

UNIVERSITÉ SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales
Département de Français

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français

LE DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT
AU COLLÈGE ALGÉRIEN
- COMPRÉHENSION ET PRODUCTION -

Par

Mohand Amokrane AIT DJIDA

Devant le jury composé de :

Saléha AMOKRANE	M. C. Université Alger 2	Présidente
Malika KEBBAS	Professeur, Université de Blida	Examinatrice
Saâdane BRAIK	M. C. Université de Mostaganem	Examineur
Denis LEGROS	Professeur, Université Paris VIII	Examineur
Karima AIT DAHMANE	Professeur, Université Alger 2	Rapporteur
Guy FEVE	M. C. Université Paris VIII	Rapporteur

Blida, mars 2013

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il porte, plus exactement, sur les difficultés que rencontrent les apprenants de 4^{ème} A. M. en compréhension et en production d'un discours argumentatif en FLE. L'analyse des processus cognitifs mis en œuvre et l'impact des pratiques pédagogiques sur le déclenchement de ces processus constituent les deux principaux objectifs assignés à cette recherche. Pour ce faire, des activités de classe seront analysées et des expériences seront menées auprès des apprenants pour déterminer quels sont les processus que ces derniers sont en mesure d'activer, et quels sont ceux qu'ils ne convoquent pas faute d'entraînement. L'entrée par le lexique en compréhension et la planification en production écrite seront étudiées du point de vue de leur effet sur le rendement de l'apprenant : meilleure qualité ou non des réponses aux questions de compréhension et du texte produit. Nous nous inscrivons, par conséquent, dans le cadre d'une recherche-action qui privilégie l'expérimentation en vue d'apporter des solutions aux problèmes rencontrés.

Mots-clés : Compréhension –Didactique de l'écrit –Lexique – Planification – Pratiques pédagogiques - Processus cognitifs - Production-- Transfert de connaissances.

ملخص

يندرج هذا البحث ضمن مجال تعليمية الكتابة، و يعنى تحديدا بالصعوبات التي يواجهها متعلمو السنة الرابعة متوسط في فهم و تحرير خطاب حجاجي باللغة الفرنسية الأجنبية. تحليل العمليات الذهنية الموضوعية قيد التشغيل، و أثر الممارسات البيداغوجية على انطلاق هذه العمليات، يشكلان الهدفين المسطرين لهذا العمل. و ليتم ذلك، سنقوم بتحليل نشاطات داخل القسم، و تجارب سيخضع لها المتعلمون لتحديد ماهية العمليات التي هم قادرون على تنشيطها و تلك التي لا يشغلونها لعدم تدريجهم على ذلك. الدخول بالمفردات في الفهم و التصميم في التعبير الكتابي، ستنتم دراستهما بالنظر إلى أثرهما على مردود المتعلم : جودة الإجابات على أسئلة الفهم و النص الخحر أو عدمها. لبلوغ ذلك، سوف نتبنى خطوات البحث العملي الذي يعتمد على التجريب لإيجاد حلول للصعوبات المطروحة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الكتابة - الفهم - الإنتاج - العمليات الذهنية - الممارسات البيداغوجية - المفردات - التصميم - تحويل المعارف.

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans le soutien de nombreuses personnes que je ne pourrais citer toutes, mais dont certaines méritent bien d'être vivement remerciées, tant leur contribution à l'aboutissement de cette recherche est incommensurable.

Je tiens, d'abord, à exprimer toute ma gratitude à mes deux co-directeurs de thèse Mme Karima AIT DAHMANE et M. Guy FEVE. Je les remercie chaleureusement d'avoir accepté de diriger cette recherche et d'avoir été très attentifs à mes préoccupations sans jamais douter de mon sérieux. Leurs précieux conseils, leur soutien moral dans les moments les plus difficiles et surtout leur patience m'ont permis d'aller de l'avant et de croire à ce que je fais. Sans leur appui, ma détermination n'aurait pu avoir raison de mes craintes.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance.

Pour les facilités qu'ils m'ont procurées au niveau administratif, que M. MENGUELLET Hakim, chef du département de français à l'Université de Blida et ses deux adjointes, Mesdemoiselles ACI Ouardia et MAKHLOUF Leïla, trouvent, ici, l'expression de ma reconnaissance la plus sincère.

Une thèse étant également un projet social qui ne s'accomplit que dans l'interaction, j'exprime ici toute ma gratitude aux membres de ma petite et ma grande famille pour leur soutien inconditionnel : mes parents qui m'ont toujours encouragé à aller le plus loin possible dans mes études, ma femme Hanane, qui a su créer autour de moi des conditions idéales de travail ; mes sœurs - Fatima et Fatiha plus particulièrement- qui m'ont apporté leur précieuse aide en me lisant et en corrigeant des maladresses dont ce travail était entaché.

Enfin, je ne remercierai jamais assez mes deux petits Ahmed et Mohammed qui ont tu pendant longtemps leurs caprices d'enfants pour laisser se manifester ceux du chercheur !

