les 40 étudiants, 3 seulement annoncent le plan.

#### **1.1.2 Conclusion :**

65 % des scripteurs ne rédigent pas une conclusion dans leurs textes. Ils ne structurent pas bien leurs textes selon les normes: introduction + développement + conclusion. Cependant, 4 scripteurs sur 40 emploient les connecteurs '*enfin*' et ' *finalement*' qui marquent le passage à la conclusion et la clôture du raisonnement dans le corps du texte et pas dans la conclusion.

**Passage du scripteur n°160 :Am3**

- parmi mes loisirs, que je préfère le plus c'est la lecture des livres, car cette dernière nous permet tout d'abord, d'enrichir notre vocabulaire, après de connaître la vie des écrivains, ensuite d'enrichir notre culture générale, et de découvrir les autres cultures étrangères, la vie des peuples, et de bien maîtriser la langue que se soit à l'oral ou à l'écrit, enfin de travailler notre imagination.

La lecture des livres est une bonne chose pour ce cultiver, et de passer notre temps libre.

Dans ce texte, certes, l'étudiant scripteur défend sa prise de position en énumérant un certain nombre d'arguments et écrit une conclusion : « La lecture des livres est une bonne chose pour \*ce cultiver et de passer notre temps libre. », mais le connecteur conclusif *enfin* n'annonce pas la conclusion, mais il est utilisé dans le développement.

**Passage du scripteur n°66 : Fz**

C'est pourquoi la lecture d'un magazine est très facile par rapport à la lecture d'un livre. Enfin quand on lit un magazine c'est plus amusant que le livre parce qu'elle porte parfois des photos, des jeux.

**Passage du scripteur n°70 :**

j'apprend des leçons pour un bagage linguistique, Elle ma renforcé en langage et enfin elle ma donné une technique de faire la technique de faire bien précit de lire.

**Passage du scripteur n°15 :As1**

La lecture de ce dernier me facilite la tache pour la grammaire de façon général. et aussi le savoir. enfin je peut dire que la lecture chez certin est un donc. qui me restin une seule minute sans lire.  
Il y a un autre ca où il ya un autre qui seulement aime la lecture.

Fz, Zh et As1 ne rédigent pas une conclusion. Par contre, Le connecteur conclusif '*enfin*' apparaît dans leurs textes non pas pour annoncer la conclusion, mais pour marquer la fin de l'argumentation, chose qui est tout à fait légitime.

**1.1.3 Présence de paragraphes :**

L'analyse du tableau 59 montre que ¼ des questionnés produisent un texte se limitant à un seul paragraphe, ceci signifie que ces scripteurs ne sont pas capables d'organiser le texte en paragraphes cohérents. ¼ des informateurs produisent un texte de 3 paragraphes. Cela peut s'expliquer par la fait que 3 est un nombre habituel de paragraphes dans un texte argumentatif :

- 1- thèse
- 2- antithèse
- 3- synthèse.

L'analyse du tableau 59 montre qu'il y a certes des étudiants qui produisent des textes de 2 à 7 paragraphes, mais l'analyse de leurs copies montre qu'ils vont souvent à la ligne pour écrire un nouveau paragraphe très court, alors que le paragraphe doit comporter des phrases enchaînées et articulées autour d'un argument. Ces scripteurs ne savent pas que cette unité intermédiaire entre la phrase et le texte doit être une expansion d'une idée.

Ma population d'étudiants se subdivise en 3 catégories :

- a- un peu moins de la moitié des scripteurs produisent un texte de 1 à 2 paragraphes ;
- b- la moitié des scripteurs produisent un texte de 3 à 4 paragraphes ;
- c- une minorité produit un texte de 5 à 7 paragraphes.

En conclusion, je peux dire que la majorité des scripteurs ne maîtrisent pas les techniques rédactionnelles de l'essai et qu'ils ne respectent pas la structure des textes à visée argumentative. Pourtant, les enseignants de techniques d'expression écrite que j'ai interrogés affirment qu'ils ont travaillé avec ces étudiants sur les différents types discursifs et les techniques rédactionnelles et qu'ils leur ont proposé une série d'exercices : exercices à trous, productions écrites à partir d'un thème choisi, rédaction d'une conclusion ou d'une introduction d'un texte, etc.

Nombre de paragraphes	Nombre d'étudiants	Pourcentage
1 paragraphe	11	27,50 %
2 paragraphes	5	12,50 %
3 paragraphes	11	27,50 %
4 paragraphes	8	20 %
5 paragraphes	3	7,50 %
6 paragraphes	1	2,50 %
7 paragraphes	1	2,50 %

**Tableau 59: Nombre de paragraphes**

## 1.2 Analyse de l'argumentation :

Dans cette partie, j'analyse les compétences scripturales des étudiants pour ce qui concerne la stratégie argumentative en tenant compte des critères suivants :

- présence ou non d'arguments et d'exemples ;
- utilisation des connecteurs logico-argumentatifs et les connecteurs temporels et énumératifs ;
- présence ou pas de modalisateurs et d'indices d'énonciation.

### 1.2.1 Arguments employés :

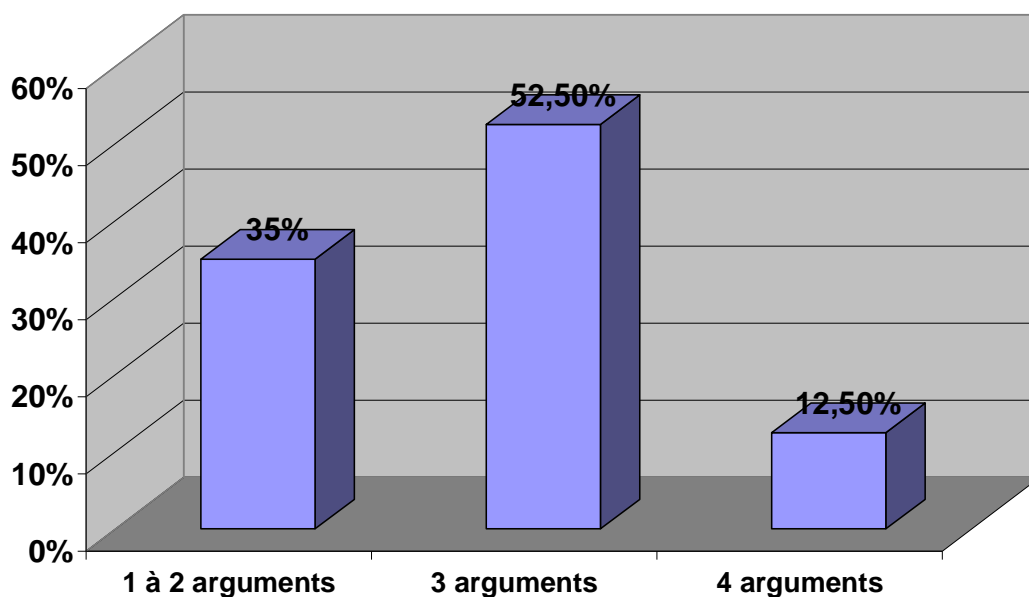


Figure 19: Nombre d'arguments utilisés

Ma population d'étudiants se subdivise en trois catégories :

- 1/2 des scripteurs défendent leur prise de position en utilisant 3 arguments ;
- 1/3 des scripteurs défendent leur point de vue en utilisant 1 à 2 arguments ;
- 1/8 des scripteurs utilisent 4 arguments.

Les étudiants en majorité (soit 95 %) choisissent le plan thématique et présentent les avantages de leur lecture préférée. Par contre, 1/5 des scripteurs citent un seul exemple pour soutenir leurs arguments.

Le nombre total de connecteurs et de connecteurs différents utilisés dans les textes produits par l'ensemble des 40 scripteurs est indiqué dans les histogrammes ci-dessous :

### 1.2.2 Connecteurs employés :

L'analyse des schémas 20 et 21 montre que les étudiants en majorité sont capables d'utiliser et de bien gérer les connecteurs logico-argumentatifs et les connecteurs temporels et énumératifs pour relier les phrases dans leurs textes et que la moitié emploie 4 à 7 connecteurs différents.

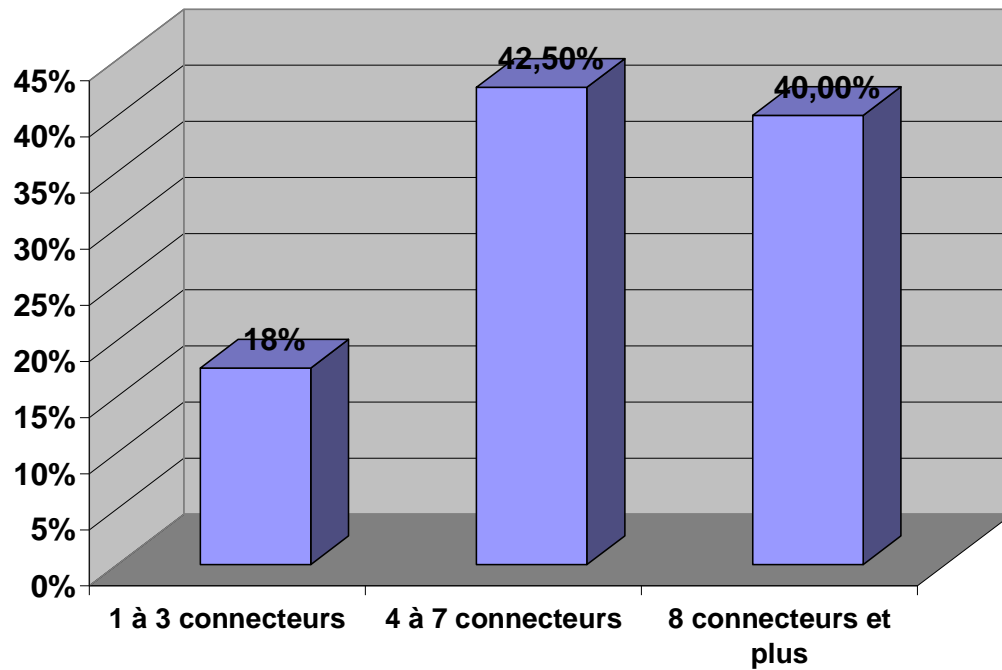


Figure 20: Nombre total de connecteurs utilisés

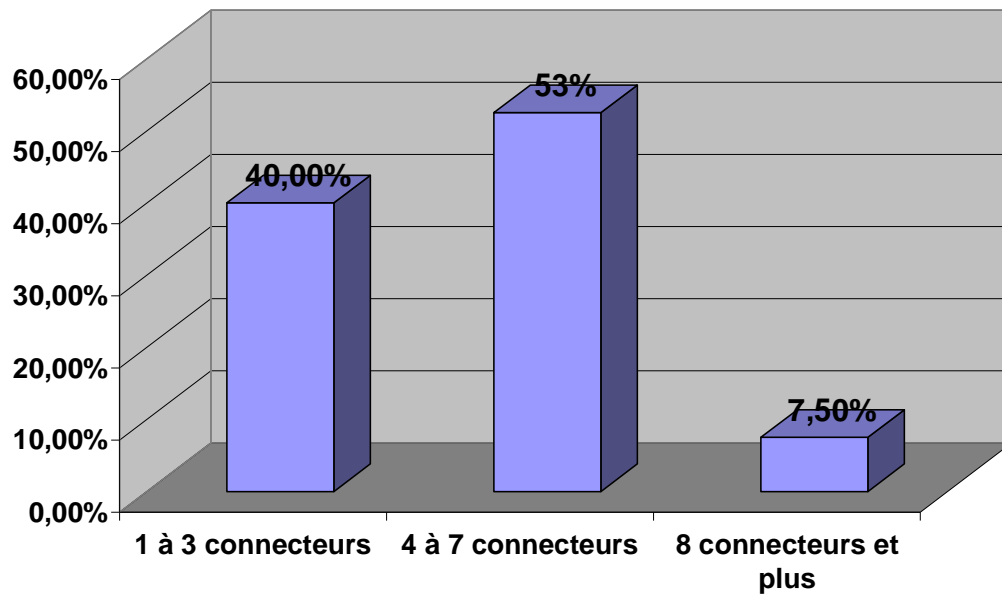


Figure 21: Nombre de connecteurs différents utilisés

Les connecteurs employés sont consignés dans le tableau suivant :



Catégories de connecteurs employés		connecteurs	Nombre	Pourcentage
Logico-argumentatif	cause	Parce que	20	11,36 %
		Car	8	4,54 %
		Comme	3	1,70 %
		Puisque	3	1,70 %
		En effet	2	1,13 %
	conséquence	Donc	3	1,70 %
		C'est pourquoi	3	1,70 %
		Alors	2	1,13 %
	opposition	Mais	17	9,65 %
		Malgré	2	1,13 %
		Par contre	2	1,13 %
		Alors que	1	0,56 %
		Quoique	1	0,56 %
	but	Pour	18	10,22 %
	condition	Si	4	2,27 %
comparaison	Comme	5	2,84 %	
	Plus...que	1	0,56 %	
<b>Total</b>			<b>94</b>	<b>53,88 %</b>
Connecteurs temporels et énumératifs		Et	28	15,90 %
		Aussi	14	7,95 %
		Enfin	9	5,11 %
		Quand	5	2,84 %
		En plus	4	2,27 %
		Premièrement	4	2,27 %
		Ensuite	4	2,27 %
		D'abord	3	1,70 %
		Finalement	2	1,13 %
		De plus	1	0,56 %
		Puis	1	0,56 %
		En outre	1	0,56 %
		A la fin	1	0,56 %
		Avant tout	1	0,56 %
		Après	1	0,56 %
		deuxièmement	1	0,56 %
		En premier lieu	1	0,56 %
		En second lieu	1	0,56 %
<b>Total</b>			<b>82</b>	<b>46,48 %</b>
<b>Total</b>		<b>35</b>	<b>176</b>	<b>100 %</b>

Tableau 60: Liste des connecteurs utilisés

L'examen du tableau 60 rend compte que 35 connecteurs différents sont utilisés par les scripteurs, qu'il y a un équilibre entre les connecteurs temporels et énumératifs et les connecteurs logico-argumentatifs et que six rapports logiques sont exprimés : les rapports de cause et d'opposition avec 5 connecteurs chacun (parce que, car, comme, en effet, puisque / mais, malgré, alors que, par contre, quoique), le rapport de conséquence avec 3 connecteurs (alors, donc, c'est pourquoi), le rapport de comparaison avec 2 connecteurs (comme, plus...que) et les rapports de but et de condition avec un seul connecteur chacun (pour / si). Les connecteurs les plus fréquents sont : '*parce que*' pour la cause, '*mais*' pour l'opposition, '*pour*' pour le but, '*et*', '*aussi*' pour l'énumération. Les scripteurs utilisent les connecteurs simples et les plus fréquents. En me référant au Cadre européen commun de référence pour les langues, je peux dire, que pour l'usage des mots de liaison, le niveau des scripteurs dont les copies ont été analysées correspond à celui du B 2 (utilisateur indépendant)

« **B2** Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées.

Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. (CECRL, 2001 : 98)

### 1.2.3 Modalisateurs et indices d'énonciation employés :

37 scripteurs sur 40 utilisent au moins un indice d'énonciation et 3 autres ignorent que les indices d'énonciation doivent apparaître dans un texte argumentatif et qu'ils doivent être présents dans leurs écrits pour défendre une prise de position. L'examen du tableau rend compte que l'indice d'énonciation le plus utilisé est le pronom personnel '*je*'. Les étudiants en majorité l'utilisent avec le verbe '*préférer*' qui marque une modalité appréciative : « *je préfère...* ». Les autres modalisateurs qui apparaissent dans le texte sont : '*je trouve que, je crois que, pour moi, personnellement.*' Bon nombre d'étudiants ne sont pas encore en mesure d'utiliser une grande variété d'indices d'énonciation pour réaliser une macro-fonction argumentative.

Indices d'énonciation utilisés	Nombre	Pourcentage
« je »	34	66,66 %
« pour moi »	2	3,92 %
« je + pour moi »	7	13,72 %
« je + d'autres modalisateurs »	8	15,68 %
Total	51	100 %

Tableau 61: Emploi des indices d'énonciation

**- Verbes d'opinion :**

7 étudiants seulement sur 40 emploient deux verbes d'opinion : 'trouver' et 'croire'. Le premier est utilisé 5 fois, le deuxième une fois. Il n'y a dans les textes des scripteurs que les verbes 'trouver', 'croire' et 'préférer', jamais : 'penser' ou 'dire' : « je pense que, je dis que. »

▪ **Le verbe trouver :**

- « je trouve que la lecture elle m'\*idée \*boucoup. » ;
- « je trouve que la lecture d'un livre plus \*important. » ;
- « je trouve qu'elle n'est pas \*ennuiente. » ;
- « je trouve qu'elle est plus \*intéressante et plus passionnante que la lecture d'un magazine. » ;
- « Je trouve que c'est plus intéressant de lire un magazine. » ;
- « Je trouve que la majorité des hommes qui aiment la lecture sont bien cultivés. »

▪ **Le verbe croire :**

- « Je crois que le magazine est plus facile à lire que les autres livres. »

Il s'avère enfin que les scripteurs en majorité utilisent bien les connecteurs, qu'ils n'hésitent pas dans leur position d'énonciation car ils utilisent les marques de subjectivité 'je', 'pour moi' dans leurs écrits et qu'ils emploient un certain nombre d'arguments pour défendre leur point de vue, mais le problème c'est qu'ils ne développent pas assez les arguments, qu'ils n'illustrent pas à l'aide d'exemples de l'actualité ou de la vie quotidienne pour renforcer leurs propos et qu'ils font des paragraphes courts surtout quand il s'agit du développement.

### **1.3 Longueur du texte et erreurs de langue :**

Dans cette partie, l'analyse porte sur le nombre de mots employés dans les textes produits et la maîtrise de la langue en présentant le pourcentage d'erreurs orthographiques faites par les scripteurs. Cette partie est en lien avec celle de l'analyse de l'argumentation, car elle confirme ce que j'ai dit à propos du développement des arguments utilisés.

#### **1.3.1 Longueur du texte :**

L'analyse du tableau ci-dessous montre que la moitié des scripteurs produit un texte argumentatif de 40 à 140 mots et qu'un peu moins de la moitié un texte de 100 à 170 mots.

Longueur du texte en mots	Nombre d'étudiants	Pourcentage
40 à 100 mots	20	50 %
Plus de 100 à 170	18	45 %
Plus de 170 à 200	2	5 %

**Tableau 62: Longueur du texte en mots**

Dans cette partie, je mets la longueur des textes produits en rapport avec ce qui est attendu au bac en Algérie et ce qui est précisé dans les grilles CECR pour la production écrite élaborée par les membres d'ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe)<sup>40</sup> Ainsi, je me pose ces questions : quelle est la longueur du texte à produire à l'épreuve de français au bac ? Quelle est le nombre de mots demandé dans les grilles du CECR pour les niveaux B1 et B2 ?

En examinant les différents sujets de bac de l'ancien système, il s'avère que la longueur attendue n'est pas mentionnée dans la consigne d'écriture. Par exemple, le texte que les scripteurs produisent correspond à un sujet de bac donné en 2005 pour la série 'Lettres et Sciences humaines' La consigne d'écriture est formulée ainsi : « Préférez-vous la lecture d'un livre ou celle d'un magazine, d'une bande dessinée ? Dites pourquoi. Construisez un texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre point de vue. » Par contre, dans certains sujets de bac du nouveau système, la longueur du texte attendue est déterminée non pas par le nombre de mots mais par le nombre de lignes. Par exemple, la consigne d'écriture donnée à l'épreuve de français au bac en 2008 pour les filières scientifiques est la suivante :

« Dans le cadre d'un échange entre clubs de jeunes de différents pays, vous voulez présenter les atouts touristiques (ce qui peut séduire, attirer) de votre région pour inciter vos correspondants à la visiter.

Rédigez un texte argumentatif de 15 lignes environ dans lequel vous présenterez vos arguments appuyés par des exemples précis. »

Quand il s'agit de compte rendu, les concepteurs des sujets mettent tantôt 10 lignes, tantôt 15 lignes tantôt 150 mots.

**- Bac 2008 (filières scientifiques) :**

« Faites en 10 lignes maximum le compte rendu objectif de ce texte. »

**- Bac 2010 (filière Lettres et philosophie) :**

« Faites le compte rendu de ce texte en 150 mots environ. »

<sup>40</sup> Ces grilles sont disponibles sur le site du Conseil de l'Europe : (productions écrites calibrées en 5 langues, (pp 62 -104 pour le français) [www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf)

Dans les grilles CECR-ALTE, la longueur du texte et la durée de la tâche sont indiquées. Pour le niveau DELF B1 (Niveau seuil), la tâche d'écriture se fait en 45 minutes et le nombre de mots demandé va de 160 à 180 et pour le niveau DELF B2, la tâche d'écriture s'effectue en 1 heure et le texte doit comporter 250 mots environ. Voici ce que précisent les concepteurs de l'épreuve de production écrite pour le DELF :

- **L'épreuve de production écrite pour le niveau B1** : « On pourra demander aux candidats de rédiger :

- une lettre décrivant des événements ou rendant compte d'expériences et faisant part de leurs sentiments ;
- un essai par exemple dans le cadre d'un forum sur Internet ;
- une lettre dans le cadre du courrier des lecteurs ;
- un article de journal où ils prendront position.

Ils devront écrire un texte construit et cohérent d'une longueur de 160 à 180 mots. On leur demandera à la fois d'exposer des faits et d'exprimer leur opinion. » (CECR-ALTE : 82)

- **L'épreuve de production écrite pour le niveau B2** : « Le candidat devra faire un plan, élaborer une introduction et une conclusion et présenter ses idées de manière cohérente. Il devra être capable de développer une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer. Il devra aussi respecter les règles du genre en question. La longueur attendue est de 250 mots. » (CECR-ALTE : 89)

Le relevé de l'analyse des copies montre que 1/2 des scripteurs produisent un texte de 10 à 15 lignes, que 1/4 des scripteurs produisent un texte court de moins de 10 lignes et que 1/5 des étudiants rédigent un texte de 16 à 20 lignes. Ma population d'étudiants se subdivise en deux catégories :

- 50 % produisent un texte de 40 à 100 mots ;
- 50 % produisent un texte de plus de 100 à 200 mots.

Je peux donc dire que la longueur des textes produits (de plus de 100 à 200) par 1/2 des scripteurs correspond à ce qui est attendu au bac en Algérie et à ce qui est précisé dans le CECR pour le niveau DELF B1.

Le niveau B1 'étendue linguistique' est décrit de la manière suivante : « **B1** Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.

Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation. » (CECR : 2001 :87)

Mais ce qu'il faut montrer c'est que bon nombre de scripteurs pour ne pas dire la majorité se contentent de faire des paragraphes courts quand ils réalisent un certain nombre de macro-fonctions<sup>41</sup> en français telle que l'argumentation écrite. Voici 4 exemples significatifs de 4 scripteurs (2 garçons, l'un venant d'un bac littéraire, l'autre d'un bac scientifique et 2 filles, l'une venant d'un bac littéraire, l'autre d'un bac scientifique)

**- Scripteur n°54 : étudiant venant d'un bac littéraire**

Il produit un texte de 123 mots.

3<sup>ème</sup> paragraphe : « premièrement un magazine ne c'est pas comme un livre ou **\*quel que** chose qu'elle est besoin de penser et de chercher sur le dictionnaire. » (26 mots)

4<sup>ème</sup> paragraphe : « **\*en** peut aussi **\*trouvez** sur un magazine **\*dés** photos qui **\*indique** le sujet que l'écrivain **\*vas** parler d'autre part si vous **\*intrisez \*a \*une** magazine vous pouvez **\*trouvez** des nouveaux chaque semaine pour suivre et continuer la précédente. » (40 mots)

**- Scripteur n°167 : étudiant venant d'un bac scientifique**

Il produit un texte de 127 mots.

3<sup>ème</sup> paragraphe : « On trouve le magazine économique qui nous informe des conjonctures économiques actuelles à travers tout le monde. » (17 mots)

4<sup>ème</sup> paragraphe : « Le magazine peut aussi présenter les activités sportives nationale et internationales. » (11 mots)

**- Scripteur n°164 : étudiante venant d'un bac littéraire**

Ella produit un texte de 85 mots.

2<sup>ème</sup> paragraphe : « C'est pour cela lire les magazines et le **\*meilleurs \*moyens** pour me **\*relaxé.** » (14 mots)

---

<sup>41</sup> Dans le CECRL (2001 : 87), les macro-fonctions sont définies comme des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases. Par exemple : description, narration, commentaire, exposé, exégèse, explication, démonstration, instruction, argumentation, persuasion, etc.

3<sup>ème</sup> paragraphe : « Un roman ne contient pas des photos ni des images mais les magazines elle est pleine de ces tracs qui nous aide \*a voir une très bonne \*idées. » (28 mots)

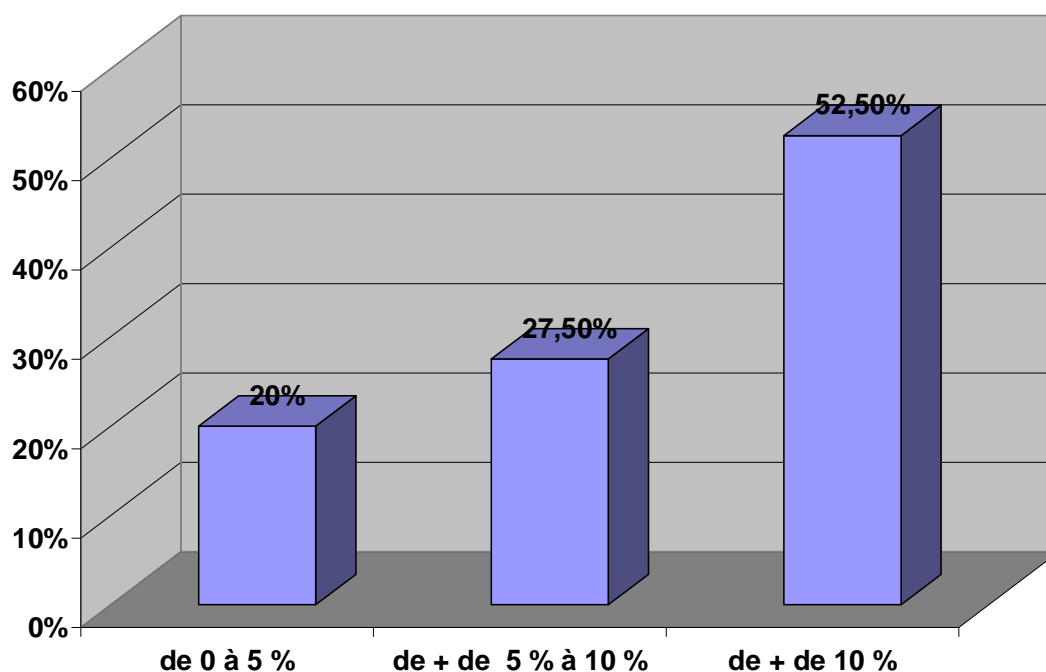
**- Scripteur n°110 : étudiante venant d'un bac scientifique**

Elle produit un texte de 130 mots

2<sup>ème</sup> paragraphe : « En effet le livre chaque \*jours il peut être le compagnon de l'homme » (14 mots)

3<sup>ème</sup> paragraphe : « \*on outre il peut améliorer la \*reflexion de le lecteur et aussi provoquer une curiosité pour reconnaître les thèmes et les situations qu'ils sont dans le livre et quand on lit n'importe quoi nous avons une grande imagination. » (40 mots)

**1.3.2 Erreurs de langue :**



**Figure 22: Pourcentage d'erreurs**

Pour le calcul sur le pourcentage d'erreurs orthographiques, je fais les catégories suivantes :

- catégorie 1 : de 0 à 5 % ;
- catégorie 2 : de plus de 5 à 10 % ;
- catégorie 3 : plus de 10 %.

Pour ce faire, je mets en relation le nombre de mots et le nombre d'erreurs. Le relevé et l'analyse des copies montrent que 1/5 des scripteurs font peu d'erreurs, que 1/4 d'entre eux font 5 à 10 % de formes erronées et que 1/2 des étudiants font beaucoup d'erreurs.

Sur le plan grammatical, les apprenants font des erreurs relevant de l'orthographe grammaticale et lexicale qui sont dans la plupart des cas élémentaires, intralinguales et fossilisées.

**Exemples :**

- **Scripteur n° 54** : « **\*en** peut aussi **\*trouvez** », « **\*avoir** un **\*esprit** de lire », « une bande **\*disiner** »
- **Scripteur n° 112** : « des informations plus **\*elargie** et **\*éficasse** », « le **\*mieure** amie », « de **\*cinema** et de **\*tiatre...** »
- **Scripteur n°28** : « Je **\*préfert** », « la **\*langueur** d'une histoire », « l'auteur nous pousse à **\*continuées** la lecture pour savoir plus de cette dernière. Le roman me **\*permettre** à **\*imaginee** les personnages »
- **Scripteur n°70** : « que vous **\*choisis** », « j'**\*apprend** », « on peut **\*utilisé** », « bien **\*précit** de lire. »
- **Scripteur n°100** : « je fais **\*mais** efforts car je trouve que la lecture elle m'**\*idée** **\*boucoup** dans **\*la demain** de mes études »

Bon nombre d'étudiants n'arrivent pas à quitter leur grammaire provisoire. Leurs principales difficultés se rapportent à la méconnaissance des règles de grammaire et d'orthographe. Ils en sont conscients et ils le disent. L'enseignant de morphosyntaxe que j'ai interrogé avance que « le programme aussi simplifié soit il risque de ne pas répondre aux besoins de la majorité des étudiants » Les erreurs faites sont des indices de l'immaturité syntaxique de ces apprenants. En didactique de l'écrit, l'analyse ne doit pas se limiter au repérage des erreurs faites. Etablir un lien entre les besoins langagiers et la mise en œuvre des procédures de remédiation s'avère une option incontournable.

La présence d'erreurs élémentaires peut s'expliquer par l'enseignement implicite de la grammaire au collège et dans le secondaire à travers, entre autres, des exercices à trous, des exercices à fléchages, des exercices de transformation et la difficulté de l'orthographe française. Il est dit dans Grammaire Larousse du français contemporain (1964 : 27) que « l'orthographe moderne française est en grande partie arbitraire, incohérente, le résultat de huit siècles de transformations » De ce point de vue, Jean Pierre Jaffré (1995) rappelle que les mots sont « des structures à géométrie variable.»



En conclusion, il s'avère que sur le plan formel, les étudiants en majorité produisent certes un texte dont le nombre de mots correspond à la longueur attendue au bac et à la longueur attendue pour le niveau DELF B1, mais, quand on a une approche qualitative, le paragraphe se résume à une ou deux phrases. Concernant la maîtrise de la langue, il s'avère que l'orthographe pose problème aux scripteurs et que ceux-ci ne sont pas en mesure de contrôler consciemment leurs erreurs orthographiques et de les corriger. Pourtant, l'orthographe a été enseignée et apprise à l'école primaire, au collège et au lycée.

## **2. Analyse des copies des 4 groupes et analyse au cas par cas :**

Dans cette partie, je procède en 3 temps : je fais d'abord l'analyse générale des performances scripturales de chaque groupe, je passe ensuite à l'analyse au cas par cas et je termine par une synthèse des deux analyses en vérifiant si ces catégories d'étudiants se différencient de l'ensemble des 40 sujets ou pas. L'évaluation des performances scripturales tient compte, comme je l'ai fait pour les 40 scripteurs, des critères suivants :

- analyse de la macrostructure qui comprend l'introduction, la conclusion, l'annonce du plan et le nombre de paragraphes ;
- analyse de l'argumentation qui comprend la présence ou non d'arguments, l'illustration à l'aide d'exemples ou pas, la présence ou non de connecteurs et l'emploi ou non d'indices d'énonciation ;
- longueur du texte et erreurs d'orthographe.

### **2.1 Étudiants qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe :**

14 étudiants sur 40 disent avoir des difficultés en morphosyntaxe. Si ces sujets reconnaissent que c'est la morphosyntaxe seule qui leur pose problème, je commence par voir si c'est vrai à travers l'analyse de leurs copies en identifiant les indicateurs de leurs lacunes morphosyntaxiques. Dans un second temps, je vois s'ils ont d'autres difficultés ou pas.

#### **2.1.1 Analyse de la macrostructure:**

##### **2.1.1.1 Introduction, annonce du plan et conclusion :**

L'analyse du corpus montre que 10 étudiants sur 14 écrivent une introduction, parmi ces 10 étudiants, 4 rédigent également une conclusion. Aucun des scripteurs n'annonce le plan dans l'introduction. Cela montre qu'il n'y a pas une différence significative entre les deux pour ce qui concerne la présence de l'introduction et de la conclusion et l'annonce du plan.

Les scripteurs	Présence d'une conclusion	Annonce du plan	Présence d'une conclusion
Les 40 sujets	25 / 40 (62,50 %)	3 / 40 (7,50 %)	14 / 40 (35 %)
Les étudiants du groupe 1	10 / 14 (71,42 %)	00 / 14 (00 %)	4 / 14 (28,60 %)

**Tableau 63: Comparaison entre le groupe 1 et l'ensemble des sujets**

### 2.1.1.2 Présence de paragraphes :

L'analyse du tableau 64 montre qu'il n'y a pas une différence significative entre les étudiants ayant dit avoir des difficultés en morphosyntaxe et l'ensemble des 40 sujets quant au nombre de paragraphes. Ce que j'ai remarqué dans les copies c'est que ceux qui ont fait 3 à 4 paragraphes vont à la ligne pour écrire un nouveau paragraphe court et qu'il y a des scripteurs qui ne font pas l'équilibre entre les différents paragraphes. Ils ignorent que le paragraphe ne fait pas 2 à 3 lignes ni 30.

Nombre de paragraphes	Etudiants du groupe 1	Les 40 sujets
1 à 2 paragraphes	5 / 14 (35,50 %)	16 / 40 (40 %)
3 à 4 paragraphes	6 / 14 (43 %)	19 / 40 (47,50 %)
5 à 7 paragraphes	3 / 14 (21,50 %)	5 / 40 (12,50 %)

**Tableau 64: Présence de paragraphes**

Voici deux exemples qui illustrent mes propos :

#### - Scripteur n°98 :

Dans ce passage, sur le plan formel, il y a deux paragraphes, mais quand il s'agit d'une approche qualificative, le paragraphe se résume à une phrase.

D'ailleurs la lecture d'un livre m'aide beaucoup à améliorer mes rédactions.

Le magazine m'aide à avoir une vision globale sur l'art dans le monde quelque soit son domaine sport-musique.