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	3
REMERCIEMENTS.....	5
LISTE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS.....	12
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	15

CHAPITRE 01:

L'ARGUMENTATION ET LE DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT DE LA RHÉTORIQUE A LA LINGUISTIQUE

Introduction.....	24
1-1- Itinéraire de l'argumentation.....	25
1-1-1 L'argumentation chez les sophistes.....	25
1-1-2- L'argumentation dans l'ancienne rhétorique.....	27
1-1-3- L'argumentation dans la nouvelle rhétorique.....	32
1-1-3-1- Chaïm Perelman et Toulmin.....	33
1-1-3-2- L'argumentation chez Grize.....	37
1-1-3-3- L'argumentation chez Ducrot.....	40
1-2- Le discours argumentatif écrit.....	43
1-2-1- Notion de discours.....	43
1-2-2- Les caractéristiques du discours argumentatif.....	44
1-2-2-1- Le discours argumentatif écrit selon Chartrand.....	45
1-2-2-2- Adam et la séquence argumentative.....	49
Conclusion.....	54

CHAPITRE 2 :

LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT : DE LA RÉCEPTION A LA CONSTRUCTION DU SENS

Introduction.....	55
2-1- Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit ?.....	55
2-1-1- La compétence de lecture.....	58
2-1-2- La compétence textuelle.....	59
2-2- Les processus de compréhension.....	64
2-2-1- Les recherches centrées sur le produit de la compréhension.....	64
2-2-2- Les recherches centrées sur les processus cognitifs à l'œuvre en compréhension.....	66

2-2-3- Les recherches intégrant le produit de la compréhension et les processus à l'œuvre	67
2-3- Les stratégies de lecture	70
2-3-1- La notion de stratégie	70
2-3-2- Les stratégies d'apprentissage	71
2-3-2-1- Les stratégies cognitives	72
2-3-2-2- Les stratégies métacognitives.....	73
2-3-2-3- Les stratégies socio-affectives.....	74
2-3-3- Quelles stratégies de lecture enseigner ?	75
2-3-3-1- Stratégies à mobiliser avant la lecture.	76
2-3-3-2- Stratégies à mobiliser pendant la lecture	79
2-3-3-3- Stratégies à mobiliser après la lecture (la postlecture).....	85

CHAPITRE 3 :

L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE

DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT A LA GESTION DE L'ÉCRIRE

Introduction.....	89
3-1- L'organisation de la mémoire et son fonctionnement en situation d'écriture	90
3-1-1- La mémoire sensorielle	90
3-1-2- La mémoire à court terme ou la mémoire de travail.....	91
3-1-3- La mémoire à long terme	93
3-2- Les modèles de production	96
3-2-1- Un modèle linéaire	96
3-2-2- Les modèles non linéaires.....	97
3-2-2-1- Le modèle de Hayes et Flower.....	98
3-2-2-2- Le modèle de Bereiter et Scardamalia	108
3-2-2-3- Le modèle de Deschênes	113
3-2-3- L'écriture en langue étrangère	118
3-2-3-1- Les processus de rédaction en langue étrangère.....	118
3-2-3-2- Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère	120
3-3- La notion de transfert des connaissances	121
3-3-1- Les types de connaissances	121
3-3-1-1- Les connaissances déclaratives.....	122
3-3-1-2- Les connaissances pragmatiques	122
3-3-1-3- Les connaissances procédurales	123
3-3-2- Le transfert dans le processus d'apprentissage	123
3-3-2-1- Définition du concept.....	123
3-3-2-2- La réalisation du transfert.....	126
3-4- La notion de cohérence textuelle.....	131
3-4-1- Définition	131
3-4-2-1- Les métrarègles de Charolles.....	132
3-4-2-2- Les règles de cohérence selon Pépin	133
Conclusion.....	137

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

4-1-	Présentation des expériences	139
4-2-	Les participants	141
4-3-	Procédure expérimentale	142
4-3-1-	Le test de compréhension 01 : texte sans notes	143
4-3-2-	Le test de compréhension 02 : texte avec notes	143
4-3-3	Consigne d'écriture après observation d'une activité d'expression écrite et d'une activité de grammaire.....	143
4-3-4-	Aide à élaborer un plan et nouvelle consigne d'écriture	144
4-4-	Les supports : deux textes argumentatifs	144
5-5-	Méthode d'analyse	145

CHAPITRE 5 :

ETUDE DE L'EFFET D'UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION PAR LES APPRENANTS DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF ECRIT

Introduction.....	146
5-1- Analyse de l'activité de compréhension de l'écrit	146
5-1-1- Le texte support 01	147
5-1-2- Les objectifs de la leçon	147
5-1-3- Les étapes de la leçon	149
5-1-3-1- Eveil de l'intérêt.....	149
5-1-3-2- L'exploitation des éléments périphériques.....	149
5-1-3-3- Lecture silencieuse	151
5-1-3-4- Lecture magistrale	152
5-1-3-5- Lecture oralisée et expliquée	152
5-1-3-6- Les traces écrites.....	154
Conclusion 1	155
5-2- Analyse du texte support 02.....	156
5-2-1- Les composants structurels du texte selon Chartrand	157
5-2-1-1- Les composants situationnels	157
5-2-1-2- Les composants textuels.....	158
5-2-1-3- Les composants superstructurels.....	161
5-2-1-4- Les composants argumentatifs	161
5-2-2- La séquence prototypique argumentative selon Adam	166
5-2-3- Analyse du texte du point de vue de la concession	167
5-3- Analyse des réponses des apprenants aux questions de compréhension.....	168
5-3-1- Analyse quantitative	168
5-3-2- Analyse qualitative	173
Conclusion 2.....	206

CHAPITRE 6 :

ETUDE DE L'EFFET DE L'ENTREE PAR LE LEXIQUE SUR LA COMPREHENSION D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF ECRIT

6-1- Analyse des résultats au second test de compréhension	208
6-1-1- Comparaison des taux de réussite	210
6-1-2- Interprétation des résultats	211
6-1-3- Analyse quantitative des réponses par apprenant	214
6-1-4- L'élaboration d'un modèle de situation	225
Conclusion.....	230

CHAPITRE 07 :

ETUDE DE L'EFFET D'UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ECRITE SUR LA QUALITE DES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS

Introduction.....	231
7-1- Analyse de l'activité d'expression écrite	232
7-1-1- L'objectif assigné à l'activité	232
7-1-2- Le sujet proposé.....	233
7-1-3- Le déroulement de la séance	234
7-1-3-1- Le rappel.....	234
7-1-3-2- Présentation de la consigne	235
7-1-3-3- Exécution de la tâche par les apprenants.....	235
Conclusion.....	236
7-2- Analyse des productions écrites des apprenants	236
7-2-1- La richesse en informations	237
7-2-1-1- Statistiques	237
7-2-1-2- Interprétation des résultats.....	239
7-2-2- Analyse des productions écrites du point de vue de leur cohérence.....	240
Conclusion :	258

CHAPITRE 08:

ETUDE DE L'EFFET D'UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE SUR LE REINVESTISSEMENT PAR LES APPRENANTS D'UN POINT DE LANGUE

Introduction.....	260
8-1- Analyse de l'activité de grammaire	260
8-1-1- Les objectifs de la leçon	260
8-1-2- Les exemples ayant servi de supports à la leçon	262
8-1-3- Le type de grammaire	262
8-1-4- Le modèle pédagogique.....	265
8-1-5- Les règles	265
8-1-6- L'exercice d'application	266
8-1-7- Commentaire	267

8-2-	Analyse des productions écrites des apprenants du point de vue du réinvestissement d'un point de langue (la concession)	270
8-2-1-	Statistiques	283
8-2-2-	Discussion.....	284
8-2-2-1-	Le non recours au point de langue étudié.	285
8-2-2-2-	L'emploi incorrect du point de langue	287
	Conclusion.....	289

CHAPITRE 09 :

L'EFFET DE LA PLANIFICATION SUR LA QUALITE DES PRODUCTIONS

ECRITES DES APPRENANTS

	Introduction.....	290
9-1-	Les étapes de l'expérience.....	290
9-2-	Les représentations des apprenants	291
9-2-1-	Première question	291
9-2-2-	Commentaire	292
9-2-3-	Deuxième question	294
9-2-4-	Commentaire	295
9-3-	L'effet de la planification sur la richesse en arguments du texte produit 296	
9-3-1-	Statistiques	296
9-3-2-	Commentaire	297
9-3-3-	Comparaison.....	297
9-3-4-	Discussion et conclusion	298
9-4-	L'effet de la planification sur la cohérence textuelle.....	299
9-4-1-	Analyse des défauts de cohérence dans les productions écrites 02	300
9-4-2-	Commentaire	309
9-4-3-	Comparaison entre les défauts de cohérence commis avec et sans plan.....	310
9-5-	L'effet de la planification sur le réinvestissement d'un point de langue 313	
9-5-1-	Analyse des productions écrites 02 du point de vue du réinvestissement d'un point de langue (la concession).....	314
9-5-2-	Statistiques	321
9-5-3-	Interprétation des résultats	322
9-5-4-	Comparaison entre les productions écrites 01 et 02.....	324
9-5-4-1-	Le recours ou non à la concession.....	324
9-5-4-2-	Le choix des introducteurs de la concession	329
9-5-4-3-	L'expression correcte de la concession.....	330
9-6-	Discussion et conclusion	334

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	336
---------------------------------	------------

APPENDICES.....	345
------------------------	------------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	426
---	------------