**- Scripteur n°142 :**

Dans ce passage, il y a un déséquilibre entre le nombre de mots du 1<sup>er</sup> paragraphe et celui du 2<sup>ème</sup> paragraphe. Le premier contient 67 mots, alors que le deuxième comporte 25 mots.

Je préfère la lecture d'un magazine, parce que ça ne prend pas beaucoup de temps et c'est plus motivant de lire un magazine que lire un livre ou de lire une bande dessinée, parce que pour moi la bande dessinée est pour les enfants et les étudiants doivent lire soit un magazine soit livre mais pour moi le magazine est mieux à lire qu'un livre.  
et comme je lis des magazines hebdomadaire et mensuelle, il y a toujours du nouveau mais dans les livres je trouve les idées assez vieilles

Ces étudiants éprouvent des difficultés relevant de la macrostructure des textes à visée argumentative car ils ne structurent pas bien leurs textes, ne font pas la différence entre l'introduction, le développement et la conclusion et ne savent pas comment doivent être structurées les informations pour construire un texte argumentatif cohérent. Il conviendrait donc de mettre en place, pour ce profil d'étudiants, des enseignements de renforcement dans ce domaine.

**2.1.2 Analyse de l'argumentation :**

L'analyse de l'argumentation tient compte des critères suivants :

- présence ou pas d'arguments ;
- illustration à l'aide d'exemples ou pas ;
- emploi des connecteurs ou pas ;
- présence ou pas d'indices d'énonciation et de modalisateurs.

**2.1.2.1 Nombre d'arguments employés et illustration à l'aide d'exemples :**

L'analyse du corpus révèle que 9 étudiants sur 14 utilisent 3 arguments en faveur de la thèse défendue. Pour convaincre leur prise de position, ces étudiants présentent des avantages de la lecture d'un livre, d'un magazine ou d'une bande dessinée et n'emploient pas des arguments d'autorité, des arguments d'analogie ou des arguments par induction. Ils ne développent pas les arguments et les idées. Aucun des 14 scripteurs ne choisit le plan dialectique. Cela montre qu'ils ne se différencient pas de l'ensemble des 40 sujets quant au choix du plan.

Je peux dire enfin qu'il n'y a pas une différence significative entre ce groupe d'étudiants et les 40 sujets pour ce qui concerne la présence d'arguments dans leurs textes et le choix du plan.

Nombre d'arguments	Etudiants du groupe 1	Les 40 sujets
1 à 2 arguments	4 / 14 (28,60 %)	14 / 40 (33,33 %)
3 arguments	9 / 14 (64,28 %)	21 / 40 (52,50 %)
4 arguments	1 / 14 (7,14)	5 / 40 (12,50 %)

**Tableau 65: Nombre d'arguments utilisés**

Voici deux exemples :

- **Sujet n°98** : « D'ailleurs, la lecture d'un livre m'aide beaucoup à améliorer mes rédactions. Le magazine m'aide à avoir une vision globale sur l'art dans le monde quelque soit son domaine sport-musique. »
- **Sujet n°137** : « Je préfère la lecture d'un magazine car il possède toute les nouveautés aussi dans \*tout les domaines comme ça je peux être à jour avec les domaines de la vie. »

4 étudiants sur 14 introduisent 1 à 2 exemples dans leurs textes et 10 autres ne soutiennent pas leurs arguments à l'aide d'exemples. Cela peut s'expliquer par le fait que ces étudiants ne sont pas encore en mesure de développer leur point de vue et les arguments utilisés pour défendre leur prise de position. Ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets pour ce qui concerne l'illustration à l'aide d'exemples.

**2.1.2.2 Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents :**

L'analyse du corpus montre que 8 étudiants scripteurs sur 14 emploient 4 à 9 connecteurs dans leurs textes et que 8 scripteurs sur 14 utilisent 4 à 6 connecteurs différents. Les connecteurs employés par les 14 scripteurs sont classés dans le tableau suivant :

Connecteurs employés	Connecteurs logico-argumentatifs / connecteurs temporels et énumératifs
D'ailleurs <sup>42</sup> , et, aussi, de plus, ensuite, premièrement, en premier lieu, en second lieu, tout d'abord	Connecteurs temporels et énumératifs
Parce que, puisque, car, comme, en effet	Rapport de cause
Donc, alors	Rapport de conséquence
Mais, quoique	Rapport d'opposition
Pour	Rapport de but
Enfin, finalement	Connecteurs conclusifs

**Tableau 66: Liste des connecteurs utilisés**

L'examen du tableau 66 rend compte que les connecteurs temporels et énumératifs et les connecteurs exprimant le rapport de cause sont plus utilisés que ceux de conséquence, d'opposition et de but. Cela peut être expliqué par le fait que les étudiants énumèrent les arguments et montrent pourquoi ils se penchent sur la lecture des livres, des magazines et des bandes dessinées, qu'ils choisissent le plan thématique et qu'ils n'utilisent pas des contre-arguments dans leurs textes.

Ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets quant à la variété des connecteurs utilisés.

### 2.1.2.3 Emploi des indices d'énonciation :

Les étudiants ayant dit avoir des difficultés en morphosyntaxe emploient à plusieurs reprises l'indice d'énonciation '*je*'. La majorité d'entre eux n'utilise pas d'autres indices d'énonciation et des modalisateurs tels que les verbes d'opinion, les expressions modalisatrices, les adverbess, les verbes de modalité et les tournures impersonnelles. Parmi ces 14 scripteurs, 3 n'utilisent aucun indice d'énonciation dans leurs textes. Il s'avère que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets quant à la présence d'indices d'énonciation.

<sup>42</sup> La locution adverbiale *d'ailleurs* est un connecteur énumératif qui sert à introduire des arguments additifs. Dans *le Niveau B2 pour le français* (2004 : 172), Beacco, Porquier et Bouquet indique que ce connecteur sert à introduire une réserve incidente.

En conclusion, il s'avère que des enseignements de renforcement portant sur l'illustration à l'aide d'exemples, le développement des arguments utilisés et les marques de subjectivité dans les textes à visée argumentative doivent être mis en œuvre pour ce profil d'étudiants. Par contre, ils sont capables d'utiliser les connecteurs logico-argumentatifs et les connecteurs temporels et énumératifs dans leurs textes.

### 2.1.3 Longueur du texte et erreurs de langue :

#### 2.1.3.1 Longueur du texte :

L'analyse du corpus montre que 6 étudiants sur 14 produisent un texte de 60 à 100 mots et que 8 autres sont capables de produire un texte de plus de 100 à 170 mots. Il s'avère qu'il n'y a pas de différence significative entre ce groupe d'étudiants et l'ensemble des 40 sujets pour ce qui concerne la longueur des textes produits.

#### 2.1.3.2 Rapport nombre de mots / nombre d'erreurs :

Le calcul du pourcentage d'erreurs permet de comparer les difficultés que les informateurs disent rencontrer avec les difficultés effectives afin de voir s'ils ont raison ou pas. Les chiffres se répartissent de la manière suivante :

- **catégorie n°1** : de 0 à 5 % ;
- **catégorie n°2** : de plus de 5 % à 10 % ;
- **catégorie n°3** : plus de 10 %.

4 étudiants sur 14 font moins de 5 % de formes erronées, 5 informateurs sur 14 font entre 6 à 10 % de formes erronées et 5 autres font beaucoup d'erreurs. Je peux donc dire que 4 scripteurs qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe ne font en réalité pas beaucoup d'erreurs par rapport à la longueur du texte produit. 5 étudiants font un nombre 'raisonnable' d'erreurs et qu'en réalité, une seule étudiante est hors norme : Zi1 dont le texte est plutôt court avec 25,40 % de formes erronées.

Il s'avère qu'il n'y a pas de différence significative entre ce groupe d'étudiants et l'ensemble des 40 sujets quant au nombre d'erreurs orthographiques. Toutefois, les étudiants du groupe 1 ayant fait plus de 10 % de formes erronées sont moins nombreux que l'ensemble des étudiants dont les copies ont été analysées.

Pourcentage d'erreurs	Etudiants du groupe 1	Les 40 sujets
de 0 à 5%	4 / 14 (28,60 %)	8 / 40 (20 %)
de plus de 5 % à 10 %	5 / 14 (35,71 %)	11 / 40 (27,50 %)
plus de 10 %	5 / 14 (35,71 %)	21 / 40 (52,50 %)

**Tableau 67: Pourcentage d'erreurs**

De cette analyse, il ressort que les étudiants ont certes raison quand ils reconnaissent que la morphosyntaxe leur pose problème, mais ils ont également d'autres difficultés relevant de la macrostructure des textes à visée argumentative.

Je fais maintenant l'analyse au cas par cas en me référant aux critères que j'ai déjà présentés afin de mieux comprendre les difficultés effectives de chaque étudiant.

▪ **Analyse au cas par cas :**

**- Scripteur n°98 : Ha**

Le texte produit contient 143 mots et 7 paragraphes. Elle fait certes une introduction, mais ne présente pas les aspects à traiter : « La lecture est un moyen de se cultiver et \*sa à travers la lecture d'un livre, d'un magazine ou d'une bande dessinée... Mon choix se base sur la lecture des livres et des magazines. » Elle ne présente que l'idée générale sur le sujet et la réponse à la question. La conclusion est présente, mais elle est courte : « Enfin, le livre est un trésor qu'on doit en prendre soin. »

Elle emploie des marques de subjectivité : '*mon choix*', '*me*'. Les modalisateurs n'apparaissent pas dans le texte : « mon choix se base sur la lecture des livres. » ou encore : « la lecture d'un livre m'aide beaucoup. »

Sur le plan orthographique, Ha ne fait que deux erreurs : « \*Sa m'aide à... » et « et \*sa à travers la lecture d'un livre. »

Je peux donc dire qu'il y a une contradiction entre les difficultés qu'elle dit avoir dans l'apprentissage du français et en production écrite et les difficultés effectives. Elle reconnaît qu'elle a des difficultés en morphosyntaxe, mais ne fait que 1,40 % de formes erronées. L'analyse de son texte montre que ses difficultés en production écrite relèvent surtout de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative par écrit (emploi des modalisateurs et des indices d'énonciation)

**- Scripteur n°164 : Am**

Le texte produit contient 85 mots et trois paragraphes avec une introduction, mais sans conclusion. L'introduction est courte. Le scripteur ne présente pas le sujet amené et le sujet divisé : « La lecture pour moi c'est tout \*se \*que peut m'\*aidé \*a m'\*enrichire au niveau des mes informations et qui m'aide \*a me \*relaxé ou même temps et pour moi cela lire les livres et les romans ne sont pas le bon moyen pour ça. » Am utilise deux arguments pour défendre son point de vue, mais ne les soutient pas à l'aide d'exemples. Elle emploie des indices d'opinion : '*pour moi*', '*me*'.

Cette étudiante fait des erreurs orthographiques intralinguales et fossilisées : « la lecture pour moi c'est tout **\*se** que peut m'**\*aidé** a m'**\*enrichire**... » ou encore : « mais les magazines non **\*elle \*est \*pleine** de ces trucs qui nous **\*aide** à voir une bonne **\*idées**. »

Je peux donc dire qu'il y a une contradiction entre les difficultés que cette étudiante dit rencontrer dans l'apprentissage du français et en production écrite et ses difficultés réelles. Elle a certes des difficultés en morphosyntaxe lors de la production écrite, mais elle a surtout un problème au niveau de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative.

#### - Scripteur n°100 : Zi1

Son texte contient 63 mots et se limite à un seul paragraphe. L'introduction et la conclusion sont absentes. Pour commencer, Zi1 écrit: « moi je préfère lire les livres... » et étaye sa prise de position par un seul argument : « je préfère lire les livres car la lecture m'aide beaucoup dans mes études... » Elle utilise ces indices d'énonciation : '*moi*', '*je*', '*je trouve que*'.

Elle fait de nombreuses erreurs fossilisées qui nuisent à la compréhension du texte : « la lecture **\*m'idée \*boucoup**... », « pour **\*gangé** ...et **\*évité** la timidité. »

L'analyse du texte montre que sur le plan grammatical (orthographe grammaticale et orthographe lexicale), le niveau de maîtrise correspond au niveau que les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues appellent de survie.

Même si Zi1 dit avoir écrit des textes argumentatifs en techniques d'expression écrite, elle ne respecte pas la structure de ce type discursif. Elle est consciente de ses lacunes et de ses difficultés en morphosyntaxe parce qu'elle le dit et que le texte qu'elle a produit le montre bien. Le texte écrit montre également qu'elle a des difficultés sur le plan transphrastique. Il y a certes une concordance entre les difficultés qu'elle reconnaît rencontrer lors de la production écrite, à savoir le développement des idées et le résumé et les difficultés réelles, mais elle omet de citer les difficultés qu'elle rencontre en morphosyntaxe.

#### - Scripteur n°165 : Kh

Le texte produit contient 114 mots. Elle découpe son texte en quatre paragraphes. Le premier paragraphe ne contient que 20 mots : « En général, **\*qu'elle que soit** le type de la lecture, elle est très importante surtout pour nous les étudiants. »



Le deuxième, 38 mots : « Mais **\*se** que je préfère moi c'est la lecture des livres, Car je les trouve **\*nécessaire**, et ils ont **\*certains** idées et **\*certains** histoires que je les vois jamais ni dans les magazines, ni dans les bandes. Le troisième, 45 mots : « et de plus, le **\*faite** que je suis une étudiante en première année universitaire **\*spécialité** français L.M.D donc je ne **\*perd** pas du temps pour lire n'importe quoi et même mes études m'obligent de lire des livres avec ses **\*differts** genres. » Le quatrième paragraphe contient seulement 11 mots : « Alors que cette lecture m'aide **\*d'**améliorer mon bagage **\*culturelle**. »

Le texte commence par une introduction, mais ne se termine pas par une conclusion : « En général qu'elle que soit le type de la lecture elle est très importantes surtout pour nous les étudiants. » Dans cette introduction, le scripteur ne présente pas le sujet posé et le sujet divisé.

Les connecteurs employés sont : *mais, de plus, donc, alors, car*. Cependant, elle confond le coordonnant de conséquence '*alors*' et celui de d'opposition '*alors que*'.

Elle écrit : « alors que cette lecture m'aide **\*d'**améliorer mon bagage **\*culturelle**. » au lieu de : « alors, cette lecture m'aide... » Kh utilise des marques de subjectivité: '*je préfère, je les trouve, mes, me, mon.*'

Concernant la maîtrise de la langue, elle fait 10 erreurs orthographiques : « mais **\*se** que je préfère... », « je les trouve **\*nécessaire** », « alors que cette lecture m'aide **\*d'**améliorer mon bagage **\*culturelle**. »

Cette étudiante a certes des difficultés en morphosyntaxe, mais l'analyse de son texte montre que ses difficultés relèvent aussi et surtout de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative par écrit.

#### - Scripteur n°121 : As

Le texte qu'elle a produit est très court (77 mots). L'organisation en paragraphes lui pose problème, par exemple, le premier paragraphe ne contient que 14 mots : « La lecture est nécessaire pour l'être humain parce qu'elle développe ses pensées. », le deuxième se limite à une seule phrase de 7 mots : « Moi, j'aime bien lire les romans. » Le troisième est constitué de 37 mots : « Tout d'abord, la **\*lécture** des romans nous **\*conduie** à l'écriture. Ensuite, A travers la lecture d'un roman, on devient curieux pour connaître la fin de l'histoire. Enfin, la lecture des romans nous développe. » Le dernier paragraphe ne contient que 19 mots : « **\*Finalement**, la lecture est nécessaire, un roman, un magazine c'est la même chose, l'essentiel est de lire. »

Dans l'introduction, elle présente le sujet amené et le sujet posé mais n'annonce pas le plan : « La lecture est nécessaire pour l'être humain parce qu'elle développe ses pensées. Moi, j'aime bien lire les romans. » Par contre, elle fait une conclusion ouverte en utilisant le connecteur conclusif '**\*finallement**'. Les indices d'opinion utilisés sont : '*moi, j'aime*'. As ne fait que trois erreurs orthographiques : **\*finallement**, la **lécture** nous **\*conduie**...

Cette étudiante ne perçoit ses difficultés que dans le domaine de la morphosyntaxe alors qu'elle fait peu d'erreurs (4% de formes erronées) dans son texte. L'analyse de ses réponses m'a permis de relever un autre paradoxe : quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'elle rencontre lors de la production écrite, elle reconnaît qu'elle a des difficultés à rédiger des textes en français, mais ne cite pas des lacunes de morphosyntaxe. Ceci signifie qu'il y a une contradiction entre les difficultés qu'elle dit rencontrer dans l'apprentissage du français et ses difficultés réelles en production écrite.

#### - **Scripteur n°181 : Na**

Son texte contient 104 mots et un seul paragraphe avec une conclusion et sans introduction. Elle ne sait donc pas comment se fait le découpage en paragraphes. L'introduction n'annonce pas les aspects à traiter. « La lecture dans tous les cas, et dans toutes les formes, que ce soit lecture d'un roman ou d'un magazine, ou d'une BD, est bénéfique, mais pour parler de ma préférence je préfère lire un roman et cela pour des **\*résons** variées. »

Na emploie un seul indice d'opinion, à savoir le pronom personnel '*je*' : « Je préfère lire un roman... ». Elle n'illustre pas à l'aide d'exemples et se contente de présenter trois arguments en faveur de la lecture d'un roman.

Sur le plan orthographique, Na fait 8 erreurs relevant de l'orthographe lexicale : « pour des **\*résons** variées. », « l'enrichissement de notre **\*language**. » ou encore : « le roman est un **\*jenre** littéraire. »

Il s'avère qu'il y a une contradiction entre les difficultés qu'elle dit rencontrer dans l'apprentissage du français et en production écrite et les difficultés effectives relevées lors de l'analyse de son texte. Cette étudiante a un problème au niveau de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative.

**- Scripteur n°149 : Ma**

Le texte produit contient 74 mots et un seul paragraphe sans introduction ni conclusion. Il commence par la phrase suivante : « je préfère lire un livre parce que je pense que... » Ma présente seulement les avantages de la lecture d'un livre et emploie ces connecteurs: *parce que, quand, et*. En ce qui concerne les marques de subjectivité, elle n'utilise que l'indice d'énonciation 'je' : « je préfère lire un livre parce que je pense... » ou encore : « quand je **\*veut** parler... » Sur le plan orthographique, Ma fait 7 erreurs relevant de l'orthographe grammaticale et lexicale : « comment écrit **\*mieu...** », « une **\*bonde** **\*dessiné...** », « peut connaître **\*le** morphosyntaxe... »

Dans le premier exemple, il s'agit d'une erreur d'orthographe lexicale : «**\*mieu**» au lieu de 'mieux' et d'une erreur de syntaxe : « comment écrit » au lieu de 'comment on écrit' ou encore 'comment écrire'. Dans le deuxième exemple, l'étudiante confond 'on' avec 'an' ; il s'agit alors d'une erreur d'orthographe lexicale d'origine phonétique. Pour **\*dessiné** et **\*le** morphosyntaxe, il s'agit d'erreurs d'orthographe grammaticale.

Là aussi, j'ai pu relever une contradiction entre les difficultés que cette étudiante dit rencontrer dans l'apprentissage du français et en production écrite et les difficultés effectives qui ne relèvent pas seulement de la morphosyntaxe mais aussi et surtout de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative.

**- Scripteur n°103 : Ab1**

Son texte contient 96 mots, un seul paragraphe et ne comporte ni introduction ni conclusion. Il commence par cette phrase : « Je préfère la lecture d'un livre parce que le livre est riche... » Ceci signifie que cet étudiant présente ex abrupto des arguments en faveur de la lecture d'un livre. En ce qui concerne les indices de subjectivité, pas de modalisateurs, le pronom personnel 'je' apparaît une seule fois dans le texte. Ab1 utilise le pronom indéfini 'on' : « on peut occuper le temps » et le pronom personnel 'nous' : « le livre est un moyen qui nous permettre de... » Cela montre une hésitation de cet étudiant dans sa position d'énonciation. Il ne maîtrise pas encore l'emploi des connecteurs : '*et aussi*'. Les erreurs faites relèvent de l'orthographe grammaticale : « on peut **\*occupé** » ou encore « qui nous **\*permettre** de... »

Pour cet étudiant, l'analyse de sa copie montre clairement que les difficultés effectives relèvent beaucoup plus de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative que de la morphosyntaxe, même si les formes erronées correspondant aux difficultés que cet étudiant dit rencontrer lors de la production écrite (emploi des temps verbaux + accords).

#### - Scripteur n°142 : Ms

Le texte produit contient 92 mots sans introduction ni conclusion. Il est organisé en deux paragraphes. Les marques de subjectivité qui apparaissent dans le texte sont : *je préfère, je, pour moi* : « je préfère la lecture d'un magazine, pour moi, la bande dessinée est pour les enfants, je lis des magazines hebdomadaires. » En ce qui concerne la maîtrise de la langue, Ms fait 8 erreurs orthographiques : « et **ces** plus motivant », « je lis des **\*magazine hebdomadaire** » ou encore « il y a toujours du **\*nouveaux**. »

Pour cet étudiant, j'ai relevé une contradiction entre les difficultés qu'il dit rencontrer dans l'apprentissage du français et les difficultés effectives qui ne relèvent pas seulement de la morphosyntaxe mais aussi de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative.

#### - Scripteur n°167 : Mo1

Son texte contient 127 mots avec une introduction mais sans conclusion. Il est organisé en 6 paragraphes. Dans l'introduction, le scripteur n'annonce pas le plan, mais présente directement le sujet posé : « Je préfère lire le magazine. Beaucoup de gens trouvent cela sans importance mais moi personnellement, j'adore cela. » Le scripteur défend son point de vue en employant trois arguments et en illustrant à l'aide de deux exemples : « Le magazine, de son sens général, est un atout d'instruction large et d'actualité...on trouve le magazine économique qui nous informe des conjonctures économiques actuelles à travers **\*tout** le monde. »

Les marques de subjectivité employées sont : *moi, je, personnellement* : « moi personnellement, j'adore cela. »

Cet étudiant fait 5 erreurs relevant de l'orthographe lexicale : « Une **\*game** de jeux et de mots croisés. » ou encore : « des mots **\*coisés**. »

L'analyse de la copie de cet étudiant m'a permis de relever une contradiction entre les difficultés qu'il dit rencontrer dans l'apprentissage du français et ses difficultés réelles. Le scripteur reconnaît que c'est la morphosyntaxe qui lui pose problème, alors qu'il ne fait que 3,9 % de formes erronées relevant de l'orthographe lexicale.

**- Scripteur n°97 : Sm**

Le texte produit contient 167 mots, une introduction, une conclusion et 4 paragraphes. Les paragraphes 1, 3 et 4 sont très courts. Voici l'introduction : « En **\*générale**, la lecture est indispensable pour tout le monde, pour moi elle est la nourriture du cerveau et sa lumière et chaque personne préfère un genre précis pour sa lecture et l'un des **\*genre** est le magazine. » La conclusion est la suivante : « Et pour conclure, le magazine **\*et \*adresser pour tout le monde ou \*a un large publique\*** or ce n'est pas le cas pour le livre qui est **\*plutot** pour les spécialistes. »

Pour les indices de subjectivité, le texte ne comporte que le pronom personnel 'je' qui apparaît une seule fois : « Je préfère la lecture des magazines. » Sur le plan orthographique, cet étudiant fait 18 erreurs : « des sujets **\*d'actualités** », « le magazine **\*et adresser** pour tout le monde... » ou encore « en **\*si \*peut** de temps... »

Cet étudiant fait 10,77 % de formes erronées dans un texte de 167 mots. L'analyse de sa copie montre que ses difficultés réelles relèvent de la macrostructure du texte (le développement des idées et des arguments, le découpage en paragraphe, les techniques de l'introduction et de la conclusion) et de la morphosyntaxe.

**- Scripteur n°99 : Ch**

Le texte produit contient 171 mots avec une introduction et sans conclusion. Il est constitué de 5 paragraphes. L'introduction n'annonce pas les aspects à traiter : « La lecture est toujours **\*nécessaire** pour l'homme. Quelle que soit le genre du livre **\*où** du roman **\*où** le type de magazine **\*où** bande dessinée. Pour moi je trouve la lecture d'un livre est beaucoup utile. »

Le scripteur utilise les connecteurs suivants : *parce que, puisque, mais, en effet, d'autre part, et, en plus*. Il présente un certain nombre de bienfaits de la lecture d'un livre, d'un roman, d'une bande dessinée et d'un magazine, alors que dans l'introduction, il répond à la problématique en disant : « pour moi, je trouve la lecture d'un livre est beaucoup utile. »

Les marques de subjectivité employées sont : 'je, pour moi.' Le 'je' apparaît une seule fois dans le texte : « je trouve la lecture d'un livre... » Sur le plan orthographique, le scripteur fait 17 erreurs : « La lecture est toujours **\*nécessaire**. », « parce qu'il faut toujours **\*utilisé** l'**\*imagination**. » ou encore « les différents type et genre de romans qui **\*existes** sur marché et dans les **\*bibiothèques**. »

Pour cet étudiant, j'ai relevé une contradiction entre les difficultés qu'il dit rencontrer dans l'apprentissage du français et en production écrite et les difficultés réelles. En effet, il reconnaît que c'est seulement la morphosyntaxe qui lui pose problème. Or, il s'avère que le scripteur ne structure pas bien son texte : dans l'introduction, il dit qu'il préfère la lecture d'un livre et dans le développement, il emploie des arguments en faveur de la lecture d'un livre, d'un magazine et d'une bande dessinée et ne fait pas une conclusion. Ceci signifie que ses difficultés ne relèvent pas seulement de la morphosyntaxe mais aussi de la stratégie argumentative et de la macrostructure du texte.

### - Scripteur n°158 : Ya

Son texte contient 141 mots et 4 paragraphes. Il commence par une introduction et se termine par une conclusion. L'introduction ne présente pas les aspects à traiter. « La lecture est indispensable pour **\*chaqu'un** de nous surtout pour des étudiants en langues. Mais le choix des livres est très important. »

La conclusion commence par la conjonction de coordination 'mais' qui marque une opposition : « Mais, de toute façon **\*chaqu'un** de nous **\*à** son propre style de lecture et il est libre de choisir selon ses **\*penchant littéraire**. » Cet étudiant n'est pas conscient du fait que dans un texte argumentatif où il est appelé à défendre une prise de position, il n'utilise pas le rapport d'opposition à la fin, mais rappelle généralement son point de vue, incite le lecteur à adhérer à son point de vue ou opte pour une conclusion ouverte.

Le texte manque de cohérence : « comme je trouve qu'elle est plus intéressante et plus passionnante que la lecture d'un magazine, car quand **\*le** lis un roman ou une nouvelle... »

A propos des marques de subjectivité, le scripteur utilise le pronom personnel 'je' et les modalisateurs : '*je trouve que, personnellement*'. Le 'je' apparaît quatre fois dans son texte : « Personnellement, je préfère la lecture des livres. », « Je trouve qu'elle est plus intéressante. » Sur le plan orthographique, le scripteur fait 19 erreurs : « pour **\*chaqu'un**. » ; « ses **\*penchant littéraire**. » ou encore « on **\*peux** pas la **\*sentire** dans un magazine. »

Pour cet étudiant, j'ai relevé une contradiction. Il dit que c'est seulement la morphosyntaxe qui lui pose problème dans l'apprentissage du français et en production écrite, alors que l'analyse de sa copie montre que ses difficultés relèvent aussi de la macrostructure du texte argumentatif.

**- Scripteur n°9 : A1**

Le texte produit contient 161 mots et trois paragraphes avec une introduction et sans conclusion. L'introduction ne présente pas les aspects à traiter et ne comporte pas le sujet posé : « Les anciens disaient que le livre est la consolation des pauvres et le divertissement des riches. Ils disaient aussi que le meilleur compagnon de l'homme est le livre : mais avec l'avènement de la technologie et la multitude de divertissements qu'elle propose. Le livre a fait une rétrogradation catastrophique et par la conséquence la rétrogradation de toutes les sociétés. » La lecture attentive du texte produit montre que le scripteur n'a pas compris la consigne. Dans le premier paragraphe, il présente le sujet. Dans le 2<sup>ème</sup>, il présente trois arguments en faveur de la lecture d'un roman : « l'univers romanesque permet à l'étudiant premièrement, d'améliorer sa langue (écrite et orale) et deuxièmement le doter d'un nombre incalculable de connaissances. D'une part il divertit l'esprit et d'autre part il te met au contact des autres civilisations. » Dans le dernier paragraphe, il fait une digression et parle du rôle que doit jouer la famille pour inciter les jeunes à lire : « L'absence de la culture de la lecture est alarmante, et c'est la responsabilité de tous le monde, de la famille au sommet de la pyramide. On espère que les tendances changent et que les gens aient conscience de cette nécessité et même obligation. » Pour les indices d'énonciation, le scripteur n'utilise aucune marque de subjectivité. L'étudiant ne fait que 2 erreurs orthographiques : « **\*deuxiement**, la responsabilité de tous\* le monde. »

Une contradiction est relevée. Ce scripteur dit avoir des difficultés en morphosyntaxe dans l'apprentissage du français, alors qu'il fait très peu d'erreurs dans son texte qui est assez long (161 mots). L'analyse de sa copie montre que cet étudiant ne respecte pas la structure du texte argumentatif.

Pour conclure, il s'avère que même si ces scripteurs reconnaissent avoir des difficultés en morphosyntaxe, leurs difficultés relèvent aussi du niveau transphrastique. Pour eux, ce sont toujours les erreurs de surface qui leur posent problème en production écrite. Cependant, leurs difficultés relèvent essentiellement de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative : respect de la structure du texte, maîtrise des techniques de l'introduction et de la conclusion, respect du plan choisi pour l'argumentation, découpage en paragraphes, etc.

## 2.2 Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite :

9 étudiants sur 40 disent avoir des difficultés en production écrite dans l'apprentissage du français. L'analyse porte, comme je l'ai fait pour le groupe 1, sur la macrostructure du texte, l'argumentation, la longueur des textes produits et le pourcentage d'erreurs orthographiques. Je vais voir si ces étudiants ont raison de dire que c'est la production écrite qui leur pose problème dans l'apprentissage du français ou pas. S'il s'avère qu'ils ont raison, j'identifie les indicateurs de leurs difficultés en production écrite.

### 2.2.1 Analyse de la macrostructure :

#### 2.2.1.1 Introduction, annonce du plan et conclusion :

Sur les 9 étudiants de ce groupe, aucun d'entre eux n'annoncent le plan, 2 font une introduction seule, un seul fait une introduction et une conclusion, 2 autres enfin font une conclusion seule. Si je compare ce groupe d'étudiants avec les 40 sujets, je note qu'il y a une différence entre les deux seulement pour ce qui concerne la présence d'une introduction. Sur les 40 sujets, 26 font une introduction alors que 3 sur 9 étudiants ayant reconnu avoir des difficultés en production écrite réussissent à le faire.

Par contre, ce groupe ne se différencie pas de l'ensemble des scripteurs pour ce qui concerne la présence d'une conclusion et l'annonce du plan : aucun des 40 n'annonce le plan, sur les 40 sujets, 14 font une conclusion et 3 sur 9 étudiants de ce groupe sont capables de le faire.

#### 2.2.1.2 Présence de paragraphes :

L'analyse des copies montre que les paragraphes sont relativement courts et que les étudiants vont à la ligne pour faire des paragraphes de 2 à 3 lignes. Les données du tableau ci-dessous montrent par ailleurs que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets quant au nombre de paragraphes.

Nombre de paragraphes	Etudiants du groupe 2	Les 40 sujets
1 à 2 paragraphes	4 / 9 (44,44 %)	16 / 40 (40 %)
3 à 4 paragraphes	4 / 9 (44,44 %)	19 / 40 (47,50 %)
5 à 7 paragraphes	1 / 9 (11,11 %)	5 / 40 (12,50 %)

**Tableau 68: Présence de paragraphes**

Pour illustrer mes propos, je présente les exemples suivants :



**- Texte du scripteur n°71 :**

On voit bien que sur le plan formel, le texte est constitué certes de 4 paragraphes, mais quand on a une approche qualitative, on trouve des paragraphes comportant seulement 14 mots.

La lecture représente l'un des moyen culturelle et de motivation de nos jour.

Pour moi, je préfère la lecture d'un livre pour beaucoup de raison.

Tout d'abord, il a un seul sujet ou bien un thème surtout s'il s'agit d'un roman romansique ou des contes. ensuite, il contient des information et des idées sur le sujet traité ainsi les livres scientifiques.

en plus, il reste incontestable que la lecture d'un livre represente une délasserment morale.

**- Texte du scripteur n°177 :**

Le texte se limite à un seul paragraphe, cela montre que le scripteur a un problème avec le découpage du texte en paragraphes.

Je prefere lire un livre parce que en lisant le livre je vis les action de ce livre en imaginant la scene et je joue les roles des personnages, et je developpe mes connaissances et ma culture generale, j'enrichis mes capacités linguistique en utilisant un dictionnaire.

Il s'avère enfin que globalement ces étudiants ne témoignent pas de compétences solides quant à la macrostructure des textes à visée argumentative. Cela se confirme quand on observe la structure en paragraphes des textes produits. Même si, théoriquement, ils savent que le texte argumentatif commence par une introduction et se termine par une conclusion, ils se contentent de présenter un certain nombre d'arguments en faveur de la thèse défendue sans introduction ni conclusion. Je peux considérer qu'en moyenne, ces copies ne sont pas bien travaillées. Il conviendrait donc de programmer des enseignements de renforcement dans ce domaine pour ce profil d'étudiants.

### **2.2.2 Analyse de l'argumentation :**

L'analyse de l'argumentation tient compte de l'emploi des connecteurs, des modalisateurs et des indices d'énonciation, des arguments et de l'illustration à l'aide d'exemples.

#### **2.2.2.1 Nombre d'arguments employés et illustration à l'aide d'exemples :**

6 scripteurs sur 9 utilisent 3 à 4 arguments pour défendre leur prise de position et 3 autres emploient 1 à 2 arguments en faveur de la thèse défendue. Les 6 étudiants présentent les avantages de leur lecture préférée et n'utilisent pas dans leur texte des arguments d'autorité, des arguments d'analogie ou des arguments par induction. Sur les 9 étudiants de ce groupe, un seul opte pour le plan dialectique. Il n'y a pas de différence entre ce groupe d'étudiants et les 40 sujets pour ce qui concerne le choix du plan. Sur les 9 étudiants de ce groupe, un seul soutient ses arguments à l'aide d'un seul exemple.

Cela montre que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 étudiants quant à l'illustration à l'aide d'exemples.