LISTE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS

Figure 1-1- : Le modèle argumentatif de Toulmain.....	37
Figure 1-2- : Exemple d'argumentation selon le modèle de Toulmain	37
Figure 1-3- : Structure de la logique naturelle selon J.B. Grize	40
Figure 1-4- : Les plans d'organisation de la textualité	50
Figure 1-5- : Le schéma de la séquence argumentative selon Adam.	52
Figure 1-6- : La séquence argumentative avec restriction	53
Figure 2-1- : Comprendre : une interaction lecteur / texte / contexte	56
Figure 2-2- : Les composantes de la compétence textuelle.....	63
Figure 3-1- : Le fonctionnement de la mémoire.....	95
Figure 3-2- : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980)	99
Figure 3-3- : Les composantes du modèle modernisé par Hayes (1998)	107
Figure 3-4- : Modèle de la stratégie des connaissances rapportées, d'après Bereiter et Scardamalia.....	110
Figure 3-5- : Stratégie des connaissances transformées (Bereiter et Scardamalia).....	112
Figure 3-6- : Le transfert des apprentissages (Bissonette & Richard)	127
Figure 3-7- : Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert (Meirieu, op. cit.)	130
Figure 5-1- : La progression thématique du texte support 2.....	160
Figure 5-2- : Les procédés explicatifs mis en œuvre dans le texte support 2.	164
Figure 5-3- : Taux de réussite par item	169
Figure 6-1- : Ecart entre les taux de réussite dans les deux cas : texte avec et sans notes	210
Figure 6-2- : Ecart entre les différentes réactions des apprenants.	225
Figure 7-1- : L'emploi par les apprenants des arguments pour.	238
Figure 7-2- : L'emploi par les apprenants des arguments <i>contre</i>	239
Figure 7-3- : Ecart entre les emplois des deux types d'arguments	239

Tableau 8-1- : Analyse des productions écrites du point de vue du réinvestissement d'un point de langue	272
Tableau 8-2- : L'emploi par les apprenants des éléments de la concession	283
Tableau 8-3- : Taux d'emploi des éléments de la concession par les apprenants	284
Tableau 8-4- : Cas de non recours à l'expression de la concession	286
Tableau 9-1- : Nombre d'arguments employés par apprenant dans la production écrite rédigée avec plan.....	296
Tableau 9-2- : Comparaison entre le nombre d'arguments employés par chaque apprenant avec et sans plan.	297
Tableau 9-3- : Relevé des défauts de cohérence dans les productions écrites N°02	301
Tableau 9-4- : Comparaison entre les défauts de cohérence dans les deux productions écrites	310
Tableau 9-5- : Comparaison entre le nombre de défauts commis par apprenant dans les deux productions écrites	311
Tableau 9-6- : Analyse des productions écrites 02 du point de vue du réinvestissement d'un point de langue	315
Tableau 9-7- : L'emploi par les apprenants des éléments de la concession dans les productions écrites n°02	321
Tableau 9-8- : Taux d'emploi des éléments de la concession par les apprenants	321
Tableau 9-9- : Comparaison entre les éléments employés dans les deux cas ...	325
Tableau 9-10- : Comparaison entre la fréquence d'utilisation des éléments de la concession dans les deux productions écrites	327
Tableau 9-11- : Comparaison entre les éléments employés dans les deux versions	330

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Nous assistons ces dernières années à un regain d'intérêt remarquable pour la didactique de l'écrit. En témoignent, au niveau de la recherche scientifique, les nombreux travaux consacrés à la question traitée, à chaque fois, sous un angle différent. En outre, sur le plan de la mise en œuvre pratique, les programmes de français en Algérie, ont subi, à la faveur de la réforme du système éducatif, des modifications profondes touchant aux choix méthodologiques et aux objectifs mêmes assignés à l'enseignement de cette langue étrangère. L'écrit est de nouveau réhabilité au collège, et l'approche retenue est axée essentiellement sur les compétences à installer. C'est dans ce domaine de la didactique qui s'intéresse à la compréhension et la production de textes en langue étrangère que s'inscrit notre travail de recherche.

Nous avons, ainsi, choisi de nous intéresser au cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne pour étudier les difficultés qu'ils rencontrent en compréhension et en production d'un discours argumentatif écrit, et envisager les possibilités de les faire progresser en la matière. Ce choix, nous l'avons fait pour deux raisons essentielles : la première a trait au statut même de ce public. Il s'agit d'apprenants en fin de cycle, et de ce fait, nous pensons qu'il nous est possible en étudiant leur cas, de nous faire une idée sur les problèmes qui se posent aux apprenants du collège en général. La seconde raison se rapporte au type de discours retenu en 4^{ème} année moyenne, à savoir le discours argumentatif. Ce dernier joue, plus que tout autre discours, un rôle déterminant dans l'acquisition d'une compétence de communication.

En effet, l'argumentation est, sans doute, l'acte de parole qui domine nos conversations quotidiennes. On défend chaque jour une idée que nous jugeons plus intéressante que toutes celles qu'on réfute. La persuasion, la démonstration ainsi que d'autres procédés argumentatifs sont inconsciemment mis à contribution

afin d'affermir son raisonnement et faire admettre, par conséquent, sa propre opinion.

Pourtant, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est cet acte auquel on a souvent recours dans les diverses situations de communication, qui nécessite le plus d'efforts intellectuels, et qui mobilise le plus grand nombre de ressources linguistiques [1]. Les caractéristiques du discours argumentatif écrit en font un type qu'on ne peut appréhender sans mettre en œuvre des processus cognitifs très complexes. Ces derniers doivent, certes, être activés en lecture et en production écrite, et ce, quel que soit le type de discours envisagé. Cependant, les opérations logico-discursives qu'implique l'argumentation [2] ; sont d'une telle complexité qu'il n'est pas évident qu'un apprenant de l'âge d'un collégien puisse facilement les effectuer [3].