#### **Exemples :**

- **Scripteur n°137** : « Je préfère la lecture d'un magazine car il possède toute les nouveautés aussi dans **\*tout** les domaines comme ça je peux être **\*àjour** avec les domaines de la vie car le magazine nous donne les informations les plus récentes. »
- **Scripteur n°15** : « La lecture de ce dernier me facilite la **\*tache** pour la grammaire de façon **\*général**. »
- **Scripteur n°127** : « Pour moi, je préfère la lecture d'un magazine parce que on **\*la** trouve des informations par exemple sur les animaux et même les jeux pour faire passer notre temps. »

Nombre d'arguments	Etudiants du groupe 2	Les 40 sujets
1 à 2 arguments	3 / 9 (33,33 %)	14 / 40 (33,33 %)
3 arguments	4 / 9 (44,44 %)	21 / 40 (52,50 %)
4 arguments	2 / 9 (22,22 %)	5 / 40 (12,50 %)

Tableau 69: Nombre d'arguments

L'analyse du tableau 69 montre que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas beaucoup des 40 sujets pour ce qui concerne l'usage des arguments.

### 2.2.2.2 Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents :

4 scripteurs sur 9 utilisent 5 à 8 connecteurs dans leurs textes, un seul utilise plus de 9 connecteurs et 8 scripteurs sur 9 emploient 3 à 4 connecteurs différents. Ces mots de liaison sont classés dans le tableau suivant :

Connecteurs employés	Connecteurs logico-argumentatifs / connecteurs temporels et énumératifs
Parce que, car, puisque	Rapport de cause
Malgré, par contre, mais, alors que	Rapport d'opposition
C'est pourquoi, alors, donc	Rapport de conséquence
Si	Rapport de condition
Pour	Rapport de but
Et, aussi, tout d'abord, ensuite, en plus, d'autre part	Connecteurs énumératifs et temporels
A la fin	Connecteur conclusif

Tableau 70: Liste des connecteurs utilisés

L'examen du tableau 70 rend compte que les connecteurs argumentatifs sont plus utilisés que les connecteurs énumératifs et que les connecteurs d'opposition sont plus nombreux que ceux de cause ou de conséquence. Cela peut s'expliquer par le fait que deux étudiants utilisent des contre-arguments.

Il s'agit de Mo2 qui choisit le plan dialectique et d'Am1 qui oppose la lecture d'un magazine à celle d'un livre en disant : « je trouve que c'est plus **\*intéressant** de lire un magazine parce que sa contient beaucoup de sujet **\*différent**, qu'il y a beaucoup de **\*potains**, de dessins de photos et surtout beaucoup d'histoires vrais aux quelles on **\*pourai** se constituer.

Par contre la lecture d'un livre et **\*moins \*intéressante** et beaucoup plus **\*ennuyante** »

Il s'avère que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas des 40 sujets pour ce qui concerne la variété des connecteurs utilisés.

### 2.2.2.3 Emploi des indices d'énonciation :

L'analyse du corpus montre que c'est le pronom personnel '*je*' qui est le plus utilisé par les 9 étudiants de ce groupe et que l'expression '*pour moi*' apparaît trois fois dans leurs textes. Cela peut s'expliquer par le fait que ces apprenants ne sont pas en mesure d'utiliser une gamme variée de modalisateurs dans un texte argumentatif et que, pour marquer leur présence dans le texte, ces étudiants se contentent d'employer la première personne du singulier '*je*'. Il s'avère qu'il n'y a aucune différence entre ce groupe d'étudiants et les 40 sujets quant à l'emploi des indices d'énonciation.

De cette analyse, il ressort que les étudiants ne sont pas en mesure de développer les arguments utilisés dans leurs textes à l'aide d'exemples.

### 2.2.3 Longueur du texte et erreurs de langue :

#### 2.2.3.1 Longueur du texte :

4 étudiants sur 9 produisent un texte relativement court (55 à 99 mots) et 3 sur 9 rédigent un texte de 100 à 115 mots. Un seul est capable de dépasser les 189 mots. Cela montre que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas des 40 sujets quant au nombre de mots utilisés dans leurs textes.

#### 2.2.3.2 Rapport nombre de mots / pourcentage d'erreurs :

Un étudiant sur 9 fait peu d'erreurs, un seul fait 6,17 % de formes erronées et 7 autres font beaucoup d'erreurs. Cela montre que parmi les 9 scripteurs qui disent avoir des difficultés en production écrite ont également des lacunes en orthographe.

Concernant le pourcentage d'erreurs orthographiques, ce groupe d'étudiants ne se différencie pas beaucoup de l'ensemble des 40 sujets ; la majorité d'entre eux ont des difficultés en orthographe.

Pourcentage d'erreurs	Etudiants du groupe 2	Les 40 sujets
de 0 à 5 %	1 / 9 (11,11 %)	8 / 40 (20 %)
de plus de 5 % à 10 %	1 / 9 (11,11 %)	11 / 40 (27,50 %)
plus de 10 %	7 / 9 (77,77 %)	21 / 40 (52,50 %)

Tableau 71: Pourcentage d'erreurs

De cette analyse, il ressort que les étudiants de ce groupe ont raison de dire que c'est la production écrite qui leur pose problème dans l'apprentissage du français, mais ils ne témoignent pas également de compétences solides quant à la maîtrise de l'orthographe. Cela montre que leurs difficultés relèvent des niveaux phrastique et transphrastique.

Je fais maintenant une analyse au cas par cas en mettant en relief les principaux indicateurs des difficultés effectives de chaque étudiant.

▪ **Analyse au cas par cas :**

- **Scripteur n°137 : Che**

Le texte produit contient 98 mots et se limite à un seul paragraphe. Il ne comporte ni introduction ni conclusion et commence par cette phrase : « je préfère la lecture d'un magazine... ». Ceci signifie que cet étudiant ne maîtrise pas les techniques de l'introduction et de la conclusion et ne témoigne pas de compétences solides quant à la macrostructure du texte à visée argumentative.

La syntaxe n'est pas bien maîtrisée : « je crois que le magazine est le plus facile à lire que les autres **\*livre** car son style d'écriture est plus **\*compréhensive** et il nous informe qu'il n'a pas besoin de comparaison ou de métaphore. », « il possède toute les nouveautés aussi dans **\*tout** les domaines comme ça je **\*peus** être à jour. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le pronom personnel '*je*' apparaît trois fois dans le texte : « je préfère, je peux. » et le verbe '*croire*' une seule fois : « je crois que le magazine est le plus facile. » Sur le plan orthographique, le scripteur fait 4 erreurs : « je **\*peus** être à jour. », « à **\*mieu** comprendre le sujet. »

Pour cet étudiant, les difficultés réelles ne concernent pas seulement la conjugaison et l'orthographe, mais relèvent aussi et surtout de la macrostructure du texte. Il a raison quand il dit que c'est la production écrite qui lui pose problème dans l'apprentissage du français, car l'analyse de son texte le montre bien. Mais, quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'il rencontre en production écrite, il ne cite que les fautes de conjugaison et d'orthographe et ne présente pas les difficultés relevant du niveau transphrastique.

- **Scripteur n°150: Mu**

Son texte contient 115 mots, sans introduction mais avec une conclusion. Il est organisé en trois paragraphes et commence par cette phrase : « La lecture d'un livre aide à la compréhension ». Dans la conclusion, le scripteur rappelle son point de vue : « C'est pour cela que j'ai choisi de lire un livre et non pas un magazine ou une bande dessinée, parce qu'il me correspond beaucoup, j'ai besoin de connaître des tournures impersonnelles. » Cela montre que l'étudiant maîtrise les techniques de la conclusion dans un texte à visée argumentative.

La syntaxe n'est pas bien maîtrisée : « il nous aide à apprendre le français. C'est mieux qu'**\*on lisons** des bandes ou des **\*magazine**, la lecture de cela nous apprend pas beaucoup de choses, elle nous informe c'est **\*tous**. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur emploie seulement le pronom personnel '*je*' qui apparaît deux fois dans le texte : « j'ai choisi de lire un livre, j'ai besoin de connaître des **\*tournure** de phrase. » Concernant la maîtrise de la langue, Mu fait 18 erreurs relevant de l'orthographe grammaticale : « on **\*lisons** un livre. », « c'est mieux qu'on **\*lisons** des bandes **\*dessiné**. » ou encore « j'ai besoin des **\*tournure** de phrase. »

Cet étudiant n'est pas conscient de ses difficultés qui relèvent du niveau transphrastique, car il ne cite que les fautes d'orthographe et de conjugaison. Pour lui, les difficultés en production écrite ne concernent que la grammaire de phrase. Certes, il a raison quand il dit que c'est la morphosyntaxe qui lui pose problème en production écrite, mais ses difficultés relèvent aussi de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative.

#### - Scripteur n°15 : As1

Le texte produit contient 90 mots, il est composé de quatre paragraphes. Le problème qui se pose pour As1 concerne la segmentation des unités du discours. Par exemple, le troisième paragraphe ne comporte qu'une seule phrase : « Puisqu'ils ont pas mal de préférence aux autres. » Cette étudiante n'arrive pas encore à formuler des phrases cohérentes et grammaticalement correctes et à employer les anaphores ou les substituts lexicaux adéquats dans le texte : « La lecture de ce dernier me facilite la grammaire. » En lisant le texte, on comprend qu'il s'agit de la lecture d'un roman. Or, As1 parle de la lecture de romans anciens.

- « Je considère pour moi la lecture du roman, d'une manière précise les roman (**\*encien**), puisqu'ils ont pas mal de préférence aux autres. »
- « Je **\*peut** dire que la lecture chez **\*certin** est **\*un donc qui ne reste une seul minute sans lire\***. » Ces exemples montrent que la syntaxe n'est pas maîtrisée.

Pas de conclusion, l'introduction, quoique présente, n'annonce pas les aspects à traiter : « La lecture pour un étudiant en français et surtout dans le nouveaux système L.M.D. est obligatoire. Je considère pour moi la lecture du roman d'une manière précise le roman (**\*encien**) puisqu'ils ont pas mal de préférence aux autres.»

Les indices d'opinion utilisés sont : *je, pour moi*.

As1 fait 10 erreurs orthographiques : « **\*le nouveaux système** », « je **\*peut** dire... » ou encore « le **\*savoire**, la **\*lécture** chez **\*certin**. »

Même si dans l'apprentissage du français, As1 dit avoir des difficultés en production écrite, elle ne cite que des difficultés relevant du niveau phrastique et ignore complètement le niveau transphrastique. Ceci signifie qu'il y a une contradiction entre les difficultés mentionnées et les difficultés effectives relevées lors de l'analyse de sa copie.

#### - Scripteur n°28 : Zi2

Le texte qu'elle produit, sans introduction, ni conclusion, est court (62 mots) et se limite à un seul paragraphe. Il commence par cette phrase : « je **\*préfert** la lecture d'un livre... ». Les marques de subjectivité employées sont : je, *je préfère, me*.

Cette étudiante fait 9 erreurs qui relèvent surtout de l'orthographe grammaticale : « je **\*préfert...** », « **\*sourtout** d'un roman car il **\*contiens...** », « l'auteur nous pousse à **\*continuées** la lecture... »

Bien que Zi2 dise avoir écrit des textes argumentatifs en TEE, elle ne respecte pas les caractéristiques de ce type discursif. Pour elle, c'est la conjugaison qui lui pose problème en production écrite. A la question n°14 : « présentez deux difficultés que vous rencontrez en production écrite », elle écrit : « les terminaisons pour chaque verbe. » Elle a raison quand elle cite la grammaire, car elle fait 14,75 % de formes erronées.

L'analyse de son texte montre que c'est aussi la macrostructure et la stratégie argumentative qui lui posent problème en production écrite.

#### - Scripteur n°77 : Am1

Son texte contient 107 mots, il est organisé en cinq paragraphes courts. L'introduction est présente, mais n'annonce pas le plan : « La lecture est très importante dans la vie des gens, elle permet de se détendre et de se vidé la tête. Moi personnellement je préfère lire un magazine plutôt que de lire un livre ou une B.D.»

La conclusion, quoique présente, est faible : « Le magazine a beaucoup d'**\*avantage** c'est pourquoi **que** je préfère **le** lire. ». Le développement du texte est court. Le scripteur ne présente que deux arguments en faveur de la lecture d'un magazine.

En ce qui concerne les marques de subjectivité, Am1 emploie le pronom personnel 'je', des verbes dont le contenu sémantique marque une modalité appréciative : '*je préfère...*' et les modalisateurs : '*je trouve que...*', '*moi personnellement...*'

Sur le plan orthographique, 12 erreurs sont relevées dans le texte : « elle permet de **se \*vidé** la tête. », « histoires**\*vrais...** », « on **\*pourai** se constituer. »

Cette étudiante a raison quand elle dit que c'est la morphosyntaxe qui lui pose problème en production écrite, car elle fait 11,21% de formes erronées. Mais, l'analyse de son texte montre qu'elle n'est pas consciente de ses difficultés qui concernent la macrostructure et la stratégie argumentative.

#### - Scripteur n°162 : Mo2

Son texte contient 189 mots et deux paragraphes, sans introduction et avec une conclusion : « Enfin, **\*chaque un** de nous est libre de **\*choisire** les livres qu'il aime, en sachant que le choix des livres est très important. » Cet étudiant fait une conclusion ouverte car il choisit le plan dialectique.

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le pronom personnel '*je*' apparaît une seule fois dans le texte : « je préfère la lecture d'un livre. » Par contre, le pronom personnel '*tu*' apparaît plus de 2 fois: « qui peuvent t'intéresser. » Ainsi, le scripteur s'adresse-t-il directement au lecteur comme on le fait souvent dans une argumentation orale. Les autres indices n'apparaissent pas dans le texte. Sur le plan orthographique, cet étudiant fait 35 erreurs : « **\*mieu** que les magazines », « **\*en \*vas \*surment la \*termnié** », « la lecture est vraiment **\*intéressente** par n'importe quel **\*engle** d'où en la voix. Elle **\*amélior** le lexique. »

Cet étudiant fait 18,51 % de formes erronées dans un texte de 189 mots. L'analyse de son texte montre qu'il a raison quand il dit que c'est la production écrite qui lui pose problème dans l'apprentissage du français. Par contre, il ne cite pas les difficultés qu'il rencontre en production écrite, car il ne répond pas à la question 14 « présentez deux difficultés que vous rencontrez en production écrite. »

#### - Scripteur n°177 : Lk

Ce scripteur produit un texte très court (46 mots) sans introduction ni conclusion. En ce qui concerne les marques de subjectivité, le pronom personnel '*je*' apparaît 5 fois dans le texte: « je préfère lire un livre, je développe mes connaissances, j'enrichis mes capacités. » Les autres indices n'apparaissent pas dans le texte.

Pour les arguments employés, il présente les avantages de la lecture d'un livre :

- « je **\*prefere** lire un livre parce **\*que en** lisant le livre je vis les **\*action** de ce livre en imaginant **\*la scene** et je joue les **\*roles** des personnages » ;
- « je développe mes connaissance et ma culture **\*generale** » ;
- « j'enrichis mes capacités **\*linguistique** en utilisant un dictionnaire. »

Lk fait 7 erreurs relevant de l'orthographe grammaticale et lexicale : « je **\*prefere...** je vis les **\*action...** », « **\*scene, \*role** »



Pour cet étudiant, ses difficultés réelles dans l'apprentissage du français ne relèvent pas seulement de la production écrite, mais aussi de la grammaire de phrase. Quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'il rencontre en production écrite, il cite le manque d'idées et les fautes d'orthographe. L'analyse de son texte montre qu'il a un manque d'idées, qu'il n'est pas capable d'écrire des textes longs, que l'orthographe lui pose problème et qu'il n'est pas capable de structurer le texte argumentatif et de faire la différence entre l'introduction, le développement et la conclusion.

#### - Scripteur n°71 : Bo

Le texte produit contient 81 mots avec une introduction et sans conclusion, il est organisé en quatre paragraphes courts. Le premier paragraphe contient 14 mots : « La lecture représente l'un des **\*moyen \*culturelle** et de motivation de nos jours. » Le deuxième, 13 mots : « Pour moi, je préfère la lecture d'un livre pour beaucoup de **\*raison.** » Le troisième, 39 mots : « Tout d'abord, il a un seul sujet ou bien un thème surtout s'il s'agit d'un roman **\*romansique** ou des contes. **\*ensuite**, il contient des **\*information** et des idées sur le sujet traité ainsi les livres scientifiques. » Le quatrième paragraphe contient 15 mots : « en plus, il est incontestable que la lecture d'un livre représente **\*une délasserment\* morale.** »

Le texte manque de cohérence : « Tout d'abord, il y a un seul sujet ou bien un thème surtout s'il s'agit d'un roman **\*romansique** ou des contes, ensuite il contient des informations. » En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur emploie les indices suivants : '*je préfère*', '*pour moi*' qui apparaissent une seule fois dans le texte : « pour moi, je préfère la lecture d'un livre. » 5 erreurs orthographiques sont relevées dans le texte: « un roman **\*romansique** », « **\* une délasserment \* morale.** »

L'analyse du texte montre que ce scripteur ne témoigne pas de compétences solides quant à la macrostructure des textes à visée argumentative, car il ne fait pas une conclusion et va à la ligne pour écrire un paragraphe très court. Il s'avère aussi que ses difficultés relèvent de l'orthographe.

#### - Scripteur n°82 : Nb

Elle produit un texte de 150 mots et trois paragraphes avec une conclusion et sans introduction. Dans la conclusion, l'étudiante dit : « pour conclure, je dis dans chaque domaine on trouve les **\*convinients** et les **\*inconviens** mais l'esprit humain (l'intelligence) l'homme qui distingue le vrai et le **\*fait** d'un magazine. » La phrase est entachée d'irrégularités lexicales qui gênent la communication.

Le mot ‘\***convinients**’ n’existe pas en français, alors que cette étudiante l’emploie comme le contraire du mot ‘\***inconviens**’. Le mot ‘\***faut**’ est mal placé ; le scripteur pense que le contraire du mot ‘vrai’ s’écrit ainsi : \***faut**.

Les indices de subjectivité employés dans le texte sont : ‘*je, j’aime bien, je dis, moi, je préfère*’ : « moi je préfère le magazine... », « j’aime bien la lecture... », « je dis ... »

En ce qui concerne la maîtrise de la langue, la syntaxe est fautive et les erreurs orthographiques sont nombreuses : « dans \***n’a porte quelle** domaine », « et moi je préfère\*... magazine \***que \*ce \*traité** plusieurs sujets... », « je \***lise** pour \***apprend** les \***neveux** informations. »

L’analyse de la copie de cette étudiante montre que ses difficultés relèvent de la grammaire de phrase et de la macrostructure du texte à visée argumentative. Consciente de ses lacunes en morphosyntaxe, quand je lui demande de présenter deux difficultés qu’elle rencontre en production écrite, elle répond que ce sont les fautes d’orthographe qui lui posent problème.

L’analyse effectuée permet de noter que ces étudiants considèrent que la qualité des textes produits est déterminée seulement par le nombre de fautes d’orthographe et de conjugaison et qu’ils ne sont pas conscients des difficultés relevant de la macrostructure et de la stratégie argumentative. Ces étudiants n’ont pas atteint la maturité syntaxique et ont des difficultés aux niveaux phrastique et transphrastique. Ceci signifie qu’ils ne témoignent pas de compétences solides sur le plan transphrastique dans un texte à visée argumentative. Cela se confirme quand on observe la structure en paragraphes des textes produits, l’absence de l’introduction ou de la conclusion et le nombre d’erreurs orthographiques faites.

### **2.3 Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe :**

8 étudiants sur 40 affirment avoir des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe. Je vais voir s’ils ont raison ou pas à travers l’analyse de leurs copies en identifiant les indicateurs de leurs difficultés. Je commence, comme je l’ai fait pour les autres groupes, par l’analyse de la macrostructure et de l’argumentation et je termine par le relevé des formes orthographiques erronées qui apparaissent dans leurs écrits.

### **2.3.1 L'analyse de la macrostructure :**

#### **2.3.1.1 Introduction, annonce du plan et conclusion :**

Sur les 8 étudiants, 2 font une introduction et une conclusion et annoncent le plan et 4 font une introduction seule. Les étudiants de ce groupe ne se différencient pas de l'ensemble des 40 sujets dans ce domaine.

#### **2.3.1.2 Présence de paragraphes :**

5 étudiants sur 8 font 1 à 2 paragraphes et 2 autres font 3 paragraphes. L'analyse de leurs copies montre que ces étudiants vont à la ligne pour écrire de nouveaux paragraphes courts. Cela montre que les étudiants de ce groupe éprouvent les mêmes difficultés que les 40 sujets pour ce qui concerne le découpage en paragraphes. Voici deux exemples qui illustrent mes propos :

##### **- Passage du scripteur n°112 :**

Cet étudiant n'est pas conscient que le paragraphe ne doit pas se limiter à une phrase.

et il se fait de dire « le mieure amie dans la solitude  
c'es le livre »  
mais il faut aussi lire les magazines de temps à  
l'autre pour etre aux contacte de tout nouveaux choses  
comme la mode, les news, la politique mondial et les  
nouveaux de cinema et de tiatre...ect

##### **- Texte du scripteur n°156 :**

Cet étudiant ne témoigne pas de compétences solides quant à l'organisation d'un texte à visée argumentative en paragraphes cohérents et bien structurés.

La lecture fait partie de mes loisirs je lire beaucoup plus les livres que les magazines ou les revues, ma lecture consiste fortement les livres scientifiques, on trouve dans les livres des articles très intéressants ça dépend le titre de livre en générale, ces articles nous informe beaucoup, aussi lire très organisé que ce soit sur le plan chronologique

Il s'avère que les étudiants de ce groupe ont raison de reconnaître que la production écrite leur pose problème et qu'ils ont besoin des séances de renforcement portant sur la macrostructure des textes à visée argumentative.

### 2.3.2 Analyse de l'argumentation :

L'analyse de l'argumentation tient compte des critères que j'ai présentés en page 207.

#### 2.3.2.1 Nombre d'arguments utilisés et illustration à l'aide d'exemples :

5 scripteurs sur 8 utilisent 1 à 2 arguments en faveur de la thèse défendue et 3 autres utilisent 3 arguments. Pour défendre leur prise de position, ces étudiants présentent des avantages de la lecture d'un livre, d'un magazine ou d'une bande dessinée. Aucun des 8 ne choisit le plan dialectique.

Voici deux exemples qui illustrent mes propos :

- **Scripteur n°175** : « **\*par-ce qu'**elle sert à **\*nourrit** l'esprit humain, permet au lecteur de bien **\*métrise** la langue que se soit à l'**orale\*** ou à l'écrit, et aussi on peut prendre des différentes informations dans n'importe quel domaine. »

- **Scripteur n°112** : « c'est la lecture des livres qui me **\*convien** le plus, **\*parceque** il y a dans les livres des informations plus **\*elargie** et **\*éficasse** que les autres types de lecture. »

Pour ce qui est du nombre d'arguments utilisés et le choix du plan, ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets.

Parmi les 8 étudiants, 2 seulement soutiennent leurs arguments à l'aide d'un seul exemple. Cela montre que, dans ce domaine, il n'y a aucune différence entre ce groupe et l'ensemble des 40 sujets.

### 2.3.2.2 Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents :

Les étudiants de ce groupe emploient des connecteurs logico-argumentatifs, énumératifs et conclusifs les plus fréquents. 4 utilisent 8 connecteurs, 3 autres 4 à 7, un seul utilise 1 à 3 connecteurs. 5 étudiants sur 8 emploient 4 à 7 connecteurs différents. Ces mots de liaison sont classés dans le tableau suivant :

Connecteurs employés	Rapports logiques / connecteurs temporels et énumératifs / connecteur(s) conclusif (s)
Parce que, comme	Rapport de cause
Malgré, mais	Rapport d'opposition
Alors	Rapport de conséquence
Si	Rapport de condition
Pour	Rapport de but
Quand	Rapport de temps
Comme, plus que	Rapport de comparaison
D'ailleurs, premièrement, d'une part...d'autre part, en plus, et, aussi	Connecteurs énumératifs
Finalement	Connecteur conclusif

**Tableau 72: Liste des connecteurs utilisés**

Il n'y a pas de différence significative entre les étudiants de ce groupe et l'ensemble des 40 sujets quant au nombre de connecteurs utilisés. Par exemple, plus de la moitié des deux catégories utilisent 4 à 7 connecteurs différents dans leurs écrits.

### 2.3.2.3 Emploi des indices d'énonciation :

L'analyse du corpus montre que le pronom personnel '*je*' est plus utilisé et que l'expression modalisatrice '*pour moi*' apparaît une seule fois dans le texte du scripteur n°175. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants de ce groupe ne sont pas en mesure d'employer une gamme variée de modalisateurs dans un texte argumentatif. Je peux donc dire que dans ce domaine, ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets.

De cette analyse, il ressort que les étudiants de ce groupe réussissent à bien gérer les connecteurs logico-argumentatifs et les connecteurs énumératifs, mais ils éprouvent des difficultés pour ce qui concerne le développement des arguments utilisés et l'illustration à l'aide d'exemples.

## 2.3.3 Longueur du texte et erreurs de langue :

### 2.3.3.1 Longueur du texte :

Parmi les 8 étudiants de ce groupe, 4 produisent un texte de 40 à 100 mots et 4 autres rédigent un texte de 110 à 143 mots. Cela montre qu'il n'y a pas de différence entre ce groupe et l'ensemble des 40 sujets pour ce qui concerne la longueur des textes produits.

### 2.3.3.2 Rapport nombre de mots / pourcentage d'erreurs :

Dans ce groupe d'étudiants, il y a un seul étudiant qui fasse moins de 5 % de formes erronées et un autre qui fasse un nombre 'raisonnable' d'erreurs (13 erreurs orthographiques dans un texte de 142 mots). 6 autres sur 8 font beaucoup d'erreurs. Cela montre qu'il n'y pas de différence entre ce groupe d'étudiants et l'ensemble des 40 sujets quant à la maîtrise de l'orthographe. Plus de la moitié de ces catégories font plus de 10 erreurs dans leurs écrits.

En conclusion, il s'avère que les étudiants de ce groupe ont parfaitement raison de reconnaître que c'est la production écrite et la morphosyntaxe qui leur posent problème dans l'apprentissage du français. Conscients de leurs difficultés effectives, quand je leur demande de dire si les cours de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrite répondent à leurs besoins linguistiques ou pas, ils répondent par l'affirmative. Voici ce que disent deux étudiants à propos de ces cours :

**- Informateur n°175 : Mo3**

« parce qu'il sert à argumenter et évaluer notre information au niveau de la grammaire et comment on peut soigner les différents textes. »

**- Informateur n°112 : Ah**

« je pense que la base de la langue française c'est la grammaire et l'écrit. »

Il conviendrait donc de prévoir, pour ce profil d'apprenants des enseignements de renforcement dans ce domaine. Cela nécessite la coordination entre l'enseignant de techniques d'expression écrite et celui de morphosyntaxe ; le premier s'occupe du niveau transphrastique, le deuxième du niveau phrastique. De ce point de vue, l'enseignant de TEE que j'ai interrogé avance qu'« on doit travailler en collaboration avec la morphosyntaxe parce que l'étudiant est obligé de se servir des outils linguistiques pour pouvoir s'exprimer à l'écrit et à l'oral »

Je vais faire l'analyse au cas par cas afin d'identifier les indicateurs des difficultés de chaque étudiant de ce groupe.

▪ **Analyse au cas par cas :**

- **Scripteur n°175 : Mo3**

Le texte produit contient 84 mots, sans introduction ni conclusion. Il se limite à un seul paragraphe et commence par cette phrase : « La lecture d'un livre c'est le moyen préféré pour moi ». Dans le texte, le scripteur utilise trois arguments en faveur de la lecture d'un livre.

Le texte manque de cohérence et la syntaxe n'est pas maîtrisée : « La lecture d'un livre c'est le moyen préféré pour \*mois parce que les avantages de la lecture sont nombreux, malgré qu'il \*a beaucoup \*jeuns qui \*néglige cette importance la lecture a des bienfaits pour les \*lectteurs. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur utilise un seul modalisateur : 'pour moi'. Les autres indices n'apparaissent pas dans le texte.

14 erreurs orthographiques sont relevées dans son texte : « Malgré qu'il \*a beaucoup \*jens qui \*néglige cette importance. » ou encore « elle sert à \*nourrit l'esprit humain, permet au lecteur de bien \*métrise la langue. »

L'analyse de la copie de cet étudiant montre qu'il a raison quand il dit rencontrer des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe. Il produit un texte très court, ne respecte pas la structure du texte argumentatif et fait 16,66 % de formes erronées dans un texte de 84 mots. Il y a une concordance entre les difficultés mentionnées en production écrite et ses difficultés réelles, car quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'il rencontre en production écrite, il cite la cohérence et la grammaire (liaison entre les idées et emploi des temps verbaux.)

- **Scripteur n°115 : Dh**

Son texte contient 142 mots avec une introduction et sans conclusion, il est organisé en trois paragraphes. Les paragraphes 1 et 3 sont très courts. L'introduction ne présente pas les aspects à traiter : « \*Chaqu'un de nous a déjà lu un livre, une bande \*dessiner ou un magazine. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur emploie les pronoms personnels 'je' et 'moi'. Le 'je' apparaît 4 fois et le 'moi' une seule fois : « Moi \*autant que femme... » Sur le plan orthographique, cette étudiante fait 13 erreurs : « des choses \*actuellement... », « j'aime ce que l'on nous \*proposent dans leurs articles. »

Cette étudiante a raison quand elle reconnaît qu'elle a un problème avec la morphosyntaxe et la production écrite. L'analyse de son texte et le pourcentage d'erreurs montrent qu'il y a une concordance entre les difficultés mentionnées et ses difficultés effectives. Mais, quand je lui demande de citer par écrit ce qui lui pose problème en production écrite, elle ne donne que deux exemples : l'accord des participes passés avec les auxiliaires être et avoir et les adjectifs qualificatifs. Cela montre que cette étudiante considère que la qualité des textes est déterminée uniquement par la maîtrise de l'orthographe et de la conjugaison et qu'elle n'est pas consciente des contraintes globales relatives à la macrostructure des textes.

#### - Scripteur n°112 : Ah

Le texte qu'il produit contient 110 mots, sans introduction ni conclusion, il est constitué de trois paragraphes courts. La syntaxe est fautive : « Comme la lecture est importante pour **\*evoluire** les capacités culturelle et scientifique, c'est la lecture des livres qui me **\*convien** le plus parce qu'il y a dans les livres des informations plus élargie et **\*éficasse** que les autre types de lecture. », « mais il faut aussi lire les magazines de temps à l'autre pour être **\*aux contacte** de **\*tout \*nouveux** choses. »

En ce qui concerne les indices de subjectivité, seul le pronom personnel 'me' est employé dans le texte : « qui me **\*convien** le plus. »

Concernant la maîtrise de la langue, 19 erreurs orthographiques sont relevées : « Il **\*sefait** de dire... », « le cinéma et le **\*tiatre**... »

Dans le premier exemple, le scripteur écrit **\*sefait** à la place de 'suffit' ; ainsi la voyelle [B] remplace-t-elle la voyelle [y]. Dans ce cas, on ne peut pas parler d'influence de la langue arabe sur la prononciation parce que les deux sons n'existent pas dans le système vocalique arabe. Dans le deuxième exemple, le mot 'théâtre' est écrit incorrectement '**\*tiatre**' : c'est une erreur à source phonologique.

Ce scripteur a raison quand il affirme que c'est la grammaire et la production écrite qui lui posent problème dans l'apprentissage du français, car il fait 17,27 % de formes erronées dans un texte de 110 mots et ne respecte pas la structure du texte argumentatif (absence de l'introduction et de la conclusion). Mais, cet étudiant n'est pas conscient des contraintes globales des textes et dit que ce sont seulement les fautes d'orthographe qui lui posent problème en production écrite.



**- Scripteur n°76 : Ab3**

Son texte de 91 mots se limite à un seul paragraphe avec une introduction et sans conclusion. L'introduction n'annonce pas le plan du texte : « Il y a plusieurs genre de lecture ça varie **\*parapport** au type d'ouvrage **\*a** lire ou magazine. Moi personnellement je penche pour la lecture des **\*magazins** » La syntaxe n'est pas bien maîtrisée : « les idées sont **\*abordé** par **\*tout** les **\*catégorie** **\*intellectuel** ou **\*peut** **\*intellectuelle**. », « le **\*magazie** nous **\*dévoil** sans sens caché les **\*vérité**. »

Pour les marques de subjectivité, le scripteur utilise 'je', 'moi' 'personnellement', 'je trouve que', 'il me semble que' qui apparaissent une seule fois dans le texte.

Cet étudiant fait 18 erreurs : « **\*parapport...** », « je penche pour la lecture des **\*magazin**. » ou encore « les gens **\*préfaire** lire des **\*magazins**. »

Il n'a pas tort quand il dit que c'est la morphosyntaxe et la production écrite qui lui posent problème dans l'apprentissage du français, car il fait 19,78 % de formes erronées dans un texte de 91 mots et ne respecte pas la structure du texte argumentatif. Mais, il n'est pas conscient des difficultés qu'il rencontre au niveau transphrastique, car à la question 14 : « présentez deux difficultés que vous rencontrez en production écrite », il ne cite que les fautes d'orthographe.

**- Scripteur n°54 : Sr**

Le texte qu'il produit contient 123 mots et 5 paragraphes. Dans l'introduction, le scripteur annonce le plan sous forme de question : « La lecture c'est avoir un **\*esprit** de lire **\*cotidiennement** sur plusieurs **\*façon** parce que la lecture se **\*deffère** mais **\*en** **\*générale** elle fait enrichir l'information générale de chaque lecture, en **\*tous** sort je préfère lire les magazines.

pourquoi j'aime lire les magazines pas un livre ou une bande **\*disiner** ?»

La conclusion commence par deux connecteurs : 'alors, finalement': « Alors finalement, je trouve un magazine mieux **\*parse** que je le trouve pas **\*difficile**. » Elle marque une synthèse et rappelle le point de vue du scripteur. Cet étudiant a un problème avec la syntaxe : « premièrement le magazine c'est pas comme un livre ou quel que chose **\*qu'elle est** besoin de **\*pencées** et de chercher sur le dictionnaire. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le pronom 'je' apparaît trois fois dans le texte : « je trouve un magazine mieux. » Le scripteur emploie parfois le pronom personnel 'vous' et le pronom indéfini 'on' pour présenter les arguments : « vous pouvez trouver... » ou encore : « on peut aussi trouvez... »

Cela montre une hésitation de cet étudiant dans sa position d'énonciation. Concernant la qualité de la langue, la syntaxe est fautive et les erreurs orthographiques sont nombreuses et gênent la clarté du texte : « la lecture c'est **\*avoir** un **\*esprit** de lire **\*cotidinement**. », « la lecture se **\*déffère**... » ou encore « elle **\*est besoin** de **\*pencées**. »

Cet étudiant n'a pas tort quand il reconnaît que c'est la morphosyntaxe et la production écrite qui lui posent problème dans l'apprentissage du français, car il fait 17,07 % de formes erronées dans un texte de 123 mots et ses difficultés concernent aussi le découpage en paragraphes. Mais, cet étudiant n'a pas raison quand il limite ses difficultés en production écrite à l'orthographe.

### - Scripteur n°156 : Sd

Son texte est très court (59 mots) avec une introduction mais sans conclusion. Il se limite à un seul paragraphe. L'introduction est courte : « La lecture fait partie de mes **\*loisire** je lire beaucoup plus les livre que les magazines ou les **\*revus**, ma lecture consiste fortement les livres scientifique »

Le texte manque de cohérence et la syntaxe n'est pas maîtrisée : « Je **\*lire** beaucoup plus les **\*livre** que les magazines ou les revues, ma lecture consiste fortement les livres **\*scientifique**, on trouve dans **\*les quelles** des articles très **\*interessants** ça **\*depend** le titre de livre en général. » Cela montre que l'étudiant ne témoigne pas de compétences solides quant à la syntaxe bien qu'il ait appris les notions élémentaires de la grammaire non seulement en première année de licence mais à l'école primaire, au collège et au lycée.

Le scripteur utilise un seul argument en faveur de la lecture d'un livre : « Ces articles nous informe beaucoup. » En ce qui concerne les marques de subjectivité, le pronom personnel 'je' : « je **\*lire** » et l'adjectif possessif 'mes' : « mes **\*loisire**. » apparaissent une seule fois dans son texte.

Sur le plan orthographique, le scripteur fait 11 erreurs : « mes **\*loisire** », « Je **\*lire** », « les **\*revus**, on trouve dans **\*les quelles** des articles **\*tres \*interessant**. »

Il s'avère qu'il y a une concordance entre les difficultés que cet étudiant mentionne dans l'apprentissage du français et ses difficultés effectives relevées lors de l'analyse de sa copie. Ce scripteur n'a pas tort lorsqu'il affirme qu'il a un problème avec la production écrite et la morphosyntaxe. D'ailleurs, quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'il rencontre en production écrite, il répond que c'est la rédaction et la liaison entre les idées qui lui posent problème.

### - Scripteur n°139 : Nm

Son texte de 96 mots contient trois paragraphes très courts dont une introduction et une conclusion. L'introduction incite à poursuivre la lecture et annonce le plan sous forme de question : « Dans notre vie il faut toujours trouver des choses pour passer notre temps libre mais il faut choisir une activité qui nous donne plus et **\*parmit** ces activités la lecture qu'est une bonne chose, mais quelle lecture ? d'un livre ou d'une magazine ou d'un... »

Le développement est très court : « un livre c'est un ami **\*fidel**, il donne sans prendre, il vous sert a **\*réfléchir** a imaginer mais une magazine ne vous sert **\*selement** a surveiller les autres et d'**\*atende\*** leur nouveaux » La conclusion a un rapport flou avec l'introduction et le développement : « Je **\*prefre** une chose qu'est dans mon **\*interet** **\*qu** une chose non efficace. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, c'est seulement le pronom personnel '*je*' qui apparaît une seule fois dans le dernier paragraphe : « je préfère une chose... »

Sur le plan orthographique, 15 erreurs élémentaires sont relevées : « un ami **\*fidèl.** », « il **\*donne** sans prendre, il vous **\*servit**... et d'**\*atende** leur nouveaux » Cela montre que le scripteur a un problème avec la syntaxe parce qu'il désapprend rapidement ce qu'il a appris à l'école primaire, au collège, au lycée et même à l'université.

Il s'avère qu'il y a une concordance entre les difficultés que cette étudiante déclare et ses difficultés effectives. Elle a raison quand elle affirme que c'est la production écrite et la morphosyntaxe qui lui posent problème. Mais, quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'elle rencontre en production écrite, elle ne cite que les fautes d'orthographe et le manque de vocabulaire.

### - Scripteur n°94 : As3

Son texte de 128 mots avec une introduction mais sans conclusion se limite à un seul paragraphe Dans l'introduction, le scripteur ne présente pas les aspects à traiter : « Il y a plusieurs moyens pour **\*apprendre** et se cultiver et à mon avis c'est avec la lecture qu'on **\*apprend** bien, moi j'aime lire des magazines et des livres. » L'étudiante utilise deux arguments pour défendre son point de vue et emploie les connecteurs suivants : *parce que, si, quand, comme, et, pour*. Les marques de subjectivité employées sont : *à mon avis, je*.

Concernant la qualité de la langue, le scripteur fait 3 erreurs orthographiques : « il y a plusieurs moyens pour **\*apprendre.** », « on s'**\*ennuit** jamais »

Une contradiction est relevée entre les difficultés que cette étudiante dit rencontrer dans l'apprentissage du français et ses difficultés effectives. Elle reconnaît que ses difficultés relèvent de l'orthographe alors qu'elle fait 2,34 % de formes erronées dans un texte de 128 mots. Elle dit aussi que c'est la production écrite qui lui pose problème, mais, quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'elle rencontre en production écrite, elle se contente d'écrire : « je fais pas la différence entre en, an, on »

Il s'avère enfin qu'il y a une concordance entre les difficultés que les étudiants de ce groupe disent rencontrer dans l'apprentissage du français et les difficultés réelles relevées lors de l'analyse de leurs copies. Ils ne perçoivent leurs lacunes que dans le domaine de l'orthographe. Ceci signifie qu'ils ne sont pas conscients de leurs difficultés relevant du niveau transphrasique. Le scripteur n°94 a tort quand il reconnaît que c'est la morphosyntaxe qui lui pose problème. Cela se confirme quand on observe le nombre d'erreurs orthographiques qu'il fait dans le texte produit.

## 2.4 Étudiants qui ne disent pas avoir des difficultés à l'écrit :

9 étudiants sur 40 ne disent pas avoir des difficultés à l'écrit ; parmi eux, 7 reconnaissant que la production orale seule leur pose problème dans l'apprentissage du français. Je vais voir s'ils ont raison ou pas en me référant aux mêmes critères que les autres groupes.

### 2.4.1 Analyse de la macrostructure :

#### 2.4.1.1 Introduction, annonce du plan et conclusion :

4 scripteurs sur 9 font une introduction seule, 4 autres sur 9 font une conclusion et un seul étudiant fait une introduction et annonce le plan. Pour ce qui concerne ce domaine, il n'y a pas une différence significative entre ce groupe d'étudiants et l'ensemble des 40 sujets.

Scripteurs	Présence d'une introduction	Présence d'une conclusion	Annonce du plan
Les étudiants du groupe 4	5 / 9 (55,55 %)	4 / 9 (44,44 %)	1 / 9 (11,11 %)
L'ensemble des 40 sujets	25 / 40 (62,50 %)	14 / 40 (35 %)	3 / 40 (7,50 %)

**Tableau 73: Comparaison entre le groupe 4 et l'ensemble des 40 sujets**

#### 2.4.1.2 Présence de paragraphes :

L'analyse du corpus montre que 6 étudiants de ce groupe sur 9 font 1 à 2 paragraphes et que 3 autres font 3 paragraphes. Pour ce qui concerne cette compétence, il s'avère qu'il y a une différence entre ce groupe d'apprenants et l'ensemble des 40 sujets.

Les scripteurs de ce groupe sont plus nombreux que l'ensemble des étudiants dont les copies ont été analysées à faire 2 à 3 paragraphes relativement courts. Voici deux exemples :

**- Scripteur n°27 :**

On voit bien que cette étudiante a un problème avec le découpage en paragraphes et qu'il y a un déséquilibre entre les deux paragraphes qui constituent son texte. Le premier contient 5 mots alors que le deuxième 52 mots.

Comme je suis une etudiante  
je préfère la lecture des livres pour developper mes  
informations et je prefère lire des ouvrages dans ma  
spécialité qui m'aident dans mes études et en d'hors de  
mes etudes quant j'ai des temps vides je lis des  
magazines qui sont une sorte de loisir pour remplir le  
vide.

**- Scripteur n°93 :**

Ce scripteur ne témoigne pas de compétences solides quant au découpage en paragraphes. Non seulement, il fait des paragraphes courts, mais il va à la ligne pour faire un paragraphe court.

Donc pour moi j'aime beaucoup la lecture et surtout  
lire les magazines qui sont sur le domaine scientifique  
parce qu'on acquit beaucoup des informations et apartien  
de ça.  
J'élargit le cercle de mes idées sur la science, et on  
doit connaître les choses qu'on connaissait pas.

Les étudiants de ce groupe ne travaillent pas bien leurs copies et ne structurent pas bien leurs textes du fait qu'ils ne font pas la différence entre l'introduction, le développement et la conclusion.

## 2.4.2 L'analyse de l'argumentation :

Les critères cités en page 100 seront pris en compte pour l'analyse de l'argumentation.

### 2.4.2.1 Nombre d'arguments employés et illustration à l'aide d'exemples :

7 scripteurs sur 9 emploient 3 arguments pour défendre leur prise de position, 1 seul utilise deux arguments et un autre 5 arguments. 8 étudiants sur 9 optent pour le plan thématique et présentent des avantages de la lecture d'un livre, d'un magazine ou d'une bande dessinée. Ils n'utilisent pas des arguments d'autorité, des arguments d'analogie ou des arguments par induction.

#### Exemples :

- « L'une des raisons qui amènent les gens à préférer les magazines et pas le livre, c'est parce que ce dernier est long et grand et surtout, il faut lui consacrer beaucoup de temps et beaucoup d'\***énergie**.

Mais si on prend en compte les effets **\*bénéfiques** du livres sur les lecteurs, on se rendra compte rapidement de sa valeur. Un de ses bénéfices, l'enrichissement du **\*vocabulaire** et l'élargissement du champ **\*lexicale** du savoir. »

- « j'ai **\*préfère** Lire un Livre par ce je trouve que La lecture d'un livre plus important que un magazine où un Bande dessinée. »

- « Pour moi, je préfère la lecture d'un magazine parce que on la trouve des informations par exemple sur les animaux et même les jeux pour faire passer notre temps. »

Parmi ces 8 scripteurs, 1 seul soutient ses arguments à l'aide d'un seul exemple dans son texte. Pour ce qui concerne la présence d'arguments, ce groupe d'étudiants se différencie de l'ensemble des 40 sujets, car 52,50 % de l'ensemble de ces scripteurs font 3 arguments alors que 77,77 % des étudiants de ce groupe défendent leur thèse à l'aide de 3 arguments. Ces chiffres sont consignés dans le tableau ci-dessous.

Nombre d'arguments	Etudiants du groupe 1	Les 40 sujets
1 à 2 arguments	1 / 9 (11,11 %)	14 / 40 (33,33 %)
3 arguments	7 / 9 (77,77 %)	21 / 40 (52,50 %)
4 à 5 arguments	1 / 9 (11,11 %)	5 / 40 (12,50 %)

**Tableau 74: Nombre d'arguments utilisés**

Par contre, il n'y a pas de différence entre les deux catégories d'étudiants puisque la majorité des scripteurs optent pour le plan thématique et n'illustrent pas à l'aide d'exemple pour renforcer et illustrer leurs propos.

### 2.4.2.2 Nombre total de connecteurs et de connecteurs différents :

Comme les autres groupes et l'ensemble des 40 sujets, les scripteurs de ce groupe utilisent une gamme variée de connecteurs dans leurs textes. Les connecteurs employés sont les suivants :

Connecteurs employés	Connecteurs logico-argumentatifs / connecteurs temporels et énumératifs / connecteur(s) conclusif(s)
Parce que, car	Rapport de cause
Donc, c'est pourquoi	Rapport de conséquence
Quand	Rapport de temps
Pour	Rapport de but
Mais	Rapport d'opposition
D'abord, en outre, d'ailleurs, en plus, premièrement, ensuite, d'une part...d'autre part, et, avant tout, enfin, après	Connecteurs temporels, énumératifs et conclusifs

**Tableau 75: Liste des connecteurs utilisés**

Il y a un équilibre quantitatif entre le nombre de connecteurs argumentatifs et celui de connecteurs temporels et énumératifs. Les étudiants de ce groupe emploient les connecteurs argumentatifs les plus fréquents tels que '*parce que*', '*car*' pour la cause, '*donc*' pour la conséquence, '*pour*' pour le but et '*mais*' pour l'opposition.

### 2.4.2.3 Emploi des indices d'énonciation :

L'analyse des copies révèle que c'est l'indice d'énonciation '*je*' qui est le plus utilisé, que ces étudiants n'utilisent pas une gamme variée de modalisateurs dans leurs écrits et qu'il n'y a pas une différence entre ce groupe et l'ensemble des 40 sujets.

Ces étudiants ne sont pas encore en mesure de développer leurs arguments à l'aide d'exemples et de varier les indices d'énonciation. Par contre, ils savent utiliser et gérer les connecteurs dans leurs textes.

### 2.4.3 Longueur du texte et erreurs de langue :

#### 2.4.3.1 Longueur du texte :

4 étudiants sur 9 produisent un texte de 40 à 100 mots et 5 autres rédigent un texte de 120 à 146 mots. Cela montre que ce groupe d'étudiants ne se différencie pas de l'ensemble des 40 sujets pour ce qui concerne le nombre de mots utilisés.

### 2.4.3.2 Rapport nombre de mots / pourcentage d'erreurs :

4 étudiants sur 9 font beaucoup d'erreurs orthographiques, 3 font entre 5 à 10 % de formes erronées et seulement 2 scripteurs font peu d'erreurs dans leurs textes. Cela montre qu'il n'y pas une différence entre ce groupe d'étudiants et l'ensemble des 40 sujets.

Dans les pages qui suivent, je vais analyser au cas par cas les copies des étudiants de ce groupe afin de relever les indicateurs de leurs difficultés à l'écrit.

#### ▪ Analyse au cas par cas :

##### - Scripteur n°110 : Wa

Elle produit un texte de 130 mots et quatre paragraphes. L'introduction n'annonce pas le plan : « La lecture c'est une objet nécessaire dans notre vie quotidienne. et **\*notament** la lecture d'un livre.» La conclusion a un rapport vague avec l'introduction : « Et enfin pour avoir une culture il faut **\*interesse** beaucoup par la lecture. » Le texte manque de cohérence : « Actuellement tout les gens aiment la lecture, **\*d'ailleur** on trouve la bibliothèque **\*pleinne** des livres dans tout les endroits : dans l'école et aussi dans la maison et moi je préfère la lecture d'un livre simple parce qu'il est **\*l'element** le plus important pour lire. » Dans cette phrase, l'étudiante dit que les gens aiment la lecture et annonce juste après son point de vue sans transition. Elle parle de livre simple. Le lecteur peut s'interroger sur la nature de ce livre simple. S'agit-il d'un livre de poche, d'un roman ou d'un ouvrage théorique ?

En ce qui concerne les marques de subjectivité, seul le pronom personnel 'je' est employé. Il apparaît une seule fois dans le texte.

Sur le plan orthographique, cette étudiante fait 9 erreurs : « la bibliothèque **pleinne...** », « **\*on outre** il peut améliorer la réflexion **de** **\*le** lecteur. », « il faut **\*intresse** beaucoup par la lecture. »

Pour cette étudiante, on relève une contradiction entre les difficultés qu'elle déclare et ses difficultés effectives. Elle ne reconnaît pas avoir des difficultés à l'écrit, mais l'analyse montre le contraire. Quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'elle rencontre en production écrite, elle précise que ce sont les fautes d'orthographe et de conjugaison qui lui posent problème. Mais, elle n'est pas consciente de ses difficultés relevant de la macrostructure du texte et de la stratégie argumentative.



**- Scripteur n°108 : Mh**

Son texte contient 146 mots et trois paragraphes courts sans introduction ni conclusion. Le scripteur n'est pas présent dans son texte. Dans le premier paragraphe, il écrit: « presque tout le monde préfère lire les magazines car ils sont, d'une part **\*collorés** et pleins d'image. », de même dans le deuxième paragraphe: « l'une des raisons qui amènent les gens à préférer les magazines c'est... » Ces exemples montrent clairement que cet étudiant n'est pas conscient du fait que dans une argumentation écrite, le scripteur doit être présent dans son texte et que le 'je' est important, car il s'agit de défendre un point de vue personnel. En lisant ces exemples, nous constatons que cet étudiant ne défend pas son point de vue, mais il défend celui des autres. « les raisons qui poussent les gens à préférer les magazines... » Au lieu de mettre le 'je' : « je préfère lire les magazines parce que... » ou bien : « l'une des raisons qui me poussent à préférer les magazines c'est... », il met le 'ils'. Dans son texte, tantôt, il présente les avantages des magazines, tantôt il présente les avantages des livres : « l'une des raisons qui amènent les gens à préférer les magazines et pas le livre, c'est parce que ce dernier est long et grand (...) Mais si on prend en compte les effets **\*bénifiques** du livres sur les lecteurs, on se rendra compte rapidement de sa valeur. »

Mh fait 6 erreurs orthographiques : « **\*collorés**, champ **\*lexicale**, **\*bénifiques**. »

Dans un texte qui est, par ailleurs, plutôt long, cet étudiant reconnaît qu'il a un manque d'idées et que son capital lexical est relativement pauvre. L'analyse effectuée montre que ses difficultés relèvent aussi du niveau transphrastique.

**- Scripteur n°27 : Gh**

Le texte de 57 mots sans introduction ni conclusion se limite à deux paragraphes. Il débute par : « comme je suis une étudiante, je préfère la lecture des livres pour... » Cette étudiante présente ex-abrupto des arguments en faveur de la lecture des livres. Ceci signifie qu'elle ne témoigne pas de compétences solides quant à la macrostructure du texte argumentatif qui comprend une introduction, un développement et une conclusion.

Les indices d'énonciation employés sont : 'je préfère, je, me, mes'. Sur le plan orthographique, ce scripteur fait 6 erreurs : « pour **\*développer**... », « **\*quant** j'ai... » ou encore « en **\*d'hors** de mes études. »

Bien que cette étudiante dise avoir produit des textes argumentatifs, elle ne respecte pas leur structure. Pour elle, ses difficultés en production écrite se limitent au niveau phrastique. Il y a une contradiction entre les difficultés qu'elle dit rencontrer dans l'apprentissage du français et ses difficultés effectives relevant de la macrostructure des textes à visée argumentative puisqu'elle reconnaît ne pas avoir des difficultés en production écrite, alors qu'elle ne structure pas bien son texte.

#### - Scripteur n°70 : Zh

Son texte de 100 mots est constitué de trois paragraphes dont une introduction, mais il ne se termine pas par une conclusion. Voici l'introduction du texte : « La lecture c'est une culture de lettre humaine dans tout les domaines pour développer le savoir et les **\*science**. Que vous **\*choisis** **\*parmis** les trois un livre, une bande **\*dessiné** ou bien magazine et dite pourquoi ? » L'étudiante annonce le plan sous forme de question. Mais la phrase est entachée d'irrégularités orthographiques et lexicales : « que vous **\*choisis** » : la conjugaison du verbe 'choisir' est incorrecte, « **\*parmis** » ne prend pas de 's' à la fin et « **\*dessiné** » s'écrit normalement 'dessinée', car il s'agit du participe passé du verbe 'dessiner' à valeur d'adjectif qualificatif.

Pour les indices d'énonciation, les modalisateurs n'apparaissent pas dans le texte. Le pronom personnel 'je' est utilisé une seule fois et il est remplacé par le pronom indéfini 'on' dans plusieurs phrases :

- « on peut pas oublier... » ;

- « on peut utiliser... »

Concernant la maîtrise de la langue, les erreurs que Zh fait sont nombreuses (16 erreurs) : « que vous **\*choisis** **\*parmis** les 3 », « qui reste dans la **\*mémoir**. », « **\*en regard**... »

Il s'avère enfin qu'il y a une contradiction entre les difficultés que cette étudiante dit rencontrer et ses difficultés réelles. Elle reconnaît ne pas avoir des difficultés à l'écrit, alors qu'elle fait beaucoup d'erreurs orthographiques. Quand je lui demande de présenter ce qui lui pose le plus de problème en production écrite, elle cite l'orthographe et la conjugaison. Toutefois, l'analyse de son texte montre que ses difficultés concernent la maîtrise de la langue et la macrostructure des textes à visée argumentative.

**- Scripteur n°93 : As2**

Son texte de 124 mots est constitué de quatre paragraphes dont une introduction : « **\*Le** lecture c'est un moyen de se cultiver, en générale on trouve que la majorité des hommes qui aiment la lecture sont bien cultivés, la culture nous aide **\*d'**élargir nos idées dans tous les domaines. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur utilise le pronom personnel '*je*' : « j'aime beaucoup la lecture », l'adjectif possessif '*mes*' : « mes idées » et '*pour moi*' : « Donc pour moi j'aime beaucoup la lecture » Le scripteur emploie tantôt le pronom personnel '*nous*' : « le magazine nous permet ... », « le magazine nous montre... », tantôt le pronom indéfini '*on*' : « on doit connaître les choses qu'on connaissait pas. »

Il s'agit d'une alternance entre une énonciation avec une présence du locuteur '*je*' et une énonciation plus distanciée. cela montre une hésitation de l'étudiante dans sa position d'énonciatrice. 10 erreurs orthographiques sont relevées dans son texte : « on **\*acquirt** », « le magazine nous **\*permit** » ou encore « le magazine **\*nous** montre comment classer **\*mes** informations. »

Le cas de cette étudiante est similaire à celui de sa camarade Zh. L'analyse de sa copie montre qu'il y a une contradiction entre les difficultés qu'elle dit rencontrer et ses difficultés réelles. Elle affirme ne pas avoir des difficultés à l'écrit dans l'apprentissage du français alors qu'elle a du mal à bien structurer son texte. Quand je lui demande de présenter deux difficultés qu'elle rencontre en production écrite, elle ne cite que les fautes de conjugaison. Pour elle, la qualité des productions écrites est déterminée uniquement par la maîtrise de la conjugaison et de l'orthographe.

**- Scripteur n°66 : Fz**

Elle produit un texte de 128 mots qui est composé de trois paragraphes. L'introduction ne présente pas le sujet posé et n'annonce pas les aspects à traiter : « La lecture est une technique qui on est besoin de la faire pour **\*amélioration** notre style cette technique qui est aujourd'hui remplacé par d'autre techniques comme l'internet est resté la plus importante. » Pas de conclusion, cependant, la cohérence thématique est satisfaisante.

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur emploie une seule fois le pronom personnel '*je*' : « je préfère la lecture d'un magazine. » et le modalisateur '*pour moi*' : « pour moi, je préfère... » C'est le pronom indéfini '*on*' qui remplace le pronom personnel '*je*' dans le texte.

Sur le plan orthographique, le scripteur fait 16 erreurs relevant surtout de l'orthographe grammaticale : « une technique **\*qui on est** besoin. », « **\*défois** on comprend pas ce qu'on **\*lis**. »

Cette étudiante a un problème à écrire des textes en français. L'analyse de son texte montre que ses difficultés concernent aussi bien la macrostructure des textes que la stratégie argumentative. Il y a une contradiction entre les difficultés qu'elle mentionne lorsqu'elle écrit des textes et ses performances scripturales. À la question n°14 : « présentez deux difficultés que vous rencontrez en production écrite », elle cite uniquement les fautes d'orthographe. Cependant, l'analyse de sa copie montre qu'elle fait 12,5 % de formes erronées dans un texte de 128 mots.

#### - Scripteur n°127 : Am2

Son texte contient 130 mots et trois paragraphes. L'introduction est courte : « La lecture est très intéressante par l'individu et surtout le document que nous lisons **\*soit \*une** magazine. » La conclusion commence par le coordonnant '*c'est pourquoi*' : « C'est pourquoi, la lecture d'une magazine est très bénéfique pour nous. »

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur utilise le pronom personnel '*je*' et le modalisateur '*pour moi*' qui apparaissent une seule fois dans le texte.

10 erreurs sont relevées dans son texte : « coller sur notre **\*agende**. », « **\*la magazine** est **\*brève**. » ou encore « **\*parapport** au livre qu'on **\*en a assez** de lire. »

Cette étudiante ne témoigne pas de compétences solides lorsqu'elle produit des textes argumentatifs en français.

L'analyse de son texte révèle que ses difficultés concernent la macrostructure des textes et la stratégie argumentative. Il y a aussi une contradiction entre les difficultés qu'elle dit rencontrer lorsqu'elle écrit des textes et ses performances scripturales. À la question n°14 : « présentez deux difficultés que vous rencontrez en production écrite », elle cite le lexique et la grammaire (choix des mots et construction des phrases). Toutefois, l'analyse de sa copie montre qu'elle fait 7,70 % de formes erronées dans un texte de 130 mots.

**- Scripteur n°160 : Am3**

Le texte produit contient 88 mots sans introduction mais avec une conclusion. Il est constitué de deux paragraphes. Dans le premier paragraphe, il justifie son choix et utilise trois arguments en faveur de la lecture d'un livre. Dans le deuxième paragraphe, il écrit la conclusion : « La lecture des livres est une bonne chose pour **\*ce** cultiver, et de passer notre temps libre. » Le premier paragraphe comporte 71 mots et le deuxième ne contient que 17 mots.

En ce qui concerne les marques de subjectivité, le scripteur utilise seulement le pronom personnel '*je*' qui apparaît une seule fois dans le texte : « je préfère... »

Sur le plan orthographique, cet étudiant fait 13 erreurs : « **\*p**armis mes loisirs. », « car cette **\*d**èrnier nous permet tout d'abord d'**\*en**rechir notre vocabulaire »

Il s'avère qu'il y a une contradiction entre les difficultés déclarées et les difficultés réelles de cet étudiant. Ce dernier a tort quand il dit ne pas avoir des difficultés dans l'apprentissage du français, car l'analyse de sa copie montre que la production écrite et l'orthographe lui posent problème. Toutefois, quand on l'interroge explicitement sur ses difficultés en production écrite, il prend conscience de ses lacunes puisqu'il cite les fautes d'orthographe et de conjugaison.

**- Scripteur n°163 : Mm**

Ce scripteur rédige un texte illisible de 71 mots, sans introduction ni conclusion. Il n'est pas présent dans son texte et emploie à deux reprises le pronom indéfini '*on*' : « on peut enrichir notre stock », « on a un nombre illimité de possibilité. »

Le texte manque de cohérence, car l'étudiant a un problème avec la formulation des phrases : « comme on peut enrichir notre stock de mots, murir notre imagination elle corrige et rend meilleur notre orthographe mais une lecture **\*chaqu** un de nous est libre de lire **\*se** **\*qu** il veut » Dans cet exemple, le subordonnant de cause '*comme*' n'est pas approprié : [enrichir le stock de mots grâce à la lecture qui corrige l'orthographe.] On peut dire par exemple : « comme la lecture améliore l'orthographe, on peut corriger les fautes. » Dans la phrase du scripteur, on relève le pronom personnel '*elle*', mais le lecteur ne sait pas à quel mot renvoie ce pronom. Dans la deuxième partie de la phrase, le mot '*lecture*' est mal placé : « mais la lecture **\*chaqu** un de nous est libre de lire **\*se** qu'il veut. »

Le scripteur fait 8 erreurs orthographiques : « un exercice **\*intellectuelle**. », « **\*chaqu un** de nous est libre de lire **\*se** qu'il veut. »

Cet étudiant a tort quand il dit ne pas avoir des difficultés dans l'apprentissage du français. L'analyse de sa copie montre que ses difficultés effectives relèvent aussi bien du niveau phrastique que du niveau transphrastique, car la syntaxe n'est pas maîtrisée, les erreurs orthographiques sont nombreuses (11,26 % de formes erronées dans un texte de 71 mots), les paragraphes sont très courts et l'introduction et la conclusion sont absentes.

Il s'avère enfin qu'il y a une contradiction entre ce que disent les étudiants à propos des difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français et leurs difficultés effectives à l'écrit. Ils ne disent pas que l'écrit leur pose problème alors que l'analyse montre le contraire. Ils ne témoignent pas de compétences solides ni au niveau transphrastique ni au niveau phrastique. Il conviendrait alors de prévoir des enseignements de renforcement, pour ce profil d'étudiants, dans ces domaines.

### **3. Comparaison quantitative des performances écrites des scripteurs :**

Je compare les productions écrites des différents groupes d'étudiants : filles et garçons et littéraires et scientifiques afin de voir si les étudiants venant d'un bac scientifique réussissent mieux que les autres et si les filles ont de meilleurs résultats que les garçons à travers des variables explicatives et des variables observées.

#### **a- Variables explicatives :**

- Filière
- Sexe

#### **b- Variables observées :**

##### **▪ Analyse de la macrostructure :**

Les indicateurs de 'qualité' de l'organisation macro-structurale des textes qui ont été choisis sont : la présence d'une introduction et d'une conclusion et le nombre de paragraphes. Pour être plus fin dans l'analyse, j'ai observé le contenu de l'introduction, les indicateurs complémentaires sont la présentation du sujet et l'annonce du plan. Dans cette partie, j'adopte une démarche quantitative.<sup>43</sup>

##### **▪ Analyse de l'argumentation :**

Les critères choisis pour l'analyse de l'argumentation sont : l'utilisation des arguments et la variété des connecteurs utilisés.

---

<sup>43</sup> Les statistiques ont été réalisées avec le logiciel R Commander sous LINUX.

### ▪ Qualité de la langue :

Les indicateurs du niveau de maîtrise de la langue qui ont été choisis sont : le nombre d'erreurs orthographiques et le pourcentage d'erreurs. J'ai pris l'orthographe comme indicateur de la qualité de la langue parce qu'elle est un des critères d'évaluation habituels de l'écrit en classe et que souvent c'est même le premier (ou un des premiers) à partir duquel l'enseignant porte un jugement sur la qualité d'une copie sachant qu'il y a d'autres critères et que d'ailleurs, je ne me suis pas limité à ce paramètre dans les analyses qualitatives des productions écrites.<sup>44</sup> Je ne me suis pas appuyé sur le nombre d'erreurs mais sur le pourcentage d'erreurs (nombre d'erreurs / nombre de mots) car le calcul sur le pourcentage d'erreurs nuance les résultats et permet de voir comment les chiffres se répartissent. Par exemple, deux scripteurs qui font 9 erreurs dans leurs textes, l'un de 150 mots, l'autre de 60 mots n'ont pas la même performance sur le plan orthographique. Le premier avec 6 % de formes erronées a une meilleure performance que le deuxième avec 15 % de formes erronées, pourtant le nombre d'erreurs faites est le même dans les deux copies.

### 3.1 Comparaison filles / garçons :

Pour l'ensemble des variables retenues pour cette analyse quantitative, les différences suivantes sont significatives :

- la présence d'une introduction ;
- la présentation et formulation du sujet ;
- le nombre d'arguments utilisés.

Les filles sont plus nombreuses à produire des introductions que les garçons.<sup>45</sup>

Variable sexe	Introduction	
	Présente	Absente
Filles	15	5
Garçons	8	12
Total	23	17

**Tableau 76: Présence d'une introduction dans les copies**

Cette variable est significative. Même si les filles et les garçons ont eu la même formation en français avec le même volume horaire annuel, les filles, quand elles rédigent, ont tendance, davantage que les garçons, à faire une introduction. Il s'agit là d'une compétence à renforcer auprès des garçons.

<sup>44</sup> Je vous renvoie au chapitre IV pour voir les autres paramètres choisis pour l'évaluation des copies.

<sup>45</sup>  $\chi^2 = 2.5575$ , ddl = 1, p = 0.1098

Quand je compare le début de chaque copie, je trouve que les filles ont tendance à présenter davantage<sup>46</sup> le sujet que les garçons.

Variable sexe	Oui	Non
Masculin	8	12
Féminin	13	7

**Tableau 77: présentation du sujet dans les copies**

Les scripteurs utilisent en moyenne 2,75 arguments dans leurs textes, la différence observée entre les copies des garçons et des filles est significative. Je peux donc dire que les garçons en utilisent davantage.

	Masculin		Féminin
Nombre d'arguments	3	>	2,45 <sup>47</sup>

**Tableau 78: présence d'arguments dans les copies**

Pour les autres variables observées, qu'il s'agisse du nombre moyen de mots et de la longueur des paragraphes, du nombre et de la variété des connecteurs ou du pourcentage d'erreurs, les différences observées entre les filles et les garçons ne sont pas significativement différentes.

Je ne peux donc dire que sur le plan de l'organisation macro-structurale, même s'il n'y a que trois différences qui sont significatives, les deux catégories ont les mêmes difficultés en ce qui concerne la formulation d'une conclusion, l'annonce du plan, le découpage en paragraphes et la maîtrise de l'orthographe. Sur le plan didactique, il conviendra donc d'insister sur l'enseignement de la macrostructure et de l'orthographe pour l'ensemble des étudiants. Par ailleurs, il faut renforcer l'enseignement des techniques de l'introduction pour les garçons et l'utilisation des arguments pour les filles.

## **3.2 Comparaison entre littéraires et scientifiques :**

### **3.2.1 Analyse de la macrostructure :**

#### **3.2.1.1 Présence d'une introduction et d'une conclusion :**

Les différences observées pour l'introduction sont significativement différentes<sup>48</sup> : l'analyse du tableau 79 montre que les étudiants venant d'un bac scientifique dont les copies ont été analysées font plus souvent une introduction que les étudiants venant d'un bac

<sup>46</sup> Le test du Chi2 ( $\chi^2 = 2.5063$ , ddl = 1, p = 0.1134) donne un indice de confiance de 88,76%.

<sup>47</sup> t = -2.3424, p = 0.02451

<sup>48</sup>  $X^2 = 5.0128$ , ddl = 1, p = 0.02516



littéraire. En revanche, la différence n'est pas significative pour ce qui concerne la conclusion. Globalement les deux groupes produisent significativement moins souvent des conclusions que des introductions.<sup>49</sup>

Variable filière	Introduction		Conclusion	
	Présente	Absente	Présente	Absente
Scientifique	14	6	5	15
Littéraire	9	11	8	12
<b>Total</b>	23	17	13	27

**Tableau 79: Présence d'introduction et de conclusion dans les copies**

**Conclusion n°1 :** Il faut insister sur l'enseignement des techniques de la conclusion auprès de tous les étudiants.

### 3.2.1.2 Présentation et formulation du sujet :

Filière	Oui	Non
Scientifique	13	7
Littéraire	8	12

**Tableau 80: Présentation et formulation du sujet dans les copies**

Les résultats sont significativement différents avec un seuil de confiance de 89 %<sup>50</sup>, si sur le plan statistique, je ne peux donc pas parler de différence significative, je note toutefois une tendance chez les étudiants qui proviennent d'une filière de bac scientifique à davantage présenter le sujet que leurs homologues littéraires.