C'est prenant donc conscience des problèmes que pose généralement ce type de discours aussi bien en compréhension qu'en production, que nous nous sommes proposé d'entreprendre cette recherche en adoptant trois approches :

- Une approche cognitive : en effet, cette approche a tendance à dominer ces dernières années les études didactiques. Cuq et Gruca font remarquer à cet effet que « *ce sont [aujourd'hui] les travaux qu'on peut regrouper sous le nom de cognitivisme qui connaissent la plus grande expansion dans la didactique des langues étrangères contemporaine.* » [4]. Le cognitivisme a ainsi le mérite de rendre compte de l'activité mentale de l'apprenant, et des processus qu'il active pour accomplir des tâches de l'ordre de l'observable. Comment fait l'apprenant pour apprendre et quelles opérations mentales effectue-t-il au moment où il apprend ? telles sont les questions auxquelles les spécialistes en psychologie cognitive appliquée à la didactique essaient de répondre.

Concernant notre travail, nous avons opté pour cette approche pour tenter de rendre compte des processus cognitifs mis en œuvre par les collégiens lors de leurs activités de compréhension et de production écrite. Comprendre ces processus en réalisant des expériences, constitue un des objectifs assignés à cette recherche.

- Une approche linguistique : s'il est vrai que les connaissances linguistiques ne suffisent pas à elles seules à expliquer toute la complexité de la compréhension écrite ainsi que de l'activité rédactionnelle, il n'en demeure pas moins qu'elles sont incontournables dans la mesure où l'orthographe, le lexique et la syntaxe restent une porte d'entrée permettant d'accéder au sens pour peu que d'autres connaissances (référentielles, culturelles, etc. ...) soient également mises à contribution. Aussi, même si, dans cette recherche, notre intérêt porte sur les processus cognitifs mis en jeu par les apprenants lors des activités de compréhension et de production, l'analyse du produit nécessite la prise en charge d'aspects linguistiques à même de nous éclairer sur les lacunes ayant conduit aux écarts constatés. L'analyse des erreurs n'est dans ce cas pas une fin en soi, mais un indicateur des processus mis en œuvre, et un moyen de nous assurer si les expériences testées ont donné les résultats escomptés.

- Une approche didactique : l'étude des difficultés que posent aux apprenants la compréhension et la production écrites ne devrait pas se limiter à un simple constat. Chercher les voies et moyens permettant d'y remédier constitue le principal objectif d'une recherche en didactique. Aussi, avons-nous envisagé des analyses de situations authentiques d'enseignement / d'apprentissage, en observant des pratiques pédagogiques, et en mesurant l'effet que cela produit sur le rendement des apprenants. Si la didactique s'intéresse avant tout au mode de transmission des savoirs, autant faire en sorte que ce mode soit le plus approprié au contexte que constitue un public novice en matière d'écriture en langue étrangère [5], et un programme dont les finalités sont redéfinies et adaptées aux exigences de la mondialisation.

Problématique

Notre problématique s'articule autour de la question directrice suivante : « *en compréhension comme en production de textes en FLE, est-ce que les collégiens sont en mesure d'activer des processus cognitifs nécessaires pour atteindre de meilleurs résultats, et quel rôle jouent les pratiques pédagogiques dans le déclenchement de ces processus ?* »

Depuis quelques années, des modèles de référence¹ ont été expérimentés dans des contextes assez différents². Qu'il s'agisse de compréhension ou de production de textes, on a tendance à privilégier l'étude des processus mis en jeu pour expliquer les deux actes dans toute leur complexité. En revanche, aucun des modèles en question n'a été expérimenté au collège algérien. Nous pensons, par conséquent, que le choix que nous avons fait du public est de nature à enrichir les travaux menés jusque-là dans le domaine de la didactique de l'écrit, et notamment ceux inscrits dans une approche cognitive. En outre, la question des pratiques a rarement été abordée par ces chercheurs, préférant ainsi axer leurs problématiques sur les apprenants considérés comme des acteurs actifs capables d'apprendre à apprendre pour peu qu'ils activent un certain nombre de processus jugés incontournables [6]. Or, nous considérons pour notre part, la situation d'enseignement-apprentissage si complexe qu'on ne pourrait la concevoir indépendamment du travail de l'enseignant. Nous pensons, en effet, que les processus cognitifs s'acquièrent au même titre que les savoirs ; que les apprenants exposés à un type d'enseignement les activent par habitude, ou au contraire, ne les convoquent pas faute d'entraînement. Aussi, pour nous, le problème ne se pose-t-il pas en termes du tout ou rien, mais plutôt en fonction de ce que les apprenants peuvent faire mais avec l'aide de l'enseignant.