### 3.2.1.3 Annonce du plan :

Variable filière	Oui	Non
Scientifique	1	19
Littéraire	2	18

**Tableau 81: Annonce du plan dans les copies**

Qu'ils soient littéraires ou scientifiques, les étudiants en majorité n'annoncent pas le plan. Je peux considérer que cette compétence n'est pas acquise à l'entrée à l'université puisque seulement 3 étudiants sur 40 annoncent le plan dans leurs textes.

<sup>49</sup>  $\chi^2 = 5.0505$ , ddl = 1, p = 0.02462

<sup>50</sup>  $\chi^2 = 2.5063$ , ddl = 1, p = 0.1134

#### **3.2.1.4 Nombre de paragraphes :**

Sur le plan statistique, il n'y a pas de différence significative entre les scientifiques et les littéraires en ce qui concerne le nombre de paragraphes.

#### **3.2.2 Synthèse :**

Sur le plan de la macrostructure, je note une différence entre les productions des étudiants scientifiques et littéraires, alors que la formation des apprenants littéraires en langue française et en production écrite est plus importante. Les littéraires apprennent le français en première année à raison de 5 heures hebdomadaires (soit 135 heures annuelles), en deuxième année, ils l'apprennent à raison de 4 heures hebdomadaires (soit 108 heures annuelles) et les élèves de la filière Langues étrangères l'apprennent à raison de 5 heures hebdomadaires (soit 135 heures annuelles). En 3<sup>ème</sup> année, les littéraires qu'ils soient en Lettres et Philosophie ou en Langues étrangères reçoivent 4 heures hebdomadaires en enseignement littéraire français. Par contre, dans le secondaire, les scientifiques apprennent la langue française à raison de 3 heures hebdomadaires (soit 81 heures annuelles). Je peux considérer objectivement que les littéraires structurent moins leurs textes que les scientifiques : présence d'une introduction, présentation et formulation du sujet.

En revanche, les deux groupes rencontrent les mêmes difficultés en ce qui concerne la formulation d'une conclusion et l'annonce du plan. Pour ce qui concerne le nombre de paragraphes, je peux considérer qu'en moyenne les copies ne sont pas assez travaillées et qu'elles devraient en comporter un nombre plus élevé.

Sur le plan pédagogique, il conviendra donc d'insister sur l'enseignement de la macrostructure des textes à visée argumentative, et en particulier auprès des étudiants issus d'une filière littéraire pour ce qui concerne l'ensemble des compétences rédactionnelles au niveau macro-structurel. Pour le découpage en paragraphes, il faut prévoir un enseignement de renforcement dans ce domaine auprès des étudiants qui font plusieurs paragraphes. Par ailleurs, il conviendra d'enseigner cette compétence auprès des étudiants qui ne font qu'un seul paragraphe. Le renforcement de cette compétence s'explique par le fait que bon nombre d'étudiants vont à la ligne pour faire des paragraphes qui se limitent à une phrase.

#### **3.2.3 Analyse de l'argumentation :**

Les critères choisis pour l'analyse de l'argumentation sont : le type de plan, l'utilisation des arguments et l'illustration à l'aide d'exemples et la variété des connecteurs utilisés.

### 3.2.3.1 Type de plan :

38 scripteurs sur 40 choisissent le plan thématique qu'il conviendrait d'analyser sur le plan qualitatif. La consigne d'écriture proposée aux étudiants : « Préférez-vous la lecture d'un livre ou celle d'un magazine ou une bande dessinée ? Dites pourquoi. Construisez un texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre point de vue. » appelle beaucoup plus le plan thématique que le plan dialectique, car il ne s'agit pas d'opposer deux thèses, mais il s'agit de défendre une prise de position.

### 3.2.3.2 Longueur du texte :

Les textes produits ont une longueur moyenne de 100 à 120 mots sans que l'on puisse faire de différence entre les filières ni le sexe des scripteurs<sup>51</sup>. Pour ce qui est des compétences attendues dans ce domaine au bac, les critères d'évaluation de la production écrite tiennent compte de l'organisation de la production, de la planification de la production et de l'utilisation de la langue de façon appropriée.

Il est dit dans le guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat (2008 : 8) que

« L'épreuve doit respecter deux critères :

- tout sujet doit être formulé de manière à inciter le candidat à respecter les paramètres de toute situation de communication (statut du récepteur, objet de la communication et visée communicative). C'est-à-dire qu'il faut mettre l'élève en situation d'intégration
- les sujets doivent permettre la mise en œuvre d'une technique d'expression travaillée durant la 3<sup>ème</sup> année secondaire.

De plus, l'épreuve devra viser l'évaluation des capacités du candidat à :

- planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu ;
- organiser sa production ;
- utiliser la langue de façon appropriée. »

### 3.2.3.3 Utilisation des connecteurs :

L'analyse du tableau 83 montre que les étudiants scientifiques ont tendance à utiliser (en moyenne) davantage de connecteurs que les étudiants littéraires, toutefois, la variété des connecteurs utilisés est la même dans les deux groupes.

---

<sup>51</sup> Le T de student donne les résultats suivants :

nb moyen de mots pour la variable « filière » : littéraires = 103,2 / Scientifiques = 117,5,  $t = -1.3472$ ,  $p = 0.1860$  ;

nb moyen de mots pour la variable « sexe » : féminin = 107,9 / Masc. = 112,8,  $t = -0.4522$ ,  $p = 0.654$ .

<b>Variable filière</b>	<b>Scientifique</b>		<b>Littéraire</b>
Nombre moyen de connecteurs	8,3	>	5,6 <sup>52</sup>
Nombre moyen de connecteurs différents	4,9	≈	4,15 <sup>53</sup>

**Tableau 82: Variété des connecteurs dans les copies**

Je mets la liste des connecteurs utilisés en les classant de manière décroissante dans le tableau suivant :

---

<sup>52</sup>  $t = -2.6755$ ,  $p = 0.01115$ . Il est légitime de comparer les nombres bruts dans la mesure où la longueur des textes produits par les deux groupes n'est pas statistiquement différente.

<sup>53</sup>  $t = -1.1692$ ,  $p = 0.2498$ .

Connecteurs utilisés		Scientifiques	Littéraires	Total
Cause	Parce que	12	8	20
	Car	2	6	8
	Comme	2	1	3
	Puisque	1	2	3
	En effet	1	1	2
Conséquence	Donc	1	2	3
	C'est pourquoi	3	00	3
	Alors	00	2	2
Opposition	Mais	9	8	17
	Malgré	1	1	2
	Par contre	1	1	2
	Alors que	00	1	1
	Quoique	1	00	1
But	Pour	11	7	18
Condition	Si	2	2	4
Comparaison	Comme	4	1	5
	Plus que	1	00	1
<b>Total Connecteurs logico-argumentatifs</b>		<b>52</b>	<b>42</b>	<b>94</b>
<b>Connecteurs temporels et énumératifs</b>	Et	18	10	28
	Aussi	9	5	14
	Enfin	3	6	9
	Quand	3	2	5
	En plus	3	1	4
	Premièrement	3	1	4
	Ensuite	1	3	4
	D'abord	00	3	3
	Finalement	00	2	2
	Deuxièmement	1	00	1
	Avant tout	1	00	1
	En outre	1	00	1
	En premier lieu	1	00	1
	En deuxième lieu	1	00	1
	De plus	00	1	1
	Après	00	1	1
	A la fin	00	1	1
Puis	00	1	1	
<b>Total connecteurs énumératifs et temporels</b>		<b>45</b>	<b>37</b>	<b>82</b>

Tableau 83: Liste des connecteurs utilisés

**3.2.3.4 Utilisation des arguments :**

Il n'y a pas de différence significative entre les filières, l'analyse de la répartition du nombre d'arguments confirme que la majorité des étudiantes utilisent seulement trois arguments dans leurs textes.

Variable filière	Scientifique		Littéraire
Nombre moyen d'arguments utilisés	2,75	≈	2,70

**Tableau 84: Utilisation des arguments dans les textes**

Nombre d'arguments				
1 argument	2 arguments	3 arguments	4 arguments	5 arguments
3	9	<b>25</b>	2	1

**Tableau 85: Nombre d'arguments utilisés****3.2.3.5 Illustration à l'aide d'exemples :**

8 étudiants sur 40 (5 littéraires et 3 scientifiques) illustrent à l'aide d'exemple. Si sur le plan statistique, je ne peux parler de différence significative, je note toutefois une tendance chez les étudiants littéraires à utiliser (en moyenne) davantage d'exemples que leurs homologues scientifiques.

**3.2.4 Synthèse :**

Sur le plan de l'argumentation, je note certes une différence entre les scientifiques et littéraires pour ce qui concerne le nombre de connecteurs, mais globalement les deux groupes réussissent à bien gérer les connecteurs dans leurs textes. Les étudiants en majorité ont du mal à développer les arguments et les idées. Cela se confirme qu'on observe le nombre d'exemples utilisés pour soutenir leurs propos. Pour ce qui est de la longueur des textes, en moyenne, le nombre de mots employés correspond approximativement à la longueur attendue au bac et au test DELF B1.

Sur le plan pédagogique, il conviendra d'insister sur l'enseignement des techniques du développement, l'utilisation des arguments, l'illustration au moyen d'exemples en montrant aux étudiants qu'il faut réserver un paragraphe entier à chaque argument utilisé, les opérations d'étayage et les opérations d'implication de l'interlocuteur. Concernant le type de plan, l'enseignement de l'argumentation à l'université devrait leur apprendre d'autres types de plan, notamment le plan dialectique.

### 3.2.5 Qualité de la langue : Nombre d'erreurs orthographiques

Qu'ils soient scientifiques ou littéraires, les étudiants font des erreurs dans une même proportion les uns et les autres. L'analyse de leurs copies montre qu'ils ne témoignent pas de compétences solides quant à la maîtrise de l'orthographe.

Là aussi, il faut prévoir des enseignements de renforcement dans ce domaine à travers des exercices qui se font en morphosyntaxe.

Variable filière	Scientifique		Littéraire
Pourcentage d'erreurs	10,10 %	≈	12,3 % <sup>54</sup>

**Tableau 86: Pourcentage d'erreurs dans les copies**

La plupart des étudiants ne témoignent pas de compétences solides pour ce qui concerne la macrostructure des textes à visée argumentative, l'argumentation et la maîtrise de la langue. Même si les étudiants venant d'un cursus littéraire sont censés être meilleurs que les scientifiques dans le domaine littéraire, leurs productions écrites sont moins bonnes que celles des scientifiques. Cela signifie que c'est sur le plan de l'organisation macro-structurelle que les littéraires se différencient des scientifiques.

## 4. Conclusion :

De cette analyse, il ressort qu'il y a dans la plupart des cas une contradiction entre les difficultés déclarées par les étudiants interrogés et leurs difficultés effectives relevées dans les textes produits. Les questionnés en majorité citent des difficultés relevant du niveau phrastique : la conjugaison, l'orthographe, la syntaxe, le lexique et ne citent pas les difficultés relevant du niveau transphrastique, à savoir : la cohérence, la cohésion et la progression non pas qu'ils aient acquis cette compétence mais ils n'en sont pas conscients et sont conscients uniquement de leurs lacunes et difficultés orthographiques. Ils le disent et leurs textes le montrent bien.

Je vais comparer les difficultés déclarées avec les difficultés effectives chez les différentes catégories d'étudiants scripteurs pour voir s'il y a contradiction ou concordance entre leurs réponses aux questions, leurs dires et leurs performances scripturales. Le tableau suivant me permet de faire la comparaison et la synthèse.

<sup>54</sup>  $t = 1.0187, p = 0.3149$

Grandes catégories d'étudiants scripteurs	concordance entre les difficultés déclarées et les difficultés effectives	Contradiction entre les difficultés déclarées et les difficultés effectives
Étudiants qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe		X
Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite		X
Étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite et en morphosyntaxe	X	
Étudiants qui ne disent pas avoir des difficultés à l'écrit		X

**Tableau 87: concordance et / ou contradiction entre les difficultés déclarées et les difficultés effectives**

L'examen du tableau 87 rend compte qu'il n'y a pas une contradiction entre les difficultés déclarées et les difficultés réelles seulement chez les étudiants qui reconnaissent que la production écrite et la morphosyntaxe leur posent problème dans l'apprentissage du français, sauf pour le cas du scripteur n°94 qui ajoute les difficultés en morphosyntaxe alors que l'analyse de sa copie montre qu'il fait 2,34 % de formes erronées dans un texte de 128 mots.

L'analyse effectuée révèle aussi que les étudiants ne font pas le lien entre les niveaux phrastique et transphrastique. Les réponses à la question 17 du questionnaire le montre bien. Ils ne sont pas capables de montrer comment se fait le réinvestissement des acquis de morphosyntaxe lors de la production écrite au moyen d'exemples. En d'autres termes, les étudiants en majorité ne sont pas conscients de la complémentarité qui existe entre la morphosyntaxe et les techniques d'expression écrite ou orale. Pour eux, ces enseignements sont cloisonnés et isolées.

A titre d'exemple, les étudiants interrogés ne savent pas que les mots de liaison qu'ils soient subordonnants ou coordonnants et les pronoms personnels étudiés en grammaire de phrase sont appelés des anaphores et ont une fonction textuelle dès que l'on passe au niveau transphrastique.



Sur ce point, Jean Michel Adam (2005 : 37) indique que « les pronoms de troisième personne *il(s)* et *elle (s)* doivent, en effet, être alors (re)classés dans le domaine des reprises, avec les démonstratifs, certains indéfinis et certains groupes nominaux définis, tandis que les deux premières personnes doivent être mises en relation avec les possessifs et les modalisateurs, la classe des déictiques et l'ensemble du domaine énonciatif. » Par exemple, dans un texte argumentatif, le coordonnant '*cependant*' marque la transition et le passage de la thèse à l'antithèse ; le coordonnant '*c'est pourquoi*' qui relie deux propositions indépendantes au niveau phrastique peut introduire une conclusion au niveau transphrastique. Les pronoms personnels peuvent jouer le rôle d'un nom sans représenter un nom déjà exprimé au niveau phrastique alors qu'au niveau transphrastique, ils jouent le rôle de substituts grammaticaux qui allègent le texte et qui assurent la cohésion des idées et des phrases.

Il s'avère qu'il n'y a pas une différence significative entre les différents groupes d'étudiants et l'ensemble des 40 sujets. Ainsi, les indicateurs de qualité de l'organisation macro-structurelle et de la langue choisis pour l'analyse montrent que l'ensemble des 40 sujets ont besoin des séances de renforcement portant sur la macrostructure des textes et la grammaire de phrase. C'est pourquoi, dans le dernier chapitre de cette thèse, je proposerai des procédures de remédiation à cette situation d'échec à l'écrit.

**CHAPITRE X : PROPOSITIONS  
PÉDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU  
TEXTE ARGUMENTATIF**

Dans ce chapitre, je propose une séquence pédagogique pour l'enseignement du texte argumentatif en première année de licence de français à l'aune des difficultés identifiées et relevées à travers la recherche effectuée. Il s'agit donc de proposer et de détailler des solutions en vue d'améliorer les démarches d'enseignement-apprentissage du texte argumentatif.

L'analyse des productions écrites que j'ai effectuée, des entretiens que j'ai réalisés avec les enseignants de techniques d'expression écrite et de morphosyntaxe et des questionnaires écrits m'ont permis de caractériser les compétences écrites des étudiants interrogés, de diagnostiquer, d'identifier et de catégoriser leurs difficultés lors de la production des textes argumentatifs en première année de licence de français nouveau régime.

Cela me permet donc de proposer des pistes didactiques en matière d'enseignement / d'apprentissage de la production des textes à visée argumentative et des modalités d'évaluation des écrits produits par les étudiants afin d'améliorer l'enseignement des compétences rédactionnelles en français à l'université. En effet, la production d'un texte argumentatif n'est pas une tâche facile, pour cela il faut être capable de comprendre le fonctionnement interne du texte, ses caractéristiques et sa structure et être habitué à produire des textes entiers, comme le précisent, d'ailleurs, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002 : 178) : « rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer. »

## **1. De l'analyse des besoins à la progression dans l'enseignement :**

En licence de français nouveau régime, l'enseignement des techniques d'expression écrite est programmé tout au long du cursus et les descriptifs ne changent pas. C'est à l'enseignant qu'il incombe d'élaborer le programme par niveau et de mettre en place une progression en fonction du temps imparti. L'enseignement de ces techniques se fait sur la base du critère de progression. Sur ce point, Besse et Porquier (1984) rappellent qu' : « il semble bien qu'il n'y ait pas de manuel ou de cours, destiné en particulier à des débutants adolescents ou adultes, qui ne suive un ordre dans l'introduction et / ou dans le traitement des données langagières à enseigner, simplement parce que celles-ci ne peuvent être apprises que progressivement, successivement. »

Ainsi, les deux premiers semestres de la licence servent-ils de pré-requis pour les enseignements ultérieurs du cursus, avant la question de la progression, se pose celle de la formulation d'objectifs pédagogiques définis à partir de l'analyse des besoins et c'est-ceux-ci qui vont permettre d'organiser la progression et l'évaluation. Les objectifs pédagogiques généraux sont définis par R.F Mager (1971 : 3) comme « une intention communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi tel ou tel enseignement. Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (performances) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester. » Dans la formulation des objectifs pédagogiques, on utilise des verbes qui expriment des actions observables. Ainsi peut-on les formuler ainsi : « à la fin de la séquence, l'apprenant devra être capable de construire un texte cohérent... » La formulation des objectifs permet de proposer des contenus de formation qui rendent l'enseignement clair et cohérent.

Le programme de techniques d'expression écrite est axé sur un certain nombre de points. En première année, l'accent est mis sur l'apprentissage des techniques de l'écrit : l'étude des différents types de textes: le narratif, le descriptif, l'argumentatif, le prescriptif. Pour planifier son enseignement, l'enseignant doit élaborer le programme en déterminant le nombre de séquences consacrés à l'apprentissage de la production de différents types de textes. Pour chaque séquence, on précise:

- le niveau ;
- l'objectif général;
- la durée et le nombre de séances ;
- les supports utilisés;
- les activités langagières travaillées (PE+CE / PO+CO)
- les modalités d'évaluation.

Je suppose que l'une des questions que pose l'enseignant des techniques d'expression écrite est le moment de l'année où il peut travailler sur le texte argumentatif avec ses étudiants.

Les apprenants travaillent sur l'argumentation au collège et dans le secondaire. Cela veut dire qu'ils sont en mesure d'argumenter dès le début de l'année universitaire, mais le travail ne saurait se réaliser sans que l'enseignement explicite des processus d'écriture soit fait.

Pour élaborer une séquence didactique portant sur l'argumentation, l'enseignant est appelé à définir et à évaluer les connaissances déclaratives (savoirs) et les habiletés (savoir-faire) de ses apprenants portant sur les caractéristiques linguistiques et discursives du type de texte en question. Il est donc appelé à établir un programme adapté aux besoins réels de ses apprenants. Pour ce qui est du texte argumentatif, l'élaboration d'une progression se fait selon deux critères : les besoins identifiés à partir de ce travail de recherche et les principales caractéristiques de l'argumentation écrite.

Les questionnaires écrits que j'ai analysés et les productions écrites que j'ai évaluées me permettent de procéder à une analyse des besoins et d'élaborer par la suite une progression sur l'enseignement du texte argumentatif en proposant une liste de contenus coordonnés et des exemples d'activités avec des supports sur une durée qui semble raisonnablement faisable. Les besoins que j'ai pu identifier sont les suivants :

- les étudiants ne maîtrisent pas bien la grammaire;
- ils ne sont pas conscients de leurs difficultés effectives relevant du niveau transphrastique ;
- ils ne maîtrisent pas les techniques de l'introduction, du développement et de la conclusion : la comparaison quantitative des performances écrites montre que la macrostructure du texte (la présence de l'introduction, la formulation du sujet, l'annonce du plan, la présence de la conclusion et la décomposition du texte en paragraphes) sont des compétences à faire acquérir aux étudiants ;
- en général, ils font des paragraphes très courts ;
- les étudiants ne sont pas conscients des étapes qu'ils doivent suivre pour produire des textes écrits ;
- ils ne sont pas conscients de la complémentarité entre la grammaire et la production des textes écrits ;
- ils ne sont pas capables de montrer comment se fait le réinvestissement des acquis de morphosyntaxe lors de la production écrite ;
- ils ne sont pas en mesure d'élaborer des critères d'évaluation portant sur les aspects linguistiques, phrastiques et transphrastiques.

C'est à partir de ces besoins que je peux proposer des solutions pour améliorer les démarches d'enseignement du texte argumentatif et les performances écrites des étudiants.

Les propositions pédagogiques que je vais exposer sont de trois ordres, il s'agit de propositions visant :

- des contenus;
- des savoir-faire ;
- des dispositifs pédagogiques.

## **2. L'ingénierie pédagogique :**

Je propose une progression sur l'enseignement / apprentissage du texte argumentatif sur 5 semaines (entre 8 à 9 séances) à raison de 3 heures hebdomadaires.

**Unité d'enseignement:** Méthodologie de la langue

**Enseignement constitutif :** Techniques d'expression écrite

**Niveau :** 1<sup>ère</sup> année de licence de français nouveau régime

**Séquence:** écrire un texte argumentatif

**Objectif de la séquence:** savoir produire un texte à visée argumentative

**Nombre de séances :** 9

**Durée :** 13 h 30

**Supports utilisés :** tableau + textes supports + rétroprojecteur + ordinateurs

**Activités langagières travaillées :** PE + CE

**Modalités d'évaluation :** interrogation écrite

Séance	Objectif	matériel	Durée
<b>Séance 1 :</b> Qu'est-ce qu'un texte ?	Que les apprenants prennent conscience qu'il ne suffit pas d'être face à un ensemble de phrases pour que cet ensemble soit un texte.	Tableau + textes supports	1 h 30
<b>Séances 2 et 3 :</b> Les typologies textuelles	Savoir dégager et formuler des critères pour classer les textes et connaître les typologies de textes les plus habituelles, savoir sur quel principes - linguistique, pragmatique, chacune d'elle est fondée.	Tableau + textes supports	2 x 1 h 30
<b>Séance 4 :</b> Les processus rédactionnels	Que les apprenants prennent conscience des étapes qu'il faut suivre pour produire un texte écrit.	Tableau + rétroprojecteur	1 h 30
<b>Séances 5 et 6 :</b> Les techniques rédactionnelles	Savoir rédiger l'introduction, le développement et la conclusion.	Tableau	2 x 1 h 30
<b>Séances 7 et 8 :</b> Ecrire un texte argumentatif à partir d'un corpus d'arguments et d'exemples	Que les apprenants soient capables de rédiger un texte argumentatif.	Tableau	2 x 1 h 30
<b>Séance 9 :</b> Evaluation des écrits produits	que les apprenants soient capables d'élaborer des critères d'évaluation du texte argumentatif produits par leurs pairs.	Tableau	1 h 30

**Tableau 88: Plan de séquence**

Pour la séquence que je propose pour l'enseignement du texte argumentatif, j'ai choisi des textes qui ne sont pas trop longs, qu'ils sont faciles à comprendre et à étudier en 1 heure 30 et qu'ils correspondent bien à l'objectif spécifique de chaque séance.

## 2.1 Séance 1 : Qu'est-ce qu'un texte? Approcher la théorie et comprendre la notion de texte :

### Objectifs de la séance :

- Que les apprenants prennent conscience qu'il ne suffit pas d'être face à un ensemble de phrases pour que cet ensemble soit un texte.
- Qu'ils soient capables de faire la différence entre une phrase et un texte.
- Qu'ils connaissent le rôle que jouent les mots grammaticaux dans un texte.

La séance 1 est consacrée à la compréhension de la notion de texte. J'ai pu remarquer que la majorité des étudiants ne sont pas conscients des contraintes globales de la production des textes et qu'ils disent avoir uniquement des difficultés relevant du niveau phrastique, alors que l'analyse de leurs productions écrites montre que les compétences textuelles ne sont pas toujours au rendez-vous. Ainsi, dans l'apprentissage de la production écrite, la majorité des étudiants accordent une grande importance aux contraintes locales (conjugaison, orthographe et choix des mots) mais ne sont pas conscients des contraintes globales (type de texte, cohérence macro-structurelle, etc.). Pour eux, l'évaluation porte essentiellement sur le niveau phrastique. L'enseignant doit donc élaborer avec ses apprenants les critères d'évaluation de leurs écrits qui leur permettent de s'auto-évaluer également au niveau de la macrostructure. C'est à cette condition que l'apprenant améliorera ses compétences scripturales, s'il :

- « sait sur quels points sont jugés les textes ;
- peut localiser et analyser ses erreurs ;
- peut rectifier son résultat (ou sa démarche) grâce à une intervention pédagogique appropriée ;
- prend conscience de ce qu'il doit apprendre à faire. » (Garcia-Debanç, 1990 : 175)

L'enseignant de techniques d'expression écrite doit donc consacrer au moins une séance au début de l'année universitaire à la notion de *texte* pour que les étudiants comprennent les notions fondamentales telles que *paragraphe*, *alinéa*, *niveau transphrastique*, *cohérence*, *cohésion* et *connexion*. Ces connaissances théoriques doivent être abordées à partir d'activités pratiques et de l'étude analytique d'une gamme variée de textes. Il faut préciser que dans l'état actuel des pratiques et démarches pédagogiques, les cours et travaux dirigés de techniques d'expression écrite portent essentiellement sur les différents types de textes.



Il est dit dans le programme de français du système classique (1989 : 3) : « Parler, écouter, comprendre, écrire, libérer et canaliser l'expression : exercices variés à l'oral et à l'écrit. Essayer de choisir des textes ou des sujets en relation avec les autres modules de première année (...) La correction grammaticale et orthographique sera constamment contrôlée notamment par la relecture et l'amélioration des textes produits. »

De même, dans le descriptif de techniques d'expression écrite de la licence de français nouveau régime, on demande à l'enseignant de mettre l'accent sur : « les textes modernes et contemporains (en compréhension de l'écrit) - Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture - Apprentissage des techniques de l'écrit : soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, le prescriptif. » Force est de constater que l'enseignement actuel de la production écrite ne prend pas en compte les enseignements explicites des processus rédactionnels et de la linguistique textuelle.

Avant que les étudiants ne produisent des textes argumentatifs, il faut qu'ils découvrent et connaissent les caractéristiques de ce type de texte. Pour cela, l'enseignant peut mettre à la disposition de ses apprenants une série de textes et leur demander de relever les éléments caractérisant ce qui fait qu'une suite de phrases est un texte en analysant des énoncés dont certains sont des textes, d'autres pas. A partir de ces activités, il aborde le côté théorique en définissant les notions de base relatives à l'argumentation, à savoir : *la thèse*, *l'antithèse* et *les arguments*. Il leur demande par la suite de rédiger une partie du texte ou un texte entier à partir d'une consigne donnée. Cette séance permet aux étudiants de faire la différence entre une phrase et un texte et de comprendre que celui-ci n'est pas seulement une suite de phrases. Pour ce faire, je propose d'étudier les textes suivants :

**Texte 1:****Le haïk**

Le voile fait partie des costumes de toutes les citadines. Restée stable dans sa forme et sa fonction, cette draperie blanche que l'on nomme haïk enveloppe tout le corps de la femme, de la tête jusqu'aux pieds. Sa fonction première est de cacher la beauté des citadines, soustrayant leurs riches atours aux regards envieux. Sa blancheur, dit-on atténue la chaleur du soleil et protège la peau.

Le haïk permet aussi la distinction sociale entre citadines et rurales et entre notables et gens modestes. Cela signifie que la femme qui porte le haïk n'a nul besoin de travailler, ni d'avoir des contacts avec des personnes étrangères, contrairement à la femme de condition modeste qui ne se voile pas.

Après avoir servi pendant des siècles à masquer la richesse des dames fortunées pour les protéger, le voile sert, dès le 19<sup>ème</sup> siècle, de « cache -misère ». Il assure une certaine décence, non plus pour dissimuler la fortune, mais la pauvreté. En revanche, il préserve plus que jamais des regards malveillants et des diverses agressions dont les femmes sont souvent victimes.

Durant la période coloniale, au-delà de ses fonctions pratiques, le voile des Algéroises sert à affirmer une identité et une résistance tenace. A l'indépendance, le haïk connaît un grand déclin. Un nombre relativement important d'Algéroises ne le porte plus en signe de civilisation et de liberté, tant il rappelle le souvenir des générations passées. Celles qui l'ont gardé, surtout par coquetterie, s'approvisionnaient alors en voile plus fins et plus soyeux, souvent depuis la Tunisie.

**L. Zeroual et N Boushaba**

**Texte 2:**

Le caméléon est un très grand professeur.

Regardez-le !

Quand il prend une direction, il ne tourne jamais la tête. Faites comme lui. Ayez un objectif dans votre vie et que rien ne vous en détourne.

Le caméléon ne tourne pas la tête mais c'est son œil qu'il tourne. Il regarde en haut, en bas. Cela veut dire : « informez-vous. Ne croyez pas que vous êtes seul sur la terre. »

Quand il arrive dans un endroit, il prend la couleur du lieu. Ce n'est pas de l'hypocrisie. C'est d'abord de la tolérance et du savoir-vivre. Se heurter les uns les autres n'arrange rien. Jamais rien n'a été construit dans la bagarre. Il faut toujours chercher à comprendre l'autre. Si nous existons, il faut admettre que l'autre existe.

Si le caméléon avance, il lève un pied. Il le balance. Cela s'appelle de la prudence dans la marche. Pour se déplacer, il accroche sa queue ; ainsi, si ses pieds s'enfoncent, il reste suspendu. Cela s'appelle assurer ses arrières. Ne soyez donc pas imprudent.

Lorsque le caméléon voit une proie, il ne se précipite pas dessus mais il envoie sa langue. Si sa langue peut la lui ramener, elle la lui ramène ; sinon, il a toujours la possibilité de reprendre sa langue et d'éviter le mal. Allez doucement dans tout ce que vous faites. Si vous voulez faire une œuvre durable, soyez patient, soyez bon, soyez humain.

Voilà. Si vous vous trouvez dans la brousse, demandez aux initiés qu'ils vous racontent la leçon du caméléon.

**Ahmadou AMPATE BA,**  
« *Archives sonores de la littérature noire* »

**Texte 3 :**

Le football, sport collectif montre avant tout la solidarité. Avec onze joueurs dans chaque camp, il fait comprendre que ce monde est affaire de relation ; que l'initiative collective vaut mieux que la décision individuelle. Le ballon, cet objet parfait que l'on caresse de l'extérieur du pied, que l'on frappe avec force, reste le trait- d'union entre tous les joueurs, partenaires et adversaires. Il leur rappelle que tous sont frères quoiqu'il arrive au cours du match.

L'anthropologie est à l'étude des hommes, ce que l'écologie est à l'étude des animaux et des plantes. C'est une étude de l'homme dans son milieu, comme l'écologie est une étude des espèces animales et végétales dans leurs habitats.

Les anthropologues doivent utiliser plusieurs disciplines scientifiques : ils doivent être capables d'étudier l'anatomie, la psychologie, l'histoire, l'archéologie, la sociologie ... ils peuvent être aussi un peu écologistes, pour mieux comprendre les relations des populations avec leur milieu.

Le délassément délivre de la fatigue. En ce sens, le loisir est réparateur des détériorations physiques ou nerveuses provoquées par les tensions qui résultent des obligations quotidiennes et particulièrement du travail.

**- Déroulement de la séance :**

Le scénario de cette séance consiste à appréhender la notion de *texte* à travers la lecture analytique des supports choisis et les consignes proposées par l'enseignant. Ce dernier met à la disposition de chaque étudiant les 3 textes et leur demande de les lire attentivement et de répondre collectivement et oralement aux questions qu'il écrit au tableau en 30 minutes :

- 1- Quel est le thème abordé dans chacun des 3 textes ?
- 2- A votre avis, y a-t-il un lien logique entre les phrases et paragraphes des 3 textes ?
- 3- Est-ce qu'il y a dans les 3 textes des phrases qui avancent le texte en apportant des informations nouvelles ?
- 4- Relevez dans le premier texte des mots grammaticaux et / ou lexicaux qui renvoient au mot *haïk*.
- 5- Relevez dans le deuxième texte des mots grammaticaux et / ou lexicaux qui renvoient au mot *caméléon*.
- 6- Relevez dans le troisième texte des mots grammaticaux et / ou lexicaux qui renvoient aux mots *football*, *anthropologie* et *loisir*.
- 7 - Comment appelle-t-on ces mots ? Quelle est leur fonction dans un texte ?

## - Réponses aux questions posées :

1-

	Texte 1	Texte 2	Texte 3
Thème abordé	Les fonctions du haïk	Les leçons du caméléon	Le foot, l'anthropologie et le loisir

Tableau 89: Thèmes abordés dans les textes

2- Il y a un lien logique entre les phrases et paragraphes dans les textes 1 et 2 seulement.

3- Oui, dans les textes 1 et 2, il y a des phrases qui avancent le texte en apportant des informations nouvelles. Par contre, dans le texte 3, la cohérence thématique n'existe pas dans la mesure où l'on change de thème d'un paragraphe à l'autre. Dans le premier paragraphe, on parle de foot, dans le deuxième, on passe à l'anthropologie et dans le dernier paragraphe, on définit le terme '*loisir*'.

4- Les mots grammaticaux qui renvoient au mot *haïk* sont : les adjectifs possessifs '*sa*' et '*ses*' : « Sa fonction première », « au-delà de ses fonctions pratiques », la troisième personne du singulier '*il*' : « Il assure une certaine décence » et le pronom personnel COD '*le*' : « Un nombre relativement important d'Algéroises ne le porte plus »

Les mots lexicaux qui renvoient au mot *haïk* sont : '*cette draperie blanche*', '*le voile*'.

5- Les mots grammaticaux qui renvoient au mot *caméléon* sont : le pronom personnel COD '*le*' : « Regardez-le ! », les pronoms personnels '*il*' et '*lui*' : « quand il prend une direction, il ne tourne jamais la tête. Faites comme lui. », les adjectifs possessifs '*son*', '*sa*' et '*ses*' : « Le caméléon ne tourne pas la tête mais c'est son œil qu'il tourne. », « Pour se déplacer, il accroche sa queue ; ainsi, si ses pieds s'enfoncent, il reste suspendu. »

Dans le texte 2, il n'y a pas de mots lexicaux qui renvoient au mot *caméléon*.

6- Il n'y a que le pronom personnel '*il*' qui renvoie au mot *football* dans le texte : « Il fait comprendre que ce monde est affaire de relation », par contre, il n'y a aucun mot grammatical qui renvoie aux mots *anthropologie* et *loisir*. Les mots lexicaux qui renvoient à ces mots n'existent pas dans le texte.