Dans le même ordre d'idées, sans nous réclamer d'une théorie d'apprentissage particulière, nous pensons que la notion de ZPD conçue par Vygotsky pourrait contenir, en partie, notre problématique dans son volet consacré à l'enseignement. En effet, Selon Vygotsky, le tutorat ou la tutelle joue un rôle majeur dans l'éducation. C'est ainsi qu'il a proposé le concept de *Zone Proximale de Développement* (ZPD). Vygotsky définit la ZPD comme la différence entre le niveau de développement réel de l'enfant lorsque celui-ci résout seul un problème et le niveau de développement *potentiel* de l'enfant lorsque celui-ci résout un problème avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés [7]. Par conséquent, nous considérons le tutorat que représente

1. Il s'agit du modèle de van Dijk & Kintsch, en compréhension ; et ceux de Hayes et Flower, et Bereiter et Scardamalia en production écrite.

2. Nous faisons, ici, référence notamment à Denhière & Baudet, 1989; Denhière & Piolat, 1988, Abid Hocine, 2006; Hoareau, Legros, Gabsi, Makhoulouf & Khebbab, 2006; Legros, Ammari, Zaghba, Makhoulouf & Slitane, 2006; Legros, Makhoulouf, Gabsi & Hoareau, 2006 ; Boudechiche, 2008,

l'enseignement dispensé comme un facteur capital dans l'acquisition de processus, et qu'une recherche en didactique devrait tenir compte de tous les pôles intervenant dans une situation d'enseignement- apprentissage.

Questions de recherche

Pour traiter la problématique de l'activation par les collégiens des processus cognitifs en compréhension et en production de textes en FLE, et du rôle joué par les pratiques pédagogiques dans le déclenchement de ces dits processus, nous avons démultiplié la question directrice en autant de questions de recherches qui nous permettront d'appréhender le travail globalement et dans le détail.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes :

En compréhension :

Est-ce que l'activité de compréhension de l'écrit, telle qu'elle se fait au collège, permet aux apprenants d'acquérir des stratégies de lecture appropriées pour accéder au sens d'un texte argumentatif ?

- Est-ce que les apprenants activent leurs connaissances antérieures pour élaborer un modèle de situation, ou se contentent-ils d'exploiter le niveau de surface et la base du texte ?
- Quel effet produit l'entrée par le lexique sur l'exploitation de la base du texte et l'élaboration d'un modèle de situation ?

En production :

- Comment est conçue l'activité d'expression écrite au collège ? s'agit-il d'un objet d'apprentissage à part entière ou d'un simple moment d'évaluation ?
- Est-ce que les pratiques pédagogiques qui sous-tendent l'activité de grammaire sont de nature à favoriser le réinvestissement, par les apprenants, des points de langue étudiés dans leurs productions écrites ?

- Est-ce que la planification a un effet positif sur la qualité des textes argumentatifs produits par les apprenants, et ce, concernant la richesse en informations, la cohérence textuelle et le réinvestissement des points de langue.

Hypothèses de recherche

Pour répondre à ces questions, nous allons émettre les hypothèses suivantes :

- L'activité de compréhension est transformée en une explication de texte et, par conséquent, l'apprenant n'est pas appelé à accomplir des tâches en lisant. Les stratégies de lecture ne sont ni enseignées explicitement, ni mobilisées par les apprenants. Il en découle que l'apprenant ne *construit* pas du sens mais reçoit le SENS.
- Les apprenants n'arrivent pas à élaborer un modèle de situation car ils n'activent pas leurs connaissances antérieures. En revanche, le niveau de surface et la base du texte, ne constituent pas une source de difficultés majeure.
- L'entrée par le lexique ne permet pas de mieux exploiter le texte dans ses trois dimensions (niveau de surface, base du texte et modèle de situation)). Il ne fonctionne pas, en effet, comme un déclencheur entraînant une activation des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme.
- La production écrite est assimilée à un moment d'évaluation. On n'apprend pas aux apprenants comment écrire, mais on essaie de voir à travers les textes qu'ils produisent si les savoirs transmis au cours des activités antérieures ont bien été réinvestis.
- Telle qu'elle se déroule, l'activité de grammaire ne permet pas un transfert réussi des points de langue étudiés. Les notions sont étudiées pour elles-mêmes et aucune réutilisation ultérieure n'est envisagée.
- La planification, comme processus rédactionnel, a un effet positif sur la qualité des textes produits par les apprenants, aussi bien au niveau de la richesse en informations, de la cohérence et du réinvestissement des points de langue étudiés antérieurement.

Pour vérifier ces hypothèses, une méthodologie qui privilégie l'expérimentation s'avère incontournable. Aussi, avons-nous opté pour un type de recherche que nous considérons comme le plus approprié aux études didactiques compte tenu du fait que ce sont des problèmes de terrain qui sont, avant tout, approchés. Il s'agit de la recherche-action qui selon Van der Maren et Montagne-Marcaire, comprend cinq étapes [8]:

1. Diagnostic de la situation – problème
2. Elaboration d'un plan d'action
3. Mise à l'épreuve du plan d'action
4. Évaluation des résultats
5. Rétroaction – transfert. [9]

Dans notre cas, le diagnostic du problème se fait à travers des tests soumis aux apprenants, et l'observation des pratiques pédagogiques. Une fois le problème diagnostiqué, nous allons proposer une piste sous forme de plan d'action inspiré de nos hypothèses de départ. Il s'agit de l'entrée par le lexique dans le cas de la compréhension, et de la planification pour la production écrite. La mise en œuvre aura lieu avec la soumission d'un autre test impliquant une nouvelle tâche à faire accomplir par les apprenants, et l'évaluation des résultats sera la dernière étape de ce processus. Quant à la rétroaction-transfert, nous allons lui consacrer tout un espace quand il s'agira de réfléchir sur les perspectives de cette recherche.