7- Les mots grammaticaux sont les anaphores. Les mots lexicaux sont appelés les substituts lexicaux. Ils assurent la cohésion, contribuent à la cohérence textuelle, évitent la répétition et allègent le texte.

Les questions posées permettent aux étudiants de comprendre que le texte n'est pas un assemblage de phrases et qu'il est marqué par la textualité ou la connexité textuelle. Ainsi, les différentes classes grammaticales deviennent-elles des catégories textuelles en passant du niveau phrastique au niveau transphrastique.

Les étudiants se mettent à travailler 2 par 2 en lisant les textes et en observant leur structure. Au moment où les étudiants travaillent, l'enseignant observe ce qu'ils font et intervient s'il y a un problème de compréhension. Une fois le travail terminé, il consacre ½ heure à la correction collective de l'exercice et écrit les réponses au tableau au fur et à mesure. Les étudiants, eux, présentent leurs réponses et corrigent l'activité au fur et à mesure.

Une fois la correction faite, l'enseignant demande aux étudiants de préciser en 15 minutes ce qui fait qu'une suite de phrases est un texte. Ils se mettent à deux pour faire ce travail qui ne peut être qu'une phase de formulation et de synthèse. L'enseignant interroge par la suite ses étudiants et leur demande de présenter et de justifier leurs réponses. Ils présentent ce qu'ils ont fait et corrigent au fur et à mesure. En fin de séance, on arrive au moment d'institutionnalisation où l'on peut construire un énoncé (un résumé de la séance) qui porte sur ce qui a été appris.

**- Moment d'institutionnalisation :**

Une suite de phrases est un critère insuffisant pour la définition du texte. On ne parle de texte que si la suite de phrases répond aux conditions suivantes :

- règle de répétition ;
- règle de progression ;
- règle de non contradiction ;
- règle de relation.

## **2.2 Séances 2-3 : Les typologies textuelles**

### **Objectifs des séances 2 et 3 :**

- Savoir dégager et formuler des critères pour classer les textes et connaître les typologies de textes les plus habituelles, savoir sur quel principes - linguistique, pragmatique, chacune d'elle est fondée.
- Faire la différence entre *genre* et *type*

Deux séances sont consacrées aux typologies textuelles. Je propose alors d'étudier les textes suivants :

### 2.2.1 Séance 2 :

#### Texte 1 :

Les rues grouillaient de monde, Bob comprit que le stade commençait à se vider des spectateurs venus assister au match (...). Le garçon remonta le courant, bousculé par la cohue, vers le stade. Tout à coup, il entendit un cri quelque part en avant, suivi bientôt de hurlements rythmés : « Les verts ! Les verts ! » D'autres cris imprécis retentirent et Bob sentit un changement d'allure et d'humeur se manifester parmi la foule qui se dirigeait vers lui.

Quelqu'un se mit à courir, aussitôt imité par d'autres. Bob chercha un abri des yeux et n'en vit aucun. La rue était bordée par deux files de maisons, toutes semblables. Il s'efforça de chercher une autre rue, dans l'espoir qu'il y ferait plus calme. Mais, en un instant la foule venait de se solidifier, de se transformer en un bloc compact, hurlant et trépignant, qui l'écrasa, le souleva de terre et l'emporta. (...) Le visage écrasé contre l'étoffe humide d'un manteau, le garçon pouvait à peine respirer.

Un fracas de métal et de verre brisé retentit quelque part, puis des hurlements de sirène. La pression se relâcha un peu. Bob put remuer les bras et un des ses pieds toucha le sol. Quelqu'un ou quelque chose le fut trébucher et il tomba. Un pied lui écrasa le bras, quelqu'un marcha de tout son poids sur son dos. A travers les jambes qui s'agitaient autour de lui, il aperçut une voiture immobilisée par la cohue, rampa, se tortilla, toujours écrasé et martelé par les pieds, et put enfin, meurtri et engourdi, rouler sous l'abri de la voiture d'où il regarda déferler le torrent de jambes qui défilaient, au bruit des cris et des hurlements.

L'agitation se calma bientôt et Bob put s'extirper de sous la voiture et se relever.

**J Christopher, Les gardiens, édition Duculot**

**Texte 2 :****Décollage**

Cette notion, qui a été mise en lumière pour l'économiste américain Rostow, ne peut être traduite en formules, quantités ou proportions définies, mais signifie par une image expressive, le seuil de mutation d'un pays en voie de développement. En effet, le décollage d'un appareil s'effectue au moment où la vitesse (imprimé par des moyens artificiels) est suffisante pour que les ailes jouent leur rôle dans le phénomène de portance. L'appareil passe alors de l'état de véhicule terrestre à l'état d'aéronef grâce à l'entrée en jeu d'une nouvelle série de phénomènes auto-entretenus.

Transporté au plan du développement économique, le décollage correspond à l'affranchissement de ce qu'on a appelé « le cercle vicieux du sous-développement ». le sous-développement est caractérisé par les principaux éléments suivants :

- quant à la structure de l'économie :
  - prédominance des secteurs primaire et tertiaire,
  - faible productivité de l'économie,
  - pénurie et cherté des capitaux,
  - sous-emploi ;
- quant à la structure de la société :
  - bas niveau de vie (revenu annuel par tête égal ou inférieur à 200 contre 1500 en France et 3000 aux Etats-Unis),
  - démographie en forte expansion (2 à 3 % d'augmentation annuelle de la population contre 1% dans les pays développés),
  - faiblesse relative de la population active par rapport à la population inactive (moins de vingt ans et plus de soixante-cinq ans),
  - archaïsme des structures sociales (structures agraires périmées, inégalité des fortunes, mentalité pré-industrielle, particularismes régionaux ou tribaux).

Ces éléments constituent un ensemble organique qui s'entretient (cercles vicieux), généralement selon le processus suivant :

- la faiblesse des revenus est principalement liée à l'insuffisance de la production, laquelle provient surtout de l'insuffisance des facteurs mis en œuvre : soit le travail (insuffisance de rémunération donc de revenus), soit le capital (insuffisance de l'épargne due à la faiblesse des revenus) ;
- cette faiblesse des revenus est en outre le résultat de la pression démographique, laquelle est liée à une insuffisante évolution individuelle pérennisée par l'insuffisance des revenus individuels et collectifs (défaut d'instruction...).



Les conditions du décollage sont réunies lorsque la résultante des forces en présence est nulle (affaiblissement des freins). Généralement, il suffit alors qu'un seul de ces éléments connaisse une évolution suffisamment positive et suffisamment durable pour qu'il y ait décollage et que les répercussions soient conservées et amplifiées par le circuit. Des études économiques ont permis de dater approximativement le décollage des économies aujourd'hui développées : Grande-Bretagne : 1773-1802, France : 1830-1860, Japon : 1878-1900, Russie : 1890-1914, Etats-Unis : 1843-1860, Allemagne : 1850-1873, Suède : 1868-1890.

**Bernard, Colli et Lawandowski, Dictionnaire économique et social, Ed. Seuil.**

**Texte 3 :****« Pourquoi apprendre ? »**

« Pourquoi apprendre ? », me dit un adolescent sur un ton blasé. « Pourquoi apprendre puisque j'oublierai les deux tiers de ce que j'ai appris et que le reste ne me servira pas à grand chose ? » J'aurai pu lui parler du rôle des études dans la formation intellectuelle. Se référant à la raison pratique, qui ne lui aurait répondu en évoquant les diplômes, les possibilités d'établir sa situation dans la vie, de faire une carrière ?

Mais pour répondre à cet adolescent moins blasé sans doute qu'il ne voulait bien le montrer, j'ai choisi d'autres arguments. En effet, cet aimable provocateur, ce charmant petit Socrate, pour sa délectation personnelle, voulait m'amener à entrer dans un jeu où il serait gagnant puisqu'il prévoyait mes objections et savait par quelles insolentes pirouettes il pourrait y répondre. J'ai préféré puiser dans mon expérience enfantine d'une pédagogie sauvage et dont finalement je ne me plains pas puisqu'elle a ouvert à ma curiosité les portes du savoir et fait de moi un éternel étudiant. Et j'ai évoqué une idée toute simple qu'on oublie généralement : l'idée de plaisir.

Celui qui a le bonheur d'accéder à ce bien précieux, la culture, doit en connaître les joies. Malheureusement, ce n'est pas le cas du plus grand nombre. J'ai visité beaucoup de comités culturels d'entreprises. Il y a là des gens de bonne volonté qui mettent toute leur énergie à éveiller des intérêts pour le livre, le disque ou le spectacle. Ils savent que l'homme ne vit pas seulement de pain. Ils savent que l'accession à la consommation est une chose et que l'accession au savoir en est une autre. Il existe malheureusement des soifs de connaissances qui restent insatisfaites. La fatigue des journées de travail, des transports, le manque de temps et de moyens en sont la cause, et aussi l'abandon à la quotidienneté envahissante. Cela m'a attristé bien souvent, mais quel réconfort que de voir briller dans un regard une certaine flamme : celle de l'être qui découvre autre chose que son horizon limité de chaque jour.

A cela et à ceux-là, il faudrait bien penser. Non, la culture n'est pas un mot abstrait. Elle est un besoin, une nécessité, une nourriture. Mais elle est aussi, par-dessus tout, un plaisir.

**Robert Sabatier, Journal du dimanche, 1973.**

**Texte 4:****Une locomotive prisonnière de la neige**

Depuis près d'une heure, le train était en détresse, et l'angoisse des voyageurs avait grandi. A chaque minute, une glace se baissait, une voix demandait pourquoi l'on ne partait pas. C'était la panique, des cris, des larmes, dans une crise montante d'affolement.

- Non, non, c'est assez déblayé, déclara Jacques. Montez, je me charge du reste.

Il était de nouveau à son poste, avec Pecqueux, et lorsque les deux conducteurs eurent regagné leurs fourgons, il tourna lui-même le robinet du purgeur. Le jet de vapeur brûlante, assourdi, acheva de fondre les paquets qui adhéraient encore aux rails. Puis, la main au volant, il fit machine arrière. Lentement, il recula d'environ trois cents mètres, pour prendre du champ. Et, ayant poussé au feu, dépassant même la pression permise, il revint contre le mur qui barrait la voie, il y jeta la Lison, de toute sa masse, de tout le poids du train qu'elle trainait. Elle eut un han ! terrible de bûcheron qui enfonce la cognée, sa forte charpente de fer et de fonte en craqua. Mais elle ne put passer encore, elle s'était arrêtée, fumante, toute vibrante du choc. Alors, à deux autres reprises, il dut recommencer la manœuvre, recula, fonça sur la neige, pour l'emporter ; et, chaque fois, la Lison, raidissant les reins, buta du poitrail, avec son souffle enragé de géante. Enfin, elle parut reprendre haleine, elle banda ses muscles de métal en un suprême effort, et elle passa, et lourdement le train la suivit, entre les deux murs de la neige éventrée. Elle était libre.

**Emile Zola, La bête humaine.**

**Texte 5 :****Pour ou contre le progrès ?**

Personne, assurément, ne songerait à nier, de nos jours, les bienfaits de que le progrès de la science et de la technique a provoqué.

En effet, les connaissances se sont étendues bien au-delà de ce que l'on aurait osé, naguère, encore rêver, l'économie a pris un essor vertigineux ; les conditions de la vie se sont, considérablement améliorées, bien des maladies guéries, la mort, elle-même, a en quelque sorte reculé.

Cependant, on ne croit plus à présent, que la science est capable de tout expliquer ou qu'elle puisse par elle-même assurer, d'une façon générale le bonheur des hommes.

Les savants, eux-mêmes, reconnaissent unanimement ses limites. D'autre part, on fait aussi remarquer que ses bienfaits ne servent pas à tout et qu'il n'existe, tout compte fait, que pour une minorité de gens, groupés uniquement dans les pays développés d'Europe et d'Amérique. Enfin, certains critiques vont plus loin encore. La science, d'après eux, elle entraînerait plus de méfaits que de bienfaits ; et les arguments qu'ils invoquent ne laissent pas d'être impressionnants : les effets terrifiants des armes scientifiques les plus récentes et les risques de destruction qu'elles font peser sur l'humanité, l'ampleur des pollutions, résultant du développement technique et les dommages irréversibles qu'elles infligent à l'environnement ; le rythme inhumain imposé à la vie dans le cadre de « la société de consommation » dont l'avènement est lié à l'essor de l'économie et donc au progrès scientifique.

La seule réponse que nous pouvons faire à des accusations aussi graves est évidemment, que la science ne doit pas être tenue pour responsable de toutes les conséquences qu'on en tire. Elle n'est qu'un instrument, son utilité ou sa nocivité dépendent en réalité de l'homme lui-même ; des buts qu'il lui propose, de l'usage qu'il en fait.

**Extrait de l'Histoire contemporaine, édition Hachette.**

**Texte 6 :****L'eau en péril**

*(La croissance démographique, l'ignorance, la politique et les méthodes agricoles inappropriées menacent les ressources en eau. On n'évitera les pénuries que si l'on agit rapidement).*

L'eau est le constituant terrestre le plus caractéristique : elle a permis l'apparition de la vie et lui est indispensable ; c'est la ressource la plus précieuse que la terre offre à l'homme. On pourrait supposer qu'il la respecte, l'économise et préserve sa pureté ; mais non, les hommes de tous les pays ont été négligents et imprévoyants.

L'homme dispose de 9000 km<sup>3</sup> d'eau douce par an. En principe cette quantité suffirait largement à faire vivre 20 milliards d'individus, mais la population et les réserves ne sont pas réparties uniformément. On identifie les pays riches et les pays pauvres en eau en dressant le bilan des précipitations et de l'évaporation pour chacun d'eux.

En Islande par exemple, les précipitations fournissent 68500 m<sup>3</sup> d'eau par habitant et par an ; au contraire, les habitants de l'Archipel de Bahrein, dans le golfe Persique n'ont presque aucune ressource d'eau douce et ils ne disposent que d'eau de mer dessalée. Les quantités consommées varient beaucoup selon les pays : un Européen consomme 70 fois plus d'eau qu'un habitant du Ghana. De plus, l'agriculture consomme l'essentiel de l'eau utilisable : en moyenne 73% de l'eau continentale sert à cette fin ; trois millions de kilomètres carrés sont irrigués-une surface voisine de celle de l'Inde- et cette surface augmente de 8 % par an.

Malgré les efforts, l'eau se raréfie à mesure que la population, l'industrie et l'agriculture se développent. L'épuisement des nappes phréatiques est fréquent en Inde, en Chine et aux Etats-Unis. En URSS, les niveaux de la mer d'Aral et du lac Baikal diminuent en raison de la croissance agricole et industrielle dans ces régions. On se dispute l'eau des grands fleuves tels que le Nil, le Jourdain et le Gange.

Quand elle ne fait pas défaut, l'eau est polluée. Celle des lacs et des rivières particulièrement est contaminée par les déchets qui proviennent des sources localisées, comme les systèmes d'égout ou d'écoulement des eaux usées ou des sources plus diffusées, comme les pesticides et les engrais entraînés par les eaux de ruissellement. On a déjà vu des gens mourir parce qu'ils ont bu l'eau contaminée des cloaques. La pollution envahit les plages, les poissons sont empoisonnés par les métaux lourds.

On imagine aisément quel sera l'avenir de l'eau si l'on ne se préoccupe pas plus énergiquement de sa gestion. Espérons que les gouvernements et les citoyens en seront conscients et que tous agiront rapidement.

**J Maurits, « Pour la science », n°145**

**- Déroulement de la séance :**

Le scénario de cette séance consiste à savoir classer les différents textes à travers des critères linguistiques et pragmatiques. L'enseignant distribue les 6 textes à ses étudiants et écrit les questions suivantes au tableau :

- 1- Quelle information nous donne le titre des textes ?
- 2- Quel est le thème traité dans les textes ?
- 3- Quel est le type de chaque texte ? Justifiez votre réponse en les classant et en dégagant les principales caractéristiques de chaque texte.

Il leur demande par la suite de lire attentivement les textes et de répondre aux questions posées en les informant que la séance de 1 heure 30 est consacrée à l'étude analytique des textes supports et que la correction se fera au cours de la séance suivante. Ils essaient donc de répondre aux questions en constituant des groupes de 2 étudiants. Au moment où ils travaillent, l'enseignant observe ce qu'ils font et se met à leur disposition en cas de problème ou de difficulté.

**2.2.2 Séance 3 :**

Cette séance vise à connaître les typologies textuelles et savoir dégager les critères de classement des textes.

Au cours de cette séance, l'enseignant interroge les étudiants et leur demande de présenter leurs réponses oralement. Il y a certainement des étudiants volontaires qui passent au tableau pour la correction ; les autres les suivent et les écoutent attentivement et font par la suite un commentaire sur les réponses données par les intervenants. Une synthèse se fait enfin à partir des réponses données par les étudiants. L'enseignant intervient après pour ajouter des informations ou faire des remarques pertinentes. Il met l'accent sur les principales caractéristiques de chaque type de texte et les notions de *type* et de *genre*.

**- Réponses aux questions posées :**

1-

<b>Titre des textes</b>	<b>Informations données</b>
Décollage	Le titre est pris au sens figuré. Il s'agit du passage du stade de sous-développement au stade du développement.
Pourquoi apprendre ?	Le titre est donné sous forme d'une interrogation. Il s'agit dans ce texte de répondre à cette question en présentant un certain nombre de raisons ou d'arguments pour l'apprentissage.
Une locomotive prisonnière de la neige	Ce titre montre qu'il s'agit d'un récit : l'auteur raconte l'histoire de la locomotive.
Pour ou contre le progrès ?	Il s'agit de présenter les avantages et les inconvénients du progrès
L'eau en péril	Il s'agit d'expliquer pourquoi l'eau est en péril.

**Tableau 90: Informations données par le titre des textes**

2-

<b>Textes</b>	<b>Thèmes traités</b>
Texte 1	La violence dans les stades
Texte 2	Le sous-développement économique
Texte 3	Les bienfaits de l'apprentissage
Texte 4	Blocage d'une locomotive à cause de la neige
Texte 5	Entre les bienfaits et les méfaits du progrès
Texte 6	L'eau

**Tableau 91: Thèmes traités dans les textes**

3-

<b>Textes</b>	<b>Type des textes</b>
Texte 1	Texte narratif
Texte 2	Texte explicatif
Texte 3	Texte argumentatif
Texte 4	Texte narratif
Texte 5	Texte argumentatif
Texte 6	Texte explicatif

**Tableau 92: Type des textes**

- **Les principales caractéristiques de chaque type :**
- **Le texte narratif :** il se caractérise essentiellement par :
  - Le fonctionnement de la structure du récit qui comprend 3 situations :
    - Situation initiale : un état de calme ou l'on décrit généralement le lieu et les personnages.
    - Déroulement des événements : il s'agit des péripéties et des actions menées pour régler le problème et revenir au calme. Cette étape commence par l'élément perturbateur ;
    - Situation finale : c'est le retour au calme.
  - Le cadre chronologique du récit ;
  - Les lieux du récit ;
  - Les indicateurs chronologiques ;
  - Les modes de discours rapporté (discours direct / discours indirect) et temps verbaux :  
 Passé composé - imparfait (plus que parfait)  
 Passé simple – imparfait (plus que parfait)  
 Présent de narration.
- **Le texte explicatif :** il se caractérise essentiellement par :
  - L'effacement du locuteur et l'utilisation des marques d'objectivité telles que les tournures impersonnelles.
  - La dominance de la fonction référentielle.
  - L'emploi des procédés explicatifs : définitions, reformulations, illustrations, dénominations, explications, énumérations, etc.
  - L'enchaînement logiques des idées au moyen de connecteurs logiques: *donc, alors, aussi, ainsi, cependant, etc.*
  - L'emploi des rapports logiques de cause et de conséquence.
  - L'emploi du lexique de cause et de conséquence (causer, provoquer, émaner, provenir, entraîner, être le résultat de, engendrer, résulter de, etc.)
  - L'emploi des substituts lexicaux et de lexique méta-discursif (noter que, remarquer que, faire connaître, souligner, avancer, etc.)
  - L'emploi du présent de vérité générale.
- **Le texte argumentatif :** ce type se caractérise essentiellement par :
  - La présence du locuteur dans le texte et l'emploi des marques de subjectivité (indices d'énonciation)
  - Les opérations d'étayage consistant à articuler, à classer et à hiérarchiser les arguments utilisés.



- La structure du texte comprenant une thèse, une antithèse et une synthèse pour le plan dialectique, une thèse et des arguments en faveur de cette thèse pour le plan thématique.
- L'emploi des modalisateurs tels que les verbes d'opinion : *penser, trouver, estimer*, les adverbess *peut-être, certainement, sans doute*, les verbes de modalité : *devoir, falloir, pouvoir*, des expressions modalisatrices : *personnellement, à mon avis, pour moi*, etc.
- L'emploi des organisateurs textuels logiques.

### 2.3 Séance 4 : L'enseignement explicite des processus rédactionnels

#### Objectif de la séance :

- Que l'étudiant prenne conscience de ce qu'il fait ou de ce qu'il doit faire quand il rédige.
- Savoir contrôler l'activité d'écriture en planifiant et en révisant ses écrits.

Une séance de 1h30 est consacrée à l'enseignement explicite des processus rédactionnels qui doit occuper une place importante en matière de techniques d'expression écrite à l'université, car l'étudiant est censé connaître les étapes qu'il doit suivre pour produire des textes écrits. L'enseignant insiste surtout sur la planification, la textualisation et la révision telles qu'elles sont présentées et définies dans le modèle de Hayes et Flower (1981). Les opérations de planification consistent, comme le précise Claudine Garica-Debanc (1990 : 25) « à définir le but du texte (j'écris pour quoi ? Pourquoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon lecteur ?) et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production. » Les opérations de révision qui sont liées à la lecture critique et à la mise au point du texte aident, elles aussi, l'étudiant scripteur à l'apprentissage de l'acte d'écriture.

Selon Claudine Garcia-Debanc (1990 : 26), la lecture critique a pour but de :

- « - repérer les violations par rapport au code de l'écrit (fautes d'orthographe ou constructions syntaxiques défailtantes),
- détecter les effets d'intercompréhension possibles : éléments restés implicites mais nécessaires à la compréhension, contradictions, termes inexacts...
- évaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis. Ainsi les ruptures de ton ou les éléments susceptibles de froisser les lecteurs seront éliminées. »

La mise au point du texte joue un rôle important dans la production des textes, car elle contribue à corriger les erreurs et à écrire la version finale du texte.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Pour en savoir plus, lire le chapitre II de cette thèse : Que signifie écrire ? p.57

**- Modalités de travail :**

Que fait l'apprenant lors de la production d'un écrit argumenté ? C'est à cette question que les apprenants sont appelés à répondre à partir d'un travail fait en classe. L'enseignant leur propose un sujet. Par exemple, il leur demande de produire un texte écrit à partir d'une consigne donnée : « La maîtrise d'une langue étrangère est un atout. Qu'en pensez-vous ? » Les étudiants réalisent individuellement cette tâche en 45 minutes.

Une fois le travail fait, l'enseignant pose cette question: « présentez les étapes que vous avez suivies et les opérations que vous avez faites lors de la production écrite. » Il consacre à cette partie 20 à 25 minutes. Les étudiants sont appelés à apporter oralement des éléments de réponse à la question en se référant à leur expérience d'écriture. Le rôle de l'enseignant consiste à orienter implicitement les étudiants à donner des réponses par rapport aux processus rédactionnels. Il écrit les idées pertinentes au tableau au fur et à mesure. Les étudiants prennent notes et corrigent. En fin de séance, l'enseignant met à la disposition de ses étudiants un polycopié qui porte sur ce qui a été appris. Il peut également présenter et expliquer brièvement aux étudiants le modèle de Hayes et Flower (1980) et leur demander de confronter leurs réponses à ce modèle afin d'appréhender les processus rédactionnels. Le résumé de la séance correspond à la phase de formulation et de synthèse.

**- Phase de synthèse :**

Comme l'indique Josette Jolibert (1988 : 14-15), pour construire un texte, l'apprenant scripteur doit réaliser un certain nombre d'opérations avant, pendant et après la production.

**• Avant la production :****- Lecture du sujet:**

La lecture attentive du sujet permet à l'apprenant de reformuler la consigne et d'appréhender ce qu'il doit faire.

**- La planification :**

Planification rime avec réflexion. Dans cette étape, l'apprenant établit un plan de travail et se pose un certain nombre de questions :

- comment se construit le texte à produire ?
- quelle est la problématique posée ? Quel est l'objet de l'argumentation ?
- quelle thèse défendre ?
- quels arguments employer ? Avec quels exemples ?
- comment clôturer le texte ?

Le scripteur doit être capable :

1- d'identifier les paramètres de la situation de communication : à qui est censé s'adresser mon texte ? Quel est le but de mon écrit ? Quel est son contenu ? (Que vais-je dire ? Qu'est-ce que je veux dire ? Qu'est-ce que je peux dire ?)

2- d'avoir une image du texte à produire (son allure, sa silhouette et son organisation interne) Quel support utiliser pour le faire ? Feuille Format A ? Avec quel outil ? Stylo à bille ? Clavier ? Imprimante ?

- **Pendant la production :**

- **La textualisation :**

Le premier jet doit se faire au brouillon. L'apprenant sélectionne les mots et expressions appropriés, emploie des indices d'énonciation, choisit le (s) temps adéquat (s), introduit des connecteurs pour assurer la cohésion textuelle, veille à la cohérence du texte, le structure en délimitant l'introduction, le développement et la conclusion et le découpe en paragraphes.

Le producteur de texte doit être capable de :

1- appréhender les principaux niveaux du texte : la superstructure, le niveau phrastique et le niveau transphrastique.

- Superstructure du texte :

- dynamique interne ;
- allure.

- Niveau transphrastique :

- fonction(s) dominante (s) du langage ;
- énonciation ;
- modalisation ;
- cohérence du texte ;
- cohésion ;
- connecteurs.

- Niveau phrastique :

- orthographe ;
- structure des phrases ;
- ordre des mots ;
- rapports syntaxiques ;
- emploi des phrases complexes.

2- puiser dans son capital cognitif et mobiliser ses connaissances et ses compétences au service du texte en question.

3- superviser les opérations en cours à travers des relectures et réécritures. Il s'agit de recadrage et d'ajustement entre les trois niveaux.

- **Après la production :**

Le producteur de texte est censé relire, réviser, contrôler et mettre au point son écrit et apporte les corrections de forme et de fond. Une fois ce travail terminé, il recopie au propre.

## **2.4 Séances 5-6 : Les techniques rédactionnelles**

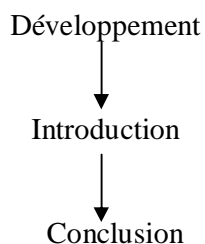
### **Objectif des séances :**

- Savoir rédiger l'introduction, le développement et la conclusion en développant des compétences solides quant à la macrostructure des textes à visée argumentative.

Deux séances de 1h30 chacune sont consacrées aux techniques rédactionnelles.

### **2.4.1 Déroulement de la séance 5 :**

Les techniques du développement doivent être abordées avant celles de l'introduction et de la conclusion. Ainsi, pour produire un texte argumentatif, l'enseignant suit le schéma suivant :



Il commence par le développement, car dans cette partie le scripteur tente de persuader le lecteur en employant un certain nombre d'arguments convaincants accompagnés d'exemples. Une fois cette partie rédigée, on écrit l'introduction en fonction de ce qui a été dit dans le corps du texte. La conclusion est rédigée par rapport à la question posée dans l'introduction.

#### **a- Les techniques du développement :**

En 10 minutes, l'enseignant peut poser oralement ces questions : qu'est-ce que le développement ? Quelles sont ces techniques dans un texte à visée argumentative ? Ils essaient de répondre aux questions et donnent des éléments de réponse. L'enseignant peut leur dire à la fin que le développement est le corps du texte et il en est la partie dense. Dans un écrit argumenté, il correspond à l'argumentation. Dans cette partie, le scripteur réserve à chaque idée ou argument un paragraphe entier. Les arguments doivent être soutenus par des exemples. L'enseignant peut procéder ainsi :

Il travaille avec ses étudiants sur les arguments et les exemples à partir d'un ou deux textes supports. Pour ce faire, je propose les activités suivantes :

**Activité 1 :**

L'enseignant distribue les textes supports à ses étudiants. Il leur explique le scénario ou le plan de la séance et écrit les questions au dessous de chaque texte. Il leur demande de lire attentivement les textes et les questions et de faire ces exercices collectivement (des groupes de 2 étudiants) et par écrit en 40 minutes.

**Texte support 1 :**

**Le petit écran**

Je refuse condamner la télévision car je lui reconnais de nombreux aspects positifs. D'abord, la télévision est un moyen de délasserment et d'évasion ; après une journée de travail, il est agréable de regarder un film, un spectacle ou une émission intéressante.

De plus, ce spectacle à domicile nous évite des dépassements couteux et fatigants car le petit écran est comme un vaste trou de serrure qui nous révèle, non pas ce qui se passe dans la pièce voisine, mais des événements qui se déroulent à des milliers de kilomètres de chez nous, dans d'autres régions, d'autres pays, d'autres continents.

Par ailleurs, la télévision nous instruit. Elle nous documente sur des sujets que nous connaissons mal : la vie des animaux, les réalités géographiques des contrées lointaines...

Elle nous permet de découvrir la vie d'autres régions mettant ainsi à la disposition de chaque foyer qui la possède un journal permanent, un cinéma, une école en images.

Enfin, par le biais de reportages et des interviews, elle offre la possibilité aux hommes de faire connaissance les uns avec les autres, de mesurer ce qui les rapproche et ce qui les différencie, renforçant ainsi les liens d'amitié et de solidarité entre les peuples.

**G De Plas**

**Lecture analytique :**

- 1- Quelle est la thèse soutenue par l'auteur ?
- 2- Quels sont les arguments employés en faveur de cette thèse ? Sont-ils soutenus à l'aide d'exemples. Relevez-les dans le texte.
- 3- Quels sont les moyens linguistiques utilisés pour présenter les arguments dans le texte ? Encadrez-les. Comment appelle-t-on ces moyens linguistiques ?

**- Réponses aux questions :**

- 1- L'auteur est pour la télévision car il présente ses avantages.
- 2- 4 arguments sont utilisés en faveur de cette thèse :
- La télévision est un moyen de délasserment et d'évasion ;

- Ce spectacle à domicile nous évite des déplacements coûteux et fatigants ;
- La télévision nous instruit ;
- Elle offre la possibilité aux hommes de faire connaissance les uns avec les autres.

Ces arguments sont soutenus à l'aide d'exemples.

Arguments	Exemples
Argument n°1	il est agréable de regarder un film, un spectacle ou une émission intéressante.
Argument n°2	le petit écran est comme un vaste trou de serrure
Argument n°3	Elle nous documente sur des sujets que nous connaissons mal : la vie des animaux, les réalités géographiques des contrées lointaines...

**Tableau 93: Arguments et exemples utilisés dans le texte 1**

Pour l'argument 4, l'auteur n'illustre pas à l'aide d'exemples, mais il renforce par le biais d'un commentaire : « renforçant ainsi les liens d'amitié et de solidarité entre les peuples. »

3- Les moyens linguistiques utilisés pour présenter les arguments dans le texte sont : *d'abord, car, de plus, par ailleurs, enfin*. Ces mots sont appelés : les connecteurs.

### Activité 2 :

#### Texte support 2 :

#### **Cybercafés 2001, l'odyssée du WEB**

Ceux qui traitent les internautes de gens solitaires et renfermés se trompent lourdement. En effet, le nombre de connexions, la masse d'informations qui circule sur le réseau des réseaux permet aux gens se connaître dans le monde entier, faisant de la Terre une petite entité sympathique et partagée par tous.

Ainsi le cybercafé est devenu un lieu qui privilégie les contacts et développe des rapports d'égal à égal.

Autre exemple, grâce à des cybercafés ouverts à Dakar, Bamako, Alger, Tunis, Rabat...la communication de masse permet à des milliers de personnes de se parler, de se connaître et de partager toutes les connaissances du monde.

Le monde est donc aujourd'hui à la portée d'une simple souris...une souris qui élargit nos horizons et qui nous fait connaître beaucoup d'amis !

**J. Gassouma, Tassili Magazine, n°20, décembre 1999 / février 2000.**

- Relevez dans ce texte les articulateurs en indiquant s'ils introduisent des arguments ou des exemples.

**- Réponses :**

Les articulateurs relevés dans le texte sont : *en effet, ainsi* ; le premier introduit un argument : « En effet, le nombre de connexions, la masse d'informations qui circule sur le réseau des réseaux permet aux gens se connaître dans le monde entier, faisant de la Terre une petite entité sympathique et partagée par tous. », le deuxième, un exemple : « Ainsi le cybercafé est devenu un lieu qui privilégie les contacts et développe des rapports d'égal à égal. »

**Activité 3 :**

**Texte support 3 :**

Le texte ci-dessous est donné dans le désordre. Reconstituez-le en vous aidant des articulateurs. Une fois le texte reconstitué, relevez les arguments utilisés et dites s'ils sont en faveur de la même thèse.

1- Enfin, la bande dessinée a le mérite d'être accessible à toutes les bourses, à tous les niveaux de vie et les niveaux culturels ainsi qu'à tous les âges.

2- Cependant, les défenseurs de la bande dessinée pensent, au contraire, qu'elle présente un intérêt certain.

3- Beaucoup d'éducateurs pensent que les jeunes d'aujourd'hui ne lisent plus que des bandes dessinées et de ce fait sont incapables de lire le roman le plus simple.

4- Tout d'abord, les pédagogues ont constaté une nette amélioration de la compréhension en classe de langue grâce à l'introduction de la bande dessinée. Ensuite, elle prépare à lire plus tard des romans dans la mesure où l'histoire se déroule de façon identique (intrigue, personnages, descriptions,...)

5- En définitive, comme le théâtre, le cinéma, la bande dessinée a des inconvénients mais cela ne nous autorise pas à la condamner alors qu'elle continue à passionner de plus en plus tout le monde.

6- Il est exact que les bandes dessinées sont plus faciles à lire qu'un roman grâce aux illustrations. Leur lecture réclame moins d'efforts et peut pousser ainsi certains à la paresse.

Il est certain aussi que la lecture des bandes dessinées n'améliore pas le niveau de ses lecteurs dans la mesure où celle-ci utilise une langue relâchée. Il est vrai encore, que la bande dessinée ne présente guère d'intérêt culturel et de ce fait elle ne peut avoir sa place à l'école.

On comprend alors, pourquoi certains éducateurs pensent que la bande dessinée n'est plus utile pour les jeunes.