Architecture de la recherche

Le présent travail se divise en deux parties : un cadre théorique et conceptuel dans lequel nous inscrirons notre recherche, et une partie expérimentale consacrée exclusivement à la présentation des expériences menées auprès des apprenants, et des résultats auxquels nous avons abouti.

La partie théorique se subdivise en trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous passerons en revue les différentes théories argumentatives. Nous mettrons l'accent notamment sur l'évolution du concept d'*argumentation* qui est passé, ces dernières années, dans le domaine de la linguistique, de l'analyse du discours et des sciences cognitives. Le point de vue rhétorique sera également abordé sans qu'il fasse pour autant l'objet même de

notre recherche. En effet, c'est en étudiant l'argumentation dans tous ses états que nous comprendrons mieux comment elle s'est hissée au rang de discipline à part entière. Nous terminerons ce chapitre en évoquant les caractéristiques du discours argumentatif écrit, telles que définies par deux spécialistes en la matière., en l'occurrence Adam et Chartrand.

Le deuxième chapitre sera consacré à la compréhension de l'écrit. Nous insisterons sur la complexité de l'acte de comprendre en examinant les différentes définitions qu'en donnent les didacticiens. Nous nous attarderons longuement sur les processus cognitifs mis en jeu dans cet acte en analysant le modèle de Kintsch et Van Dijk. Nous finirons par un rappel des principales stratégies de lecture en soulignant l'importance de leur enseignement explicite.

Dans le troisième chapitre, c'est la production écrite qui sera abordée dans ses trois aspects cognitif, linguistique et didactique. Aussi, des processus rédactionnels seront-ils exposés et des modèles de production retenus. Les défauts de cohérence seront expliqués et catégorisés. Enfin, la notion de transfert de connaissances que nous avons eu à développer dans notre mémoire de magister¹, sera de nouveau revisitée et mise au service de notre problématique.

Concernant la partie expérimentale, celle-ci sera consacrée à la vérification des hypothèses déjà émises. Aussi, aurons-nous à rendre compte des pratiques pédagogiques par le biais de l'analyse de trois activités que nous avons observées *in situ*. Il s'agit de la compréhension de l'écrit, de l'expression² écrite et de l'activité de grammaire. Après avoir, à chaque fois analysé ces pratiques, nous mettrons en œuvre nos expériences dont l'objectif sera de vérifier :

- L'Effet d'un type d'enseignement de la compréhension écrite sur la construction par l'apprenant du sens d'un texte argumentatif.
- L'Effet de l'entrée par le lexique sur la construction par l'apprenant du sens d'un texte argumentatif.

1. L'intitulé exact de notre mémoire de magister était le suivant : *Les relatives dans les productions écrites des collégiens de 2^{ème} A. M. – Difficultés de réinvestissement-*. Le travail a porté sur les possibilités de mobiliser une compétence linguistique acquise pour la mettre au service de la production écrite, considérée comme une situation d'intégration par excellence.

2. Au collège on préfère cette appellation à celle de *production écrite*.

- L'Effet d'un type d'enseignement de l'activité de production écrite sur la qualité¹ des textes argumentatifs produits par les apprenants.
- L'Effet d'un type d'enseignement de l'activité de grammaire sur le réinvestissement par les apprenants d'un point de langue dans leurs productions écrites.
- L'Effet de la planification sur la qualité des textes produits par les apprenants.

Cela dit, les problèmes que posent la compréhension et la production de textes en langue étrangère sont des actes si complexes et variés qu'il serait prétentieux de vouloir les résoudre dans le cadre d'une seule recherche. Ce n'est là qu'une entrée microscopique que nous espérons avoir judicieusement choisie. Si c'est le cas, nous aurons de la sorte contribué à enrichir le débat sur l'écrit, et incité à envisager d'autres pistes restées jusque-là inexplorées.

1. Par qualité, nous entendons ici, la richesse en informations, la cohérence textuelle, et le réinvestissement du point de langue retenu pour l'étude, à savoir la concession.

CHAPITRE 01:
L'ARGUMENTATION ET LE DISCOURS ARGUMENTATIF ÉCRIT :
DE LA RHÉTORIQUE A LA LINGUISTIQUE

Introduction

Nous ne pouvons, dans un premier temps, nous passer de la définition de concepts clés en relation directe avec l'argumentation et le discours argumentatif. En effet, en dépit de sa fécondité heuristique, l'argumentation demeure prisonnière d'une certaine conception étreinte compte tenu du fait que chaque spécialiste tente de la définir uniquement sous l'angle de son domaine de compétence. Fève Guy fait remarquer à cet effet :

« L'argumentation comme un des secteurs de l'activité langagière connaît une longue histoire qui remonte à l'Antiquité. Le terme « argumentation » a été l'objet d'un grand nombre de définitions données par des philosophes, des logiciens, des linguistes, ce qui a pu amener certaines confusions dans cette notion » [10]005 : 6)