**- Reconstitution du texte :**

Beaucoup d'éducateurs pensent que les jeunes d'aujourd'hui ne lisent plus que des bandes dessinées et de ce fait sont incapables de lire le roman le plus simple.

Il est exact que les bandes dessinées sont plus faciles à lire qu'un roman grâce aux illustrations. Leur lecture réclame moins d'efforts et peut pousser ainsi certains à la paresse.

Il est certain aussi que la lecture des bandes dessinées n'améliore pas le niveau de ses lecteurs dans la mesure où celle-ci utilise une langue relâchée. Il est vrai encore, que la bande dessinée ne présente guère d'intérêt culturel et de ce fait elle ne peut avoir sa place à l'école.

On comprend alors, pourquoi certains éducateurs pensent que la bande dessinée n'est plus utile pour les jeunes.

Cependant, les défenseurs de la bande dessinée pensent, au contraire, qu'elle présente un intérêt certain.

Tout d'abord, les pédagogues ont constaté une nette amélioration de la compréhension en classe de langue grâce à l'introduction de la bande dessinée. Ensuite, elle prépare à lire plus tard des romans dans la mesure où l'histoire se déroule de façon identique (intrigue, personnages, descriptions,...)

Enfin, la bande dessinée a le mérite d'être accessible à toutes les bourses, à tous les niveaux de vie et les niveaux culturels ainsi qu'à tous les âges.

En définitive, comme le théâtre, le cinéma, la bande dessinée a des inconvénients mais cela ne nous autorise pas à la condamner alors qu'elle continue à passionner de plus en plus tout le monde.

Dans ce texte, il y a des arguments contre la bande dessinée, d'autres pour la bande dessinée.

**- Arguments contre la bande dessinée :**

- les bandes dessinées sont plus faciles à lire qu'un roman ;
- la lecture des bandes dessinées n'améliore pas le niveau de ses lecteurs dans la mesure où celle-ci utilise une langue relâchée ;
- la bande dessinée ne présente guère d'intérêt culturel et de ce fait elle ne peut avoir sa place à l'école.

**- Arguments pour la bande dessinée :**

- les pédagogues ont constaté une nette amélioration de la compréhension en classe de langue grâce à l'introduction de la bande dessinée ;
- elle prépare à lire plus tard des romans dans la mesure où l'histoire se déroule de façon identique ;



- la bande dessinée a le mérite d'être accessible à toutes les bourses, à tous les niveaux de vie et les niveaux culturels ainsi qu'à tous les âges.

Une fois le travail terminé, l'enseignant consacre 25 minutes à la correction collective et demande aux étudiants de passer au tableau pour présenter les réponses. Les autres réagissent par rapports aux réponses données au fur et à mesure. L'enseignant peut intervenir pour faire des remarques ou ajouter des idées pertinentes. Les étudiants prennent notes et corrigent au fur et à mesure. Il consacre en fin de séance 15 minutes au moment d'institutionnalisation sur ce qui a été appris et met à la disposition de ses étudiants un polycopié comportant ce qui suit :

**- Moment d'institutionnalisation :**

- Dans un texte argumentatif, l'accent est mis sur deux notions : *thèse* et *argument*. Le point de vue défendu renvoie à la notion de *thèse*. Le raisonnement fait pour convaincre renvoie à la notion d'*argument*.

- Le scripteur peut employer des arguments logiques et des arguments d'autorité et présenter des avantages et/ou des inconvénients, l'analogie, etc.

- Le texte argumentatif est marqué par trois aspects complémentaires : l'objet du texte, les opérations d'étayage et les opérations d'implication des interlocuteurs.

**- L'objet du texte :**

La construction de l'objet du texte consiste à formuler la problématique.

**- Les opérations d'étayage :**

Les opérations d'étayage consistent à articuler, à classer et à hiérarchiser les arguments en les soutenant à l'aide d'exemples.

**- Les opérations d'implication des interlocuteurs :**

Ces opérations se rapportent à la situation de communication (émetteur / récepteur, référent) et aux aspects pragmatiques du discours (qui ? à qui ? où ? quand ? pour quoi faire ?)

- Dans un texte argumentatif, le scripteur doit utiliser un certain nombre de connecteurs car ceux-ci servent à structurer le texte, à assurer sa cohésion, à marquer des liens sémantico-logiques entre les phrases et à articuler l'argumentation. Les relations sémantico-logiques peuvent être explicites ou implicites.

- Relations logiques implicites : elles sont repérées grâce à un certain nombre d'indices tels que les signes de ponctuation, la succession ou la juxtaposition de deux arguments, les alinéas et les paragraphes.

- Relations logiques explicites : elles sont repérées grâce aux connecteurs employés qui peuvent être des :

- connecteurs temporels ;
- connecteurs énumératifs ;
- connecteurs de reformulation ;
- connecteurs logico-argumentatifs.

Rapports logiques		Connecteurs
Connecteurs logico-argumentatifs	Le rapport de cause	Parce que, puisque, étant donné que, vu que, sous prétexte que, du fait que, non que, ce n'est pas que...mais c'est parce que, du moment que/où, comme, en effet, car, dans la mesure où, grâce à, à cause de, faute de, etc.
	Le rapport de conséquence	Alors, donc, et, par conséquent, de ce fait, c'est pourquoi, c'est pour cela /ça que, ainsi, aussi, dès lors, c'est la raison pour laquelle, en conséquence, si bien que, de sorte que, de telle manière que, de telle façon que, tellement...que, tant...que, si...que, tel...que, etc.
	Le rapport d'opposition (concession)	Mais, or, cependant, pourtant, néanmoins, en revanche, à l'opposé de, à l'inverse de, malgré, malgré tout, en dépit de, au contraire, par contre, toutefois, nonobstant, avoir beau +infinitif, bien que, quoique, si...que, quel que (soit), alors que, tandis que, quelque...que, etc.
	Le rapport de but	Pour, afin de, de manière de, de façon à, de crainte de, pour que, afin que, de crainte que, de peur que, à ce que, si...c'est...pour, etc.
	Le rapport de condition	Si, au cas où, au cas de, selon que, à condition de, à condition que, pourvu que, à moins que, etc.
Connecteurs énumératifs		Tout d'abord, d'abord, ensuite, puis, après, enfin, finalement, aussi, et, également, de plus, en plus, en outre, encore, de même
Connecteurs de reformulation		Autrement dit, en d'autres termes, en un mot, c'est-à-dire, ainsi, aussi, en tout cas, de toute façon, en définitive, enfin, après tout, en résumé, en conclusion

**Tableau 94: Liste non exhaustive de connecteurs**

L'enseignant demande aux étudiants de lire le contenu du polycopié et de dire par la suite ce qu'ils ont compris. Il peut donner la parole à deux ou trois étudiants pour expliquer oralement le contenu devant leurs camarades. Une fois le travail fait, il passe à la phase d'entraînement :

**- Phase d'entraînement :**

L'enseignant demande à ses étudiants de faire un exercice à la maison afin qu'ils soient capables de rédiger le développement d'un texte en y introduisant un certain nombre d'arguments soutenus à l'aide d'exemples. La consigne qu'il peut leur donner est la suivante :

« Le voyage apprend à s'ouvrir sur le monde et les cultures étrangères?

Avancez vos arguments. »

#### **2.4.2 Déroulement de la séance 6 :**

**Objectif de la séance :**

- Savoir rédiger l'introduction, le développement et la conclusion en développant des compétences solides quant à la macrostructure des textes à visée argumentative.

L'enseignant présente aux étudiants le scénario de la séance et consacre 60 minutes à la correction collective et orale de l'exercice. Il sollicite donc 3 étudiants de lire à haute voix leurs textes devant leurs camarades et d'écrire les arguments et exemples utilisés au tableau. Un commentaire se fait par la suite sur le travail réalisé par ces étudiants, qui doit tenir compte de tous les aspects abordés au cours de la séance précédente. Une fois le travail terminé, l'enseignant demande à tous les étudiants de faire une introduction et une conclusion de leurs textes en 30 minutes. En parallèle, l'enseignant leur dit que :

1- l'introduction doit être composée de trois parties :

- Le sujet amené c'est la présentation générale du sujet ;
- Le sujet posé c'est la formulation de la thèse ;
- Le sujet divisé c'est l'annonce du plan.

2- La conclusion est la dernière partie du texte argumentatif dans laquelle le scripteur peut :

- a- répondre au problème posé dans l'introduction et rappeler et consolider son point de vue ;
- b- inciter le lecteur à adhérer à son point de vue ;
- ouvrir : présenter une conclusion ouverte.

L'enseignant peut, si les conditions matérielles le permettent, recourir à un dispositif pédagogique qui soit plus développé en organisant une séance en salle informatique où il invite les étudiants à consulter des sites didactiques.

Cette séance permet aux étudiants d'évaluer leur niveau de connaissance dans différents points abordés dans l'étude des textes à visée argumentative tels que les arguments, l'introduction, la conclusion, la construction des paragraphes, la cohérence et l'enchaînement des idées. Par exemple, je propose à l'enseignant le site didactique canadien suivant : [http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve\\_francais/?id=32](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve_francais/?id=32)

S'il trouve que les techniques de l'introduction et de la conclusion posent toujours problème à ses étudiants, il leur demande de s'auto-évaluer en allant sur ces sites :

[http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve\\_francais/index.cgi?id=1012&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve_francais/index.cgi?id=1012&action=animer)

[http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve\\_francais/index.cgi?id=1013&action=animer](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/epreuve_francais/index.cgi?id=1013&action=animer)

A la fin de chaque test, l'étudiant voit le score et le commentaire.

## **2.5 Séances 7 et 8 :**

Deux séances de 1 h30 chacune sont consacrées à la production d'un texte argumentatif.

### **2.5.1 Séance 7 :**

#### **Objectif de la séance :**

- Que les apprenants soient capables de rédiger un texte argumentatif.

Au début, l'enseignant présente à ses étudiants le scénario de la séance. Il consacre 35 minutes à l'évaluation de ce qui a été fait à propos de la rédaction d'une introduction et d'une conclusion. 2 étudiants volontaires passent au tableau pour écrire ces deux parties. Un commentaire se fait par la suite sur le travail réalisé en vue de l'améliorer et de déboucher sur une introduction et une conclusion adéquates.

Dans la deuxième phase de cette séance, l'enseignant met à la disposition de ses étudiants deux textes argumentatifs pour qu'ils puissent faire la différence entre les plans dialectique et thématique. Je propose d'étudier les textes suivants :

**Texte 1 :**

Les pays développés ont, ces trente dernières années, connu une faible croissance démographique et une forte croissance économique. Beaucoup de gens en déduisent qu'il y a là une relation cause à effet. La conférence du Caire, tenue en septembre 1994, aboutit à une résolution qui fait le même raisonnement : limitons les naissances pour obtenir le développement.

Pour ma part, je soutiens l'argument contraire. C'est le développement qui entraîne une baisse de la fécondité. On n'a jamais pu établir comment un contrôle à priori de la démographie pouvait entraîner un développement économique.

En revanche, les mécanismes par lesquels le développement détermine une baisse de la fécondité sont connus et se vérifient au niveau individuel. Le développement entraîne une scolarisation plus longue et un plus fort coût des enfants, donc on en fait moins. Il donne aussi aux parents la possibilité d'investir dans la réussite sociale. En France, la mobilité sociale a été une des causes importantes de la baisse de la fécondité au 19<sup>ème</sup> siècle (...). Ou bien encore, on agissait pour donner la meilleure éducation possible à l'enfant unique. C'est ce qui est en train de se produire en Chine par exemple.

Cependant, dans les pays où la mobilité ascendante est improbable, l'intérêt d'avoir peu d'enfants est beaucoup plus clair. Dans la plupart des sociétés rurales, les enfants nombreux multiplient les chances de réussite et apportent en tout cas une aide à la famille, car ils représentent une force de travail quand la scolarité est peu développée.

A supposer qu'on trouve de l'argent, il ne suffit pas de construire des écoles dans les pays du Sud pour obtenir des résultats. Les parents n'acceptent cette contrainte de l'école que si elle ouvre des perspectives de promotion, religieuses ou économiques. C'est sans doute le développement qui conduit à une demande d'éducation, plus que l'inverse. Et il y a un rapport direct entre l'éducation, en particulier celle des femmes, et la fécondité. C'est ainsi que le développement entraîne une baisse de la fécondité.

**Hervé Le Bras**

**Sciences Humaines, n°50, mai 1995**

**Texte 2 :****Pour ou contre le progrès ?**

Personne, assurément, ne songerait à nier, de nos jours, les bienfaits de que le progrès de la science et de la technique a provoqué.

En effet, les connaissances se sont étendues bien au-delà de ce que l'on aurait osé, naguère, encore rêver, l'économie a pris un essor vertigineux ; les conditions de la vie se sont, considérablement améliorées, bien des maladies guéries, la mort, elle-même, a en quelque sorte reculé.

Cependant, on ne croit plus à présent, que la science est capable de tout expliquer ou qu'elle puisse par elle-même assurer, d'une façon générale le bonheur des hommes.

Les savants, eux-mêmes, reconnaissent unanimement ses limites. D'autre part, on fait aussi remarquer que ses bienfaits ne servent pas à tout et qu'il n'existe, tout compte fait, que pour une minorité de gens, groupés uniquement dans les pays développés d'Europe et d'Amérique. Enfin, certain critiques vont plus loin encore. La science, d'après eux, entraînerait plus de méfaits que de bienfaits ; et les arguments qu'ils invoquent ne laissent pas d'être impressionnants : les effets terrifiants des armes scientifiques les plus récentes et les risques de destruction qu'elles font peser sur l'humanité, l'ampleur des pollutions, résultant du développement technique et les dommages irréversibles qu'elles infligent à l'environnement ; le rythme inhumain imposé à la vie dans le cadre de « la société de consommation » dont l'avènement est lié à l'essor de l'économie et donc au progrès scientifique.

La seule réponse que nous pouvons faire à des accusations aussi graves est évidemment, que la science ne doit pas être tenue pour responsable de toutes les conséquences qu'on en tire. Elle n'est qu'un instrument, son utilité ou sa nocivité dépendent en réalité de l'homme lui-même ; des buts qu'il lui propose, de l'usage qu'il en fait.

**Extrait de l'Histoire contemporaine, édition Hachette.**

L'enseignant met les questions au dessous de ces textes et demande aux étudiants de les lire attentivement. Les questions sont :

- 1- Quel est le thème traité dans les deux textes ?
- 2- Relevez dans chaque texte les arguments employés par l'auteur et dites s'ils défendent le même point de vue.
- 3- Le connecteur logico-argumentatif '*cependant*' joue-t-il le même rôle dans les textes ?
- 4- Quelle conclusion tirez-vous de votre analyse à propos du plan choisi dans chaque texte ?

**- Réponses aux questions :**

1-

- Thème du texte 1 : Le développement et la baisse de la fécondité

- Thème du texte 2 : Bienfaits et méfaits du progrès.

2-

- Les arguments utilisés dans le texte 1 :

- le développement entraîne une baisse de la fécondité ;
- Le développement entraîne une scolarisation plus longue et un plus fort coût des enfants, donc on en fait moins ;
- les enfants nombreux multiplient les chances de réussite et apportent en tout cas une aide à la famille, car ils représentent une force de travail quand la scolarité est peu développée ;
- C'est sans doute le développement qui conduit à une demande d'éducation, plus que l'inverse.

- Les arguments utilisés dans le texte 2 :

- la science est capable de tout expliquer ou qu'elle puisse par elle-même assurer, d'une façon générale le bonheur des hommes ;
- ses bienfaits ne servent pas à tout et qu'il n'existe, tout compte fait, que pour une minorité de gens ;
- les connaissances se sont étendues bien au-delà de ce que l'on aurait osé, naguère, encore rêver, l'économie a pris un essor vertigineux ;
- les conditions de la vie se sont, considérablement améliorées, bien des maladies guéries, la mort, elle-même, a en quelque sorte reculé ;
- les effets terrifiants des armes scientifiques les plus récentes et les risques de destruction qu'elles font peser sur l'humanité ;
- l'ampleur des pollutions, résultant du développement technique et les dommages irréversibles qu'elles infligent à l'environnement ;
- le rythme inhumain imposé à la vie dans le cadre de « la société de consommation » dont l'avènement est lié à l'essor de l'économie et donc au progrès scientifique.

3- Dans le premier texte, l'auteur utilise le connecteur '*cependant*' pour illustrer, renforcer ses propos et faire un commentaire car il défend une seule thèse. Par contre, l'auteur du deuxième texte utilise ce connecteur pour marquer une transition et annoncer le passage de la thèse à l'antithèse.

4- Les arguments du texte 1 défendent un seul point de vue, alors que ceux du texte 2 défendent deux thèses opposées : des arguments pour le progrès, d'autres contre le progrès. Ceci signifie que l'auteur du texte 1 choisit le plan thématique et que celui du texte 2 opte pour le plan dialectique : thèse / antithèse / synthèse.

Les étudiants se mettent en groupes de deux pour répondre en 35 minutes aux questions. Une fois le travail fait, l'enseignant et ses étudiants corrigent collectivement et oralement l'exercice en 15 minutes. En fin de séance, l'enseignant construit un résumé qui porte sur ce qui a été appris.

**- Moment d'institutionnalisation :**

On peut dire qu'il y a deux plans : le plan thématique et le plan dialectique. Le premier vise à défendre un point de vue en étayant à l'aide d'arguments convaincants. Le deuxième correspond à l'esprit de synthèse, aux règles de raisonnement et au modèle: thèse / antithèse / synthèse. Ce plan consiste à opposer deux thèses en dégageant par la suite une issue et une synthèse. Il convient de travailler sur les deux en veillant à la progression et à la souplesse.

**2.5.2 Séance 8 :**

**Objectif de la séance :**

- Que les apprenants soient capables de rédiger un texte argumentatif.

L'enseignant propose une tâche à partir de la consigne suivante : « La vie à la campagne est bénéfique pour la santé. Etes-vous de cet avis?

Construisez un texte argumentatif dans lequel vous justifierez votre point de vue. »

**- Comment organiser la classe pour réaliser cette tâche ?**

Si à l'université, le travail doit être individuel, le travail collectif contribue aussi au développement des compétences individuelles de l'étudiant à condition que ce dernier sache s'y prendre. Depuis la mise en place de l'approche par compétences, le mode d'enseignement et la pédagogie moderne sont centrés sur l'apprenant. C'est pourquoi, les étudiants doivent apprendre à apprendre ensemble en réalisant des tâches communes.



Etant donné que les enseignements de techniques d'expression écrite se font en TD, l'enseignant met les apprenants par petits groupes de 3, 4 ou 5, il leur demande de rédiger un texte argumentatif à partir d'une consigne négociée avec ses étudiants ; ils engagent une conversation utile au service du type d'écrit à produire en développant la réflexion sur ses caractéristiques, sa dynamique interne et son organisation. Mais cela suppose que les étudiants aient une marge d'autonomie suffisante pour décider de leur action, et en fonction de leur action quels types de textes ils vont produire ? Pour qui ? Avec quels objectifs ? Et sur quel support ? Par rapport à leur projet d'ensemble.

Dans une première phase, l'enseignant met ses étudiants par groupes et leur demande de chercher un certain nombre d'arguments pour défendre leur point de vue en 30 minutes. Une fois le travail fait, l'enseignant consacre ½ heure à la présentation orale des arguments. Un étudiant volontaire écrit les arguments choisis au tableau. Dans une seconde phase, ils continuent à travailler collectivement en vue de réaliser la tâche demandée en choisissant le plan qui convient pour la consigne. L'évaluation des textes produits se fera au cours de la séance suivante.

## **2.6 Séance 9 : évaluation des écrits produits**

### **Objectif de la séance :**

- Que les apprenants soient capables d'élaborer des critères d'évaluation du texte argumentatif produits par leurs pairs.

Au cours de cette séance, les étudiants sont appelés à élaborer les critères afin d'évaluer les textes écrits par leurs pairs.

### **2.6.1 Les critères d'évaluation comme objet d'enseignement et l'élaboration d'une trame de préparation :**

Les critères d'évaluation des écrits aident les apprenants à avoir une image de réussite et des difficultés lors de la production des textes et de repérer les compétences atteintes /ou non/moyennement atteintes. L'enseignant peut structurer son travail à l'aide d'une trame que Josette Jolibert (1988 : 51) appelle : la trame de préparation de l'enseignant.

<b>Les caractéristiques du texte argumentatif</b>	
<b>Superstructure du texte</b>	
<b>Structure et plan du texte argumentatif</b>	
<p><b>Introduction :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation du sujet ;</li> <li>- annonce du plan ;</li> </ul> <p><b>Développement : corps du texte (argumentation)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- type du plan : dialectique / thématique ;</li> <li>- arguments et contre-arguments (du plus faible au plus fort) ;</li> <li>- exemples illustrés ;</li> <li>- connecteurs.</li> </ul> <p><b>Conclusion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rappel du point de vue ;</li> <li>- incitation ;</li> <li>- conclusion ouverte</li> </ul>	
<b>Linguistique du texte</b>	
<b>Fonction dominante</b>	fonction persuasive
<b>Choix pertinents pour le texte argumentatif :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- les indices d'énonciation (les marques de subjectivité) ;</li> <li>- la présence des verbes d'opinion ;</li> <li>- l'emploi des modalisateurs</li> <li>- l'emploi des expressions introductives.</li> </ul>	
<b>Cohérence et cohésion</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- substituts grammaticaux et lexicaux ;</li> <li>- connecteurs ;</li> <li>- temps utilisé (s)</li> </ul>	
<b>Linguistiques de la phrase</b>	étude des points de langue dominant dans le texte argumentatif
<b>Activités de renforcement et de consolidation</b>	activités de pratique systématique de la langue et de systématisation métalinguistiques faites par l'enseignant de morphosyntaxe

**Tableau 95: Trame de préparation de l'enseignant d'après Josette Jolibert (1988: 51)**

### 2.6.2 La référence à des critères : une affaire de l'apprenant aussi, pourquoi pas ?

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence, le français, l'apprenant est censé développer des compétences à l'oral et à l'écrit. Pour ce qui est de l'écrit, il est fondamental que chaque apprenant « tout long de sa scolarité, comme lecteur et comme producteur, fasse l'expérience :

- de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit (...);
- du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit (...);
- du plaisir que peut procurer la production d'un écrit. » (Josette Jolibert : 1988 : 11-12)

Comme je l'ai cité en page 303, l'élaboration des critères d'évaluation avec et par les apprenants est un moment important dans l'apprentissage de la production écrite, car ils mettent en œuvre, comme le rappelle (Garcia Debanc, 1990 : 82) un ensemble « d'opérations psycholinguistiques par lesquelles construisent peu à peu en critères d'évaluation des faisceaux de traits de reconnaissance des divers types de discours qu'ils ont à lire / produire. Pour cela, ils sont conduits à expliciter, inventorier, définir et classer des indicateurs. »

Généralement, ce sont les enseignants qui élaborent les critères d'évaluation des productions écrites. Je pense que les apprenants doivent être associés à l'élaboration de ces critères, car elle leur permet de progresser dans leur apprentissage et d'acquérir des compétences d'auto-correction puisqu'ils peuvent cerner eux-mêmes leurs difficultés. Garcia Debanc (1990 :82) dit que « la référence à des critères (...) permet à l'élève de repérer les réussites et les insuffisances d'un texte, avant d'en engager la révision. En phase de production, elle aide l'élève à être vigilant sur certaines dimensions du fonctionnement des textes qui peuvent lui faire problème, donc à réguler son activité. » Cette référence à des critères d'évaluation doit prendre en considération les différents aspects du texte (orthographe, structure des phrases, vocabulaire, cohérence, cohésion, mise en page, etc.)

Dans l'analyse du corpus, j'ai pu remarquer que bon nombre d'apprenants scripteurs se basent essentiellement sur des aspects d'ordre orthographiques ou syntaxiques et oublient les aspects discursif et textuel.

Nous avons vu plus haut<sup>56</sup> que les chercheurs du groupe EVA (1991) proposent quatre aspects qui sont pris en compte dans l'évaluation des écrits :

---

<sup>56</sup> Cf. Le tableau EVA dans le chapitre IV de cette thèse (pages 97-98)

- les aspects pragmatiques ;
- les aspects sémantiques ;
- les aspects morphosyntaxiques ;
- les aspects matériels.

Selon Garcia Debanc (1990 : 178), la référence à des critères permet de « sérier les observations. Chaque lecture est orientée vers la recherche d'une classe d'indices, de sorte que la multiplicité des erreurs d'orthographe n'empêchera pas de considérer à un autre moment la cohérence d'ensemble du texte (...) Des critères explicités aident donc à orienter l'intervention pédagogique.»

### **2.6.3 De l'élaboration des critères à la constitution d'une grille d'auto-évaluation :**

L'auto-évaluation joue un rôle important dans l'apprentissage de la production écrite. L'apprenant scripteur s'auto-évalue en se référant à une grille afin qu'il puisse repérer ses difficultés et caractériser ses compétences scripturales. L'auto-évaluation est en relation avec l'évaluation formative. L'apprenant sera conscient de l'importance des critères et pourra améliorer son niveau et développer progressivement ses compétences. Garcia Debanc (1990 : 177) met en relief le lien entre l'élaboration des critères et l'évaluation formative. Elle rappelle que «la détermination des critères est donc un moment décisif pour qu'une évaluation puisse être formative. » Etant donné que l'apprenant doit être au centre des pratiques pédagogiques modernes, il faut qu'il apprenne à être autonome, actif, attentif, responsable et conscient de ce qu'il fait, de ce qu'il peut faire, de ce qu'il dit et de ce qu'il peut dire à propos de l'apprentissage de la production écrite. L'enseignant, lui, doit avoir une grille d'auto-évaluation qu'il n'impose pas aux étudiants, c'est pour lui une sorte de "pense-bête" qui l'aide à guider les étudiants à ne pas prendre en compte que les aspects linguistiques. Pour le texte argumentatif, la grille peut se présenter de la manière suivante :

<b>Grille d'autoévaluation</b>			
<b>Pragmatique</b>	As-tu pris en compte le statut du destinataire ?	Oui	Non
	As-tu produit un type d'écrit adapté à la consigne ?	Oui	Non
<b>Macrostructure du texte</b>	As-tu respecté la structure du type de texte produit ?	Oui	Non
	As-tu rédigé l'introduction ?	Oui	Non
	L'introduction est-elle accrocheuse ?	Oui	Non
	As-tu annoncé le plan sous forme de questions ?	Oui	Non
<b>Argumentation</b>	As-tu employé des arguments en respectant la hiérarchie (du plus faible au plus fort) ?	Oui	Non
	As-tu illustré avec des exemples ?	Oui	Non
	Les arguments sont-ils convaincants ?	Oui	Non
	As-tu assuré la cohérence thématique ?	Oui	Non
	As-tu utilisé des connecteurs ?	Oui	Non
	As-tu utilisé des indices d'énonciation et des marques de subjectivité ?	Oui	Non
	As-tu utilisé les rapports logiques appropriés au type du texte produit ?	Oui	Non
	As-tu rédigé la conclusion ?	Oui	Non
	La conclusion a-t-elle un rapport avec l'introduction ?	Oui	Non
<b>Morphosyntaxe</b>	As-tu utilisé correctement des anaphores ?	Oui	Non
	La concordance des temps est-elle maîtrisée ?	Oui	Non
	As-tu utilisé des phrases grammaticalement et sémantiquement acceptables ?	Oui	Non
	As-tu maîtrisé la morphologie verbale ?	Oui	Non
	As-tu maîtrisé l'orthographe lexicale ?	Oui	Non
<b>Lexique</b>	Le lexique est-il en relation avec le thème traité ?	Oui	Non
<b>Aspects matériels</b>	As-tu découpé le texte en paragraphes ?	Oui	Non
	Est-tu allé (e) à la ligne à chaque paragraphe ?	Oui	Non
	As-tu maîtrisé la ponctuation de la phrase ?	Oui	Non
	As-tu mis les majuscules où il faut ?	Oui	Non
	Ton texte est-il lisible ?	Oui	Non

**Tableau 96: Grille d'autoévaluation**

La grille proposée tient compte des différents aspects du texte : la présentation et la typographie, l'organisation et la structure interne, la pertinence des idées et le maniement de la langue.

**- Que font les étudiants au cours de cette séance ?**

La séance entière est consacrée à l'évaluation des textes produits. Les groupes d'étudiants peuvent échanger leurs textes et chacun d'eux fait une lecture et une observation en cernant les images de réussite et les difficultés et en corrigeant ce qui ne va pas. Car le métier d'apprenant ressemble au métier de l'apprenti mécanicien auto qui améliore et développe ses compétences et ses performances en apprenant à constater ce qui va et ce qui ne va pas, à diagnostiquer l'état d'un moteur, à trouver les pannes et à réparer les véhicules.

Ce travail permet à chaque étudiant d'être attentif, vigilant et intellectuellement actif. Lors de cette activité, les apprenants « s'appuient sur les représentations qu'ils se font du fonctionnement des textes. » (Garcia-Debanco, 1990 : 182) Une fois le travail terminé, chaque groupe établit un bilan et le présente devant les étudiants.

J'ai essayé dans ce chapitre de proposer une séquence pédagogique pour l'enseignement du texte argumentatif en vue d'aider les étudiants à s'appropriier l'écrit et à être surtout capables d'élaborer des critères d'évaluation de leurs écrits et ceux de leurs pairs en s'impliquant davantage dans leur parcours d'apprentissage, car la question de l'élaboration des critères d'évaluation doit intervenir à différents moments de la séquence :

- dans la phase de découverte (ou de découverte) du type textuel étudié ;
- dans la phase de relecture de production ; il s'agit alors d'aider les étudiants dans la révision de leurs écrits.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## **Conclusion générale :**

Arrivé au terme de cette recherche, je rappelle sans revenir en détail sur le but de cette thèse et ses points essentiels. L'objectif de ce travail a été de contribuer à l'amélioration des performances écrites des étudiants et au développement de leurs compétences littéraires en proposant des procédures de remédiation au regard des difficultés relevées dans leurs copies et de leurs besoins identifiés dans cette thèse. Je suis parti des recherches menées en psychologie cognitive afin d'appréhender les processus rédactionnels et des travaux réalisés en linguistique textuelle pour caractériser le type textuel visé, en l'occurrence, le texte argumentatif. J'ai analysé les portraits socio-didactiques des étudiants de première année de licence de français nouveau régime de l'université de Mostaganem au regard de leurs performances scripturales réelles et j'ai proposé des démarches d'enseignement du texte argumentatif en réponse aux difficultés effectives relevées dans les copies d'un échantillon représentatif constitué de 40 sujets. Pour ce faire, j'ai procédé en trois temps :

- une analyse générale des copies de l'ensemble des 40 sujets ;
- une analyse des copies des 4 groupes, puis une analyse au cas par cas ;
- une comparaison quantitative des performances écrites des scripteurs.

Les groupes ont été classés en fonction des difficultés que les étudiants disent rencontrer dans l'apprentissage du français. Il s'agit des :

- étudiants qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe ;
- étudiants qui disent avoir des difficultés en production écrite ;
- étudiants qui disent avoir des difficultés en morphosyntaxe et en production écrite ;
- étudiants qui disent ne pas avoir des difficultés à l'écrit.

J'ai essayé par la suite de voir si chaque groupe d'étudiants se différencie ou pas de l'ensemble des 40 sujets. J'ai comparé enfin les performances écrites des scripteurs en effectuant une analyse quantitative selon des variables observées (macrostructure des textes produits, stratégie argumentative et qualité de la langue) et des variables explicatives (filière / sexe). Cela m'a permis d'évaluer et de caractériser les compétences écrites des informateurs et de voir ce qui va et ce qui ne va pas dans leurs écrits.

Cette analyse révèle une contradiction entre les difficultés mentionnées et les difficultés effectives chez les étudiants qui ne perçoivent leurs difficultés que dans le domaine de la morphosyntaxe et chez ceux qui disent ne pas avoir des difficultés à l'écrit.



La recherche effectuée m'a permis de valider les hypothèses émises au début de la réflexion :

**Hypothèse 1** : les étudiants pensent que la qualité des textes écrits est déterminée seulement par la maîtrise de la langue.

**Hypothèse 2** : les étudiants ne sont pas conscients de leurs difficultés effectives lors de la production d'un texte à visée argumentative.

**Hypothèse 3** : même si le texte argumentatif est étudié dans le secondaire et à l'université, les étudiants ne témoignent pas de compétences solides quant à son organisation macro-structurelle.

Pour l'hypothèse 1, l'analyse permet de noter que les étudiants se focalisent sur les erreurs orthographiques quand ils révisent ou évaluent leurs écrits ou ceux de leurs pairs. Ainsi, leurs critères d'évaluation se limitent-ils au niveau phrastique. Ceci signifie qu'à leurs yeux, le texte n'est qu'une grande phrase où seul le critère de grammaticalité est pris en compte.

Pour l'hypothèse 2, l'analyse révèle qu'effectivement la majorité des étudiants ne sont pas conscients des difficultés qu'ils rencontrent lors de la production d'un texte argumentatif. Il y a des étudiants qui reconnaissent avoir des difficultés en production écrite, mais quand on leur demande de dire concrètement ce qui leur pose problème, ils se contentent de citer des difficultés relevant de l'orthographe, alors que l'analyse de leurs copies montre qu'ils ne sont pas capables de respecter l'organisation macro-structurelle de leurs textes. On constate donc qu'il y a une contradiction systématique entre ce qu'ils disent, ce qu'ils font et ce qu'ils ne font pas en production écrite. Ces étudiants ont néanmoins des difficultés à percevoir leurs besoins à l'écrit. Cette recherche permet de noter qu'en didactique, pour l'analyse des besoins, il ne faut pas seulement s'appuyer sur des réponses à des questionnaires écrits complétés par les informateurs, car ils ne sont pas conscients de ce qui leur pose le plus de problème dans un domaine donné. Toutefois, une comparaison entre ce qui est dit et ce qui est fait est une chose intéressante, car cela permet de différencier les difficultés dont les sujets sont conscients ou pas et de faire des propositions pédagogiques qui prendront en compte cet aspect.

Concernant l'hypothèse 3, les résultats de l'analyse des performances scripturales des étudiants montrent qu'ils ne témoignent pas de compétences solides quant à la macrostructure du texte argumentatif. Les propos de l'enseignante que j'ai interrogée à propos de cette situation d'échec sont en concordance avec cette hypothèse. Sur ce point, elle dit que « si on leur demande de donner leur point de vue sur l'immigration en Algérie est ce qu'ils sont pour ou contre ils doivent reformuler la question pour ne pas risquer d'être hors sujet la question est parfois beaucoup plus complexe parfois ils risquent de négliger une partie ou deux dans un travail on trouve parfois 3 choses à faire eux ils croient que pour un texte argumentatif il s'agit de dire pour ou contre or ce n'est pas vrai des fois on trouve que dans une argumentation il y en a 2 ou trois types soit ils défendent leur point de vue soit ils donnent deux thèses et essayent à la fin de décider avec quel point ils sont ou des fois la réfutation rejeter l'idée cela dépend de la question si les étudiants n'arrivent pas à reformuler la question, ils ne parviennent jamais à saisir le sujet et risquent de ne pas être correct car le sujet déjà pose problème » Comme le dit cette enseignante, si l'étudiant ne sait pas ce qui lui est demandé dans la consigne, il ne réussira pas à produire un texte de meilleure qualité et sa réponse ne sera pas satisfaisante.

Le texte argumentatif figure dans le programme de français au collège et dans le secondaire et bien que les apprenants soient habitués à travailler sur l'argumentation écrite pendant 7 ans à l'heure de l'approche par compétences, ils ne maîtrisent pas ce type d'écrit à l'université. L'enseignante de techniques d'expression écrite que j'ai interrogée m'a parlé de cette situation d'échec en m'indiquant qu'à l'examen final, les étudiants étaient appelés à rédiger un texte argumentatif autour des avantages des journaux. Or, bon nombre d'entre eux n'ont pas respecté la consigne et ont rédigé un texte narratif dans lequel ils racontaient une journée où ils ont eu l'envie de lire un journal. Ainsi, une prise de recherche future peut-elle consister à non pas voir et comprendre seulement comment se fait l'apprentissage, mais aussi à comprendre comment se fait le désapprentissage des acquis même si cela nécessite de protocoles expérimentaux lourds. Toutefois, plutôt que de rester sur un aspect négatif des choses, les propositions pédagogiques que j'ai faites pourraient apporter quelques réponses à cet échec.

De cette recherche, il ressort que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés en production écrite pour ce qui concerne la macrostructure des textes à visée argumentative et la qualité de la langue et que l'argumentation dans les textes produits n'est pas déterminée par ce qu'ils veulent dire, mais par ce qu'ils peuvent dire en français en fonction de leurs capacités linguistiques et culturelles. C'est pourquoi, du point de vue pédagogique, j'ai détaillé une progression pour un enseignement du texte argumentatif selon deux critères : les besoins que j'ai identifiés à partir de la recherche effectuée et ce qui est particulièrement important pour argumenter par écrit : la compréhension du sujet, la maîtrise des techniques rédactionnelles pour un écrit argumenté, la hiérarchie des arguments, la présence d'exemples, le champ lexical relevant du thème en question, la présence d'indices d'énonciation et de connecteurs, etc. Ceci est important car en didactique, il faut proposer des solutions et ne pas s'entendre dire qu'on ne fait que de la théorie.

Etant donné que les enseignements de morphosyntaxe et de techniques d'expression écrites vont de pair, je propose une plus grande coordination de ces enseignements dans la perspective d'une meilleure intégration des apports. L'enseignant de morphosyntaxe travaille avec ses apprenants sur le niveau phrastique et les contraintes locales et peut proposer des exercices de production avec contraintes. L'enseignant de techniques d'expression écrite aborde avec ses apprenants le niveau transphrastique et les contraintes globales en se basant sur les acquis de la linguistique textuelle et les caractéristiques du texte argumentatif.

En morphosyntaxe, l'enseignant peut consolider les acquis des étudiants sur les caractéristiques linguistiques du texte argumentatif. Les points qu'il peut aborder sont :

- les modalisateurs : les verbes d'opinion, les verbes de modalité, les expressions modalisatrices, les tournures impersonnelles, les adverbes, etc.
- les connecteurs : les connecteurs logiques ou argumentatifs, temporels, énumératifs et de reformulation.
- les rapports logiques : les rapports de cause, de conséquence, d'opposition et de concession.

L'enseignant de morphosyntaxe demande aux étudiants de rédiger un texte autour d'un thème choisi dans lequel apparaîtront des points de syntaxe acquis en TD tels que des connecteurs, des modalisateurs, des subordonnées relatives, des subordonnées interrogatives, des subordonnées conjonctives, etc.

Pour les perspectives de recherche, il me semble intéressant dans l'avenir de mener des recherches analogues auprès des étudiants d'autres universités algériennes pour confirmer ces résultats, tester les propositions pédagogiques et apprécier leur efficacité. Il convient aussi de poursuivre ce travail de recherche sur l'apprentissage de l'argumentation écrite en s'intéressant à l'évolution et à la progression de l'enseignement du texte argumentatif du collège à l'université en passant par le secondaire auprès d'un échantillon plus large d'informateurs et de productions écrites afin d'identifier d'autres aspects de progression. Cette piste de recherche est envisagée car, compte tenu des limites du présent travail, je n'ai pas pu étudier l'évolution des démarches d'enseignement et d'apprentissage de l'argumentation écrite et je me suis limité dans le nombre d'informateurs et de copies évaluées et dans la durée de l'enquête socio-didactique effectuée.

## **BIBLIOGRAPHIE**

## Bibliographie :

### A

- Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. Dans *Pratiques* n° 56.
- Adam, J.-M & Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles-Liège : Mardaga.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle - Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. Autour du concept de texte. Pour un dialogue des disciplines de l'analyse des données textuelles. Conférence plénière d'ouverture des Journées internationales d'Analyse des Données Textuelles (JADT). Besançon, 19-21 avril 2006. Document consulté le 30 janvier 2010 de [http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/JADT2006-PLENIERE/JADT2006\\_JMA.pdf](http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/JADT2006-PLENIERE/JADT2006_JMA.pdf)
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Akmoun, H. (2009). L'enseignement explicite d'une stratégie de planification : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des apprenants algériens de 3ème année secondaire. *Synergies Algérie* n°5. Document consulté le 31 août 2010 de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/akmoun.pdf>
- Ameur-Amokrane S. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue. Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe. *Synergies Algérie* n°6 (numéro spécial). Document consulté le 25 juillet 2010 de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/amokrane.pdf>
- Amorouayah, E & Elbaki, H. (2010). L'enseignement du français en Algérie. La pratique de l'écrit : du contenu grammatical à enseigner à la pratique dans les classes du primaire au secondaire. Evaluation des acquisitions. Colloque international Grammaire en Francophonie, IUFM de Toulouse.
- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.

Arrêté du 25 janvier 05 portant 'évaluation et progression dans le cadre de la Licence nouveau régime'. Document consulté le 23 mars 2010 de [http://www.umbb.dz/crc/formations\\_S\\_fichiers/Arr%C3%AAt%C3%A9%2025%20janvier%202005.pdf](http://www.umbb.dz/crc/formations_S_fichiers/Arr%C3%AAt%C3%A9%2025%20janvier%202005.pdf)

<b>B</b>
----------

- Bakhtine, M. (1978). *Esthétiques et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Beaugrande, R. (1990). *Text linguistics through the years*. *Text* 10(1/2), 9-17.
- Bain D & Scheneuwly, B. ( 1987) Vers une pédagogie du texte. Dans *Le Français Aujourd'hui*, n°79, pp. 13-23.
- Barbier, M.-L. (1998b). Rédaction de texte en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française*, 43(4), 361-370.
- Barbier, M.-L. (2003). « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », *www.arobase.to*. Volume 1-2, pp. 6-21. Document consulté le 25 juillet 2009 de [www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf](http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf)
- Barré de Miniac, C Brissaud, C & Rispaïl, M. (2004). La littéracie : constantes et variations. Dans Barré de Miniac C, Brissaud, C & M Rispaïl, M (dir.). *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, Brissaud, C & Rispaïl, M. (2004) (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Coll. Espaces discursifs. Paris : l'Harmattan.
- Baylon, C. (1991). *Sociolinguistique : Société, langage et discours*. Paris : Nathan Université.
- Beacco, J.-P & Porquier, R. (2001). *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*. Paris : Larousse.
- Beacco J.-C & Byram M., (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale, projet 1 (rév.), Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. Consultable sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf)
- Beacco, J.-C. (2004). *Niveau B2 pour le Français (utilisateur /apprenant indépendant)*. Paris : Didier.

- Beacco, J.-C. (2006). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, (le 02/04/06), [www.fle.fr/pro/besancon/documents/Guide.doc](http://www.fle.fr/pro/besancon/documents/Guide.doc)
- Beacco, J.-C., (2007). *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Begin, C, Saint-Laurent, L & Giasson, J. (2008). Le rôle de l'entourage social et de la motivation dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Dans actes du colloque international De la France au Québec. L'écriture dans tous ses états. IUFM de Poitiers. Document consulté le 18 juillet 2010 de <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/commaffichees.pdf>
- Bellatreche, H. (2008). Évaluation des compétences scripturales des étudiants de première année de licence de français en Algérie : étude de cas. Dans *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*. (pp.441-459).Paris : L'Harmattan.
- Bellatreche, H. (2009). L'enseignement du français à l'université algérienne : du système classique au système LMD, quelle (s) différence (s)? Dans Colloque international de l'Association française d'éducation comparée et des échanges, Agadir, Maroc.
- Bellatreche, H. (2009). Les étudiants algériens et leur rapports à la littérature : entre écrits académiques et écrits sociaux. Etude de cas. *Revue Synergies Algérie, numéro 6 (numéro spécial)*. Consultable sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/houari.pdf>
- Bellatreche, H. (2009). L'usage de la langue française en Algérie. Cas d'étude : le secteur bancaire. *Revue Synergies Algérie n°8*. Consultable sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie8/bellatreche.pdf>
- Bellatreche, H. (2010). L'enseignement de la grammaire en première année de licence de français nouveau régime, entre programme de connaissances et programme de réinvestissement. Dans Colloque international Grammaire en Francophonie, IUFM de Toulouse.
- Benamar, A. (2004). Enseignants de français à l'école de base en Algérie : avec ou sans licence ! Quelle différence ? Document consulté le 12/12/2005 de <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7019.pdf>
- Benoît J.-P & Fayol, M. (1989) : Développement de la catégorisation des types de textes. Dans *Pratiques* n° 62, (pp. 71-85).



- Benramadane, F. (2002). Synthèse des débats, *Actes des journées d'études Gestions et démarches innovantes dans les départements de français en Algérie*, Mostaganem, (pp.50-55).
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Collection Didactique des Langues Etrangères. Paris : Clé international.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Hatier/Didier, Collection LAL.
- Billiez, J. (1997). Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées. Dans *Etudes de Linguistique Appliquée 104 : Comprendre les langues voisines*, (pp 401-410).
- Boissinot, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Paris : Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse.
- Bouchard, R. (1996). L'interaction comme outil d'analyse : l'étude du processus rédactionnel. Dans *Interactions, et cognition* n° 2/3. Paris : L'Harmattan.
- Bouchard, R. & De Gaulmyn, MM. (1997). Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble. Dans M.Grossen & B.Py (Ed.) *Pratiques sociales et médiation symbolique*. Berne : P Lang.
- Bouchard, R. (2000). Ecriture en L2, registres, préconstructions, des questions pour la seule didactique des langues et/ou pour la RAL ? *ELA* 120.
- Bouchard, R., (2001). Production écrite et contrôle de la production en "fin" d'apprentissage de l'écrit en L2: les conflits entre usage et emploi, préconstruction et syntaxe. Dans MM de Gaulmyn, R. Bouchard & A. Rabatel (Eds.) : "*Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*". Paris : L'Harmattan.
- Bouchard, R & Mondada, L. (2005). Sources et ressources du discours (académique) : Eléments préconstruits et processus de préconstruction en L2 (Eds.) *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris : L'Harmattan.
- Bouguerra, T. (1991). *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*. Alger : OPU.
- Boyzon-Fradet, D, J.-L Chiss., (Dir.) (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris: Nathan Pédagogie.
- Braïk, S. (2002). Une démarche curriculaire pour des formations en langues étrangères. », *Actes des journées d'études Gestions et démarches innovantes dans les départements de français en Algérie*. Mostaganem, (pp 21-31).
- Braïk, S, sous la direction de Farouk Bouhadiba, (2007) : *Approches épistémologiques des méthodologies d'apprentissage du français en contexte socio-professionnel en Algérie*, université Abdelhamid Ben Badis de Mostaganem.

Bronckart, J.-P & al. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

<b>C</b>
----------

Carter-Thomas, S. (2000). *La cohérence textuelle*. Paris : L'Harmattan.

Castellotti, V & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, p.29. Document consulté le 28 janvier 2006 de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Catach, N. (2003). *L'orthographe*, PUF, Que sais-je ?

Caubet, D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé? Dans *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues* n°14, (p.122).

Cavanagh, M. (2008). Principes pour guider la conception de séquences didactiques en production écrite. Dans actes du colloque international De la France au Québec, l'écriture dans tous ses états. IUFM de Poitiers. Document consulté le 18 juillet 2010 de <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/ATELIERS.pdf>

Caverni, J.-P & Noizet, G. (1983). Agrégation de critères naturelle ou «contrainte» dans une tâche de jugement évaluatif. Dans *La pensée naturelle : structures, procédures et logique du sujet*, Presses Universitaires de Rouen, (pp. 165-173).

Circulaire n°07 du 04 juin 2005 portant "présentation, évaluation et habilitation des offres de formation dans le cadre du dispositif LMD" Document consulté le 31 mars 2010 de <http://www.umc.edu.dz/vf/index.php/systeme-lmd/textes-reglementaires/84-circulaire-nd07-du-04-juin-05-portant-presentation-evaluation-et-habilitation-des-offres-de-formation-dans-le-cadre-du-dispositif-lmd>

Circulaire n° 03 du 22 Chaabane 1431 H correspondant au 03 août 2010 modifiant et complétant la Circulaire n°02 du 17 Joumada Ethania 1431 H correspondant au 31 mai 2010 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2010-2011. Document consulté le 25 février 2011 de <http://www.umbb.dz/crc/Circulaire-N-03-LF.pdf>

Chanquoy, L & Fayol, M. (1991). Étude de l'utilisation des signes de ponctuation et des connecteurs chez des enfants (8-10 ans) et des adultes. Dans *Pratiques*, 70, (pp.107-124).

- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Charolles, M. (1979). Données empiriques et modélisation en grammaire de texte, Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques, (pp. 19-42).
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. *Langue française* n° 38, (pp. 7-41).
- Charolles, M. (1978a). Introduction aux problèmes de la cohérence verbale. *Langue Française*, 38, (pp.7-42).
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris : Delagrave.
- Combettes, B, Fresson, J & R Tomassone, R. (1980). *De la phrase au texte, classe de 3<sup>e</sup>*. Paris : Delagrave.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles : De Boeck, Duculot.
- Combettes, B & Tomassone, R (1987). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. 2<sup>ème</sup> édition. Bruxelles : Duculot, De Boek.
- Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte*, Université de Metz, (coll. *Didactique des textes*).
- Combettes, B. (1992a). *L'organisation du texte*, université de Metz, coll. « didactique des textes. »
- Combettes, B. (1992b). Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte. Dans études de linguistique appliquée, n°87, Didier.
- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques. Dans *Pratiques* n°77, (pp. 43-57).
- Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des Langues vivantes : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (2001). Paris : Didier, 2001. Consultable sur : <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Cornaire, C & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé international.
- Coste, D. (1995). Curriculum et pluralité. *Etudes de linguistique appliquée* 98, (pp.68-84).
- Cuq, J.-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Paris : Didier-Hatier.
- Cuq, J.-P., Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

**D**

- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture*. Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, M. (1990). Écriture et société : quels types de diversification ? - La diversification dans l'enseignement du français écrit. Dans *Schneuwly, B. (sous la dir.)*, (pp. 19-29).
- Dabène, M. (dir.)(1990). *Des écrits (extra)ordinaires*, Lidil n°3-Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of text : different types of the matic progression. Dans *F Danes, papers on Functional Sentence Perspective*. La haye: Mouton.
- Décret exécutif n°04-371 du 21 novembre 2004 portant création du diplôme de licence « nouveau régime ». Document consulté le 22 avril 2010 de <http://www.umc.edu.dz/VersionFrancais/menu%20vertical/systeme%20lmd/textesReglemantaires.htm>
- Delcambre, I. (1996). Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification. Dans *Pratiques n°92*.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles : Labor.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF.
- Derradji, Y. Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie. Document consulté le 12/12/2005 de : <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, sous la direction de Jean Pierre Cuq. (2003). Paris : Clé international.
- Dolz, J., Noverraz, M & Schneuwly, B. (2001d). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Vol. IV (13 séquences didactiques 7e - 8e - 9e). Bruxelles: De Boeck.
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire. Principe de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Minuit.
- Dufays, J.-L. (1997). Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. Dans *Études de linguistique appliquée*, 107, (pp.315-328).

**E**

- Estienne, F. (2006). *Dysorthographe et dysgraphie : 285 Exercices Comprendre, évaluer, remédier, s'entraîner*. Masson.

**F**

Fayol, M. & Schneuwly B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans *Actes du IIe colloque international de didactique du français*, De Boeck, Bruxelles.

Fayol, M. (1992). Psychologie cognitive et didactique du français. Dans AFEF, (pp.7-14).

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.

Flower, L.S & Hayes, and J.R. (1980) .The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Dans Gregg L.W., Steinberg E.R. (éds.) *Cognitive processes in writing*, pp.31-50. Hillsdale: Erlbaum.

**G**

Galisson, R & Coste, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, D & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Colin.

Gaonac'h, D & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Colin.

Garcia-Debanc, C. (éd. 1986). *Objectif écrire*. CDDP de la Lozère Mende : Equipe INRP Lozère, évaluation des écrits.

Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Centre d'Études Syntaxiques de Metz, diffusion, Pratiques.

Garcia-Debanc, C. (1992). Organiser les apprentissages en production de textes. Dans AFEF, (pp.29-50).

Garcia-Debanc C. (1993). Enseignement de la langue et production d'écrits. Dans Garcia-Debanc (éd.), (pp.3-23).

Garcia-Debanc, C. (éd. 1993) *Pratiques 77*. Metz : Ecriture et langue.

Garcia-Debanc, C & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques* 115-116, (pp.37-50).

Gardes-Tamine, J. (1996). *La rhétorique*. Paris : Armand Colin.

Gardes-Tamine, J & Pellizza, M.-A. (1998). *La Construction du texte, De la grammaire au style*. Paris : Armand Colin.

Gardès-Madray, F & Lafont, R. (1976). *Introduction à l'analyse textuelle*. Paris : Larousse.

- Gaulmyn (de) M.-M, Bouchard, R & Rabatel, A. (éds.).(2001). *Le processus de production écrite, écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.
- Gelb, I- J. (1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris : Flammarion.
- Golder, C & Favart, M. (2006). Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite, dans revue *de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 2006/1 - n°141.
- Gombert, J.E. (1987). Processus rédactionnels et développement des méta-connaissances dans le domaine langagier. Dans Actes du IIe colloque international de didactique du français. Bruxelles : DeBoeck.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Carte européen commun et Portfolios*. Paris : Didier.
- Grize, J.-B. (1974).Argumentation, schématisation et logique naturelle. Dans *revue européenne des sciences sociales*, T.XXI, n°32.
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève : Droz.
- Grize, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.
- Grevisse, M. (1975). *Le Bon Usage - Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Belgique : Duculot, Gembloux.
- Grevisse, M, (1993). *Précis de la grammaire française*. Paris : Louvain, Duculot.
- Grevisse, M, & A Goosse, A. (1993). *Le bon usage*. 13<sup>e</sup> éd. Paris: Duculot.
- Groupe EVA, (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : INRP, Hachette Education.
- Gueunier, N. (1993). *Le français au Liban : cent portraits linguistiques*, Collection " Langues et développement " Édition et diffusion : Didier Érudition.

<b>H</b>
----------

- Halliday, M-A-K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Longman: London.
- Halté, J-F. (1989). Savoir écrire, savoir faire. *Pratiques*, 61.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Hameline, D. (1990). *Les objectifs pédagogiques (en formation initiale et en formation continue)*, Paris : ESF éditeur.
- Hayes J-R. & Flower L-S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg L.W., Steinberg E.R. (éds) *Cognitive processes in writing*, (pp.3-30). Hillsdale: Erlbaum.

Huhta, M. (2002). Outils pour la planification de la formation linguistique. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, p.32. Document consulté le 20 mai 2006 de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/huhtafr.pdf>

## J

Jaffré, J.-P. (1992). *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette.

Jaffré, J.-P & Fayol, M. (1997). *Orthographes, des systèmes aux usages*. Paris : Flammarion, coll. « Dominos ».

Jaffré, J.-P. (1998). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. Dans J. Dolz, et J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern: Peter Lang, (pp.47-62).

Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Barré de Miniac C, Brissaud, C & Rispail, M (dir.). *La Littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Éducation.

## L

Le Ninan, C. (2002-2003). Conception de curricula et de programmes, cours du DESS AIDL. Besançon : *Centre de Linguistique Appliquée*.

Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Édition d'Organisation.

## M

Mager, R.-F. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier-Villars.

Mangenot, F, sous la direction de Anis, J. (1995). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, université Paris X – Nanterre.

Mangenot, F. Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2. dans Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du X<sup>ème</sup> colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », (pp.515-525). Université de Franche-Comté : Centre de linguistique appliquée de Besançon.

- Martin, R. (1983). *Pour une logique du sens*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martinet, A. (1970). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martinez, P. (2008). La didactique des langues étrangères. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
- Mebarki, M. (2003). *Sauver l'Université*. Oran : Dar El Gharb.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meyer, M. (1986). *De la problématique*. Bruxelles : Mardaga.
- Miliani, H. (2002). Données et éléments statistiques sur la langue française en Algérie. Dans Actes des journées d'études Gestions et démarches innovantes dans les départements de français en Algérie. Mostaganem.
- Millet, A, Lucci, V & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour !* Presse universitaire de Grenoble.
- Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français dans le secondaire algérien, mars, 1993.
- Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français dans le secondaire algérien, janvier 2005.
- Ministère de l'Éducation nationale, Programme de français dans le secondaire algérien, février 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale, Office national des examens et concours, Guide d'élaboration d'une épreuve de français au baccalauréat, octobre 2008.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Compréhension, production en français langue étrangère. Paris : Clé International.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette FLE.

<b>N</b>
----------

- Nadeau, M & Fisher, C. (2009). Faut-il des connaissances explicites en grammaire pour réussir les accords en français écrit? Résultats d'élèves de 6e année du primaire. Dans J.Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*, (pp. 209-229). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nadeau, M & Fisher, C. (2010). Quels exercices pour quelles connaissances, implicites ou explicites? Colloque international Grammaire en Francophonie, IUFM de Toulouse.
- Niquet, G. (1991). *Enseigner le français pour qui ? Comment ?* Paris : Hachette.



O

- Olive, T & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. Dans *Le Langage et l'Homme : logopédie, psychologie, audiologie*
- Orecchioni, C.-K. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

P

- Paolacci, V & Bessagnet, P. (2010). Que nous disent les pratiques déclarées des professeurs des écoles débutants sur l'enseignement de la grammaire ? Colloque international Grammaire en Francophonie, IUFM de Toulouse.
- Parpette, C. (2004). Comment favoriser l'intégration des nouveaux arrivants non francophones par le développement des compétences langagières. Conférence : la parole de l'enseignant : richesse et complexité. *Journée départementale de l'accueil et de l'intégration des enfants nouvellement arrivés en France, 26 mai 2004. Inspection académique du Rhône*.
- Paveau, M.-A & Sarfati, G.-E. (2003). *Les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
- Perelman, C & Olga, O.-T. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : éditions de l'université de Bruxelles.
- Perrichon, E, sous la direction de Christian Puren (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Université Jean Monnet de Saint Etienne.
- Petitjean, R. (1985). *De la lecture à l'écriture, la transformation de texte*. Paris : CEDIC-Nathan.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. Dans *Pratiques* 62, (pp.86-125). Metz : *Classer les textes*.
- Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes, (pp.191-204). *Le Langage et l'Homme*, vol XXXVIII ? N°2.
- Plane, S. (2003). Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture, (pp.57-77). *Rivista di Psicolinguistica Applicata* III-1.
- Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention, (pp.71-85). *Linx* 51.

- Plane, S. (2005). Fiction, utopie et représentation du monde et de l'école dans des écrits sur le collège rédigés par des élèves en difficulté, (pp.119-148). Dans *Langage et Société* 108.
- Plane, S (2005). Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux, (pp.115-138) : CELTED Université de Metz- *Pratiques* 125-126.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Pratiques n°73 (1992). *L'argumentation écrite*. Metz.
- Programme des cours de l'étudiant en Licence d'enseignement du français langue étrangère de 1989.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, « coll. Didactique des langues étrangères », CLE international.
- Puren, C. (1995). La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire, (pp.129-149). *ELA n° 100*, oct.-déc.
- Puren, C. (1997a). Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? (pp.8-14). *Les Langues modernes n° 2*.
- Puren, C, Bertocchini, P & Costanzo, E. (1998b). *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Puren, C. (1999). Politiques et Stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France, (pp.66-75). *Association des professeurs des langues vivantes (l'APLV), Les Langues modernes n°2*.
- Puren, C. (2004a). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Dans *Actes du XXVe Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch*, (pp.10-26). Les Cahiers de l'APLIUT (*revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie*), vol. XXIII, n°1. Document consulté le 30 juin 2010 de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Russie3/puren.pdf>
- Puren, C. (2004c). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques, (pp.40-51). *Conférence du 2 novembre 2004 au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, n° 89*. Document consulté le 25 juin 2010 de <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- Puren, C. (2005a). Domaines de la didactique des langues-cultures : entrées libres, (pp.41-44). *Les Cahiers pédagogiques n° 437*. Document consulté le 1 juillet 2010 de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/AmeriqueduNord1/Domaines.pdf>

Puren, C. (2005b). Présentation. *Études de Linguistique Appliquée n° 140*, oct.-déc. 2005, « Interdidacticité et interculturalité. » Dans Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures. Université de Saint-Étienne : *CEDICLEC*.

Puren, C. (2006a). Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ? Grenoble : *Conférence à l'Assemblée Générale de l'APLV*. Document consulté le 23 juin 2010 de

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>

Puren, C. (2006b). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. Document consulté le 2 août 2010 de :

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>

Puren, C. (2006d). L'évaluation a-t-elle encore un sens ? Document consulté le 25 juillet 2010 de

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article36>

Puren, C. (2006e). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social. Document consulté le 5 juillet 2010 de

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>

Puren C., (2006f.). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise. Université de Poitiers. Document consulté le 2 août 2010 de

<http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>

Puren, C. (2007a). Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006. Document consulté le 2 août 2010 de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437>

Puren, C. (2008b). La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. Barcelone : Rencontre FLE 2008.

Puren, C. (2009a). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? (pp. 87-91). Dans *ABDELGABER Sylvie et MÉDIONI Maria-Alice (dir.)*, Les Cahiers Pédagogiques, *Collection des HNS hors-séries numériques, n° 18*, mise en ligne septembre 2009 : "Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen". Paris: CRAP Sur le site des *Cahiers Pédagogiques*.

Puren, C. (2009c). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle. Document consulté le 14 août 2010 de

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>

Puren, C. (2010g). La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures. Présentation sonorisée sur le site francparler.org (avril 2010). Document visionné et écouté le 29 mai 2010 de

[http://www.francparler.info/PUREN\\_Francparler\\_ppt\\_sonorise/index.htm](http://www.francparler.info/PUREN_Francparler_ppt_sonorise/index.htm)

## R

Rapport au parlement sur l'emploi de la langue française, 2010. Document consulté le 5 juillet 2010 de

[http://www.dglf.culture.gouv.fr/rapport/2010/Rapport\\_Parlemen\\_10.pdf](http://www.dglf.culture.gouv.fr/rapport/2010/Rapport_Parlemen_10.pdf)

Rastier F. (2005). Discours et texte. Document consulté le 23 janvier 2010 de

[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier\\_Discours.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html)

Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris : PUF.

Reboul, A & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.

Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M & Jespersen, J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Rolle-Boumlic, M. (2002). *Vers une ingénierie de la formation en milieu professionnel*. Alger.

Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE international, collection "Didactique des langues étrangères".

## S

Sarfati, G.-E. (2003). L'analyse du discours et la question du texte : l'horizon du sens commun et de la doxa, (pp.429-438). Dans D. Maingueneau et R Amossy (éd), *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Cerisy-Presses universitaires du Mirail.

Saussure, F. (1990). *Cours de linguistique générale*, ENAG/Editions.

Sebaa, R. (2002). *L'Algérie et la langue française, L'altérité partagée*. Oran : Editions Dar El Gharb.

Simon, J.-P. (1997). De la grammaire de phrases à la grammaire des textes. Dans *Journal des Instituteurs n°2*. Paris : Nathan.

Simon, J.-P. (1996a). Didactique du français et formation des maîtres. Dans *Cahiers du séminaires Recherche, Réflexion, Interaction*. Grenoble : Publication de l'IUFM.

Simon, J.-P. (1999). De la phrase au texte. Dans *Lire - écrire à l'école n°6*. Grenoble : CRDP.

Simon, J.-P. (1999a). Didactique des disciplines, formation, pratiques enseignantes (collab.). Dans *Didactiques, technologies et formation des enseignants*. Grenoble : LIDILEM U. Stendhal.

Simon, J.-P. (1999b). La didactique du français, entre modélisation et concepts. Dans *Collectif Pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*. Grenoble : Ivel-Lidilem, Université Stendhal.

## T

Tamine, J.-G. (2005). *De la phrase au texte, Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Delagrave, Edition Duculot.

Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*. Peeters.

## V

Vandendorpe, C. (1995). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, (pp.83-105). Montréal : Éditions Logiques.

Vignaux, G. (1976). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Genève : Librairie Droz, (coll. « Langues et cultures », n° 7).

Vignaux, G. (1988) : *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*. Paris : Ophrys.

Vignaux, G. (1991). *Les sciences cognitives, une introduction*. Paris : Editions La Découverte.

Vigner, G. (1982). *Écrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : CLE International.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales, Messidor.

W

Woodley, M.-P. (1985). Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit, (pp60-64). Dans Cortès (éd.).

Woodley, M.-P. (1990b). De la langue aux discours : recherches sur l'analyse des textes d'apprenants, (pp.329-335). Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart, Eds., *Diversifier l'enseignement du français écrit (IVe Colloque International de Didactique du Français Langue Maternelle)*. Neuchâtel. Paris: Delachaux & Niestlé.

Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Clés pour analyser les productions des apprenants. Paris : Hachette FLE.

Woodley, M.-P. (2000). Une pragmatique à fleur de texte : approche en corpus de l'organisation textuelle, Mémoire présenté pour l'obtention d'une Habilitation à Diriger des Recherches, université de Toulouse Le Mirail.

## **INDEX DES NOMS DES AUTEURS CITÉS**

**Index des noms des auteurs cités :**

**A**

Allègre, C.131  
 Adam, J.M. 61, 62, 64, 65,  
 66,67,69,71,72,73,77,171,263  
 Amosy, R.73, 74, 75, 77  
 Ampaté, A. 273

**B**

Bakhtine, M. 46, 61  
 Barthes, R. 61  
 Baylon, C. 46  
 Beacco, J.C. 38,153,154  
 Bellatreche, H. 155,156  
 Berlinguer, L.131  
 Besse, H. 265  
 Benamar, A. 128  
 Benramdane, F. 130  
 Benvensite, E. 61  
 Bessonat, D.81  
 Billiez, J. 157  
 Beaugrande, R.63  
 Blackstone, T.131  
 Bouchard, R. 49  
 Bouguerra, T. 116, 177  
 Boumlic, M.R. 133, 134, 135,137  
 Boushaba, N.272  
 Braïk, S. 133  
 Brassart, D.G. 70  
 Bronchart, J.-P.61, 79  
 Byram, M.154

**C**

Cardinet, J. 89  
 Caverni, J.-P, 93  
 Caubet, D. 154  
 Castellotti, V. 154  
 Charmeux, E.13, 47  
 Charolles, M. 68, 69  
 Chomsky, N. 27  
 Colli, B. 279  
 Coltier, D.84  
 Combettes, D. 61, 62, 63  
 Coste, D. 16, 21, 51,122  
 Cristopher, J. 277  
 Cuq, J.-P,  
 16,20,21,26,27,28,45,53,56,57,86,91,92,93  
 ,122,265

**D**

Dabène, L. 157  
 Dabène, M. 16, 50  
 Danes, F, 71  
 Derradji, Y. 108  
 Delcambre, I. 67  
 D'Encausse, H-C., 31  
 De Plas.G.291

D'Hainaut, L. 39

Dolz, J.84

Ducrot, O, 68

**E**

Estienne, F.50

**F**

Flower, L-S, 13, 45, 53, 56, 287,288



**G**

Galisson, R. 16,122  
 Garcia-Debanc, C. 57, 89, 93,98, 270, 287,  
 305, 306,308  
 Gardes-Tamine, J. 62  
 Gassouma, J.292  
 Glaser, R.79  
 Goody, J.47  
 Goullier, F. 43  
 Grevisse, M.85  
 Grize, B.73  
 Gruca, I.  
 16,20,21,26,27,28,45,53,56,57,86,91,92,93  
 ,122,265  
 Gueunier, N. 99

**H**

Halliday, M-A-K. 63  
 Halté, J-F. 16, 18,19,20,47  
 Hassan, R.63  
 Hayes, J-R. 13,45,53,56,287,288  
 Hopkins, C-M. 31

**J**

Jodelet, D, 154  
 Jolibert, J. 208,303, 304, 305

**L**

Labov, W. 99  
 Landsheere, G. 93  
 Le Bras, H. 299  
 Léon, P 53  
 Léon, M 53

**M**

Mager, R-F.266  
 Maingueneau, D. 69  
 Mangenot, F. 73,84  
 Marcie, P.53

Martinet, A. 45,52

Martin, R 69

Mas, M.93

Maurtis, J.284

Meyer, J-C. 63

Miliani, H.108

Moore, D.154

**N**

Noizet, G. 93

**P**

Parpette, C. 46, 47,161

Perelman, C. 76

Plane, S. 19,65

Plantin, C.74

Porquier, R.265

Puren,

C.16,21,23,28,29,31,33,34,35,36,43,118,  
 123, 126,160

**R**

Reboul, O. 81

Resnick, L-B. 79

Romian, H.93

Rosat, M-C. 84

**S**

Sabatier, R.280

Saussure, F. 45, 50, 51,61

Schenewly, B.84

Simon, J-P. 16, 17, 18, 20,54

**T**

Tardif. J.79

Tauveron, C.93

Thyriion, F.13, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 70,  
 74, 76, 77, 79, 80, 81, 83,84

Turco, G.84

**V**

Vignaux,G 81

Vigner,G. 13,51,52,53

Vygostki, L-S.13, 48

**W**

Werlich, E.39, 72

Woodley, M.-P.13, 49, 62, 64,69,70,71