De leur côté, dans leur introduction à l'ouvrage collectif *L'Argumentation, positions théoriques en confrontation*, Sophie Moirand et Mariane Doury soulignent la variété des disciplines gravitant autour du concept en affirmant :

« Les recherches qui se réclament de l'argumentation essaient de définir un champ en soi, un champ à part entière, particulier et autonome. Mais l'unité de ce champ s'avère d'emblée problématique, en raison de la variété des disciplines connexes qui rencontrent sur le chemin de leur recherche des faits qui relèvent de l'argumentation, sans que celle-ci soit forcément au centre des théories ou des méthodologies propres à ces disciplines : il en est ainsi de l'analyse du discours et de la linguistique textuelle, des sciences de la communication et de l'information, et des sciences cognitives dans leur relation au langage humain aux langues naturelles. Sans parler des domaines d'application, tel l'enseignement (par le biais des formes et le prisme des connecteurs), le marketing ou la communication politique (par le biais de l'influence sur l'autre de la persuasion), etc. ... » [11]

Cette spécificité nous amène à nous intéresser à l'histoire de l'argumentation pour pouvoir, d'une part, souligner son caractère évolutif, et, d'autre part, mettre en relief ses fondements épistémologiques et les différents champs disciplinaires y afférents.

1-1- Itinéraire de l'argumentation

Les études sur l'argumentation sont incontestablement rattachées à la rhétorique. En effet, avant qu'elle ne se constitue en discipline autonome, l'argumentation est passée par plusieurs étapes faisant d'elle, à chaque fois, un procédé langagier mis au service d'une intention oratoire plutôt qu'un acte se suffisant à lui-même et dont on peut étudier les différentes manifestations.

1-1-1 L'argumentation chez les sophistes

Il est prouvé historiquement que les sophistes (V^e et début du IV^e siècle av. J.-C.) étaient les premiers à avoir eu recours à l'argumentation dans leurs discours. Plantin les compare aux philosophes des Lumières tant ils « *ont soumis à une critique particulièrement corrosive les conceptions éthiques et sociales qui prévalaient à leur époque [...] Toute approche de l'argumentation commune doit tenir compte des acquis de la sophistique.* » [12]

L'argumentation doit en effet aux sophistes des procédés discursifs utilisés jusqu'à nos jours, parfois inconsciemment, par les locuteurs, et qui ont fait objet d'étude en rhétorique. Parmi, ces moyens, Plantin cite :

a. L'antiphonie

Cette pratique consiste en la mise en opposition des discours. Tout discours est générateur d'un contre discours qui, à son tour, devient discours susceptible d'être réfuté. Les deux protagonistes essaient, chacun de son côté, de s'appuyer sur le discours de l'autre et de le renverser pour fonder le sien. Plantin affirme d'ailleurs que « *cette procédure correspond à une assez bonne définition d'une justice démocratique* ». En effet, c'est dans la contradiction des discours émis par tous les citoyens ayant eu la liberté de s'exprimer que se maintient la démocratie dont le fondement même demeure l'existence de plusieurs opinions parfois diamétralement opposées.

b. Le paradoxe

Appelé aussi paralogisme par opposition au vrai syllogisme, le paradoxe met l'accent sur les insuffisances du langage qui permettent une conclusion absurde en partant de deux prémisses valides. D'aucuns l'appellent d'ailleurs sophisme en référence à ces premiers praticiens qui, choquaient par leur *argumentation bouffonne* le bon sens. C'est un type de syllogisme du genre : *ce chien est à toi, c'est ton chien / ce chien a des petits, il est père / il est père et il est tien, donc il est ton père*. Il est rejeté par les logiciens et à leur tête Aristote qui s'en est quand même inspiré pour établir les critères d'un syllogisme valide.

c. Le probable

C'est un autre type de paradoxe fondé celui-ci sur le comportement des hommes vivant au sein d'une communauté donnée. Autrement dit, ce sont les stéréotypes prévalant au sein d'une société qui rendent telle proposition probable plutôt que telle autre.

Plantin donne ainsi l'exemple suivant :

- 1- C'est probablement le fort qui a attaqué le faible (*probabilité de premier niveau*)
- 2- Mais comme le faible sait, en vertu de 1, que les soupçons vont porter sur le fort (*qui devra supporter la charge de la preuve*), alors :
- 3- C'est le faible qui a attaqué le fort (*probabilité de second niveau*).

d. La dialectique

Chez les sophistes, la dialectique était indissociable des interactions langagières. Il s'agit d'un dialogue raisonné mettant en scène un proposant et un opposant. Un jeu de questions / réponses détermine alors le vainqueur et celui qui doit être réfuté. Cette interaction est considérée par Platon comme un péché mortel dans la mesure où son but n'est point la recherche de la vérité, mais se limitant à une joute verbale où chacun tente de prouver son habileté langagière. Les aristotéliens, pour leur part, critiquent cette pratique tout en établissant des critères de base pour la recherche de vérités scientifiques.

1-1-2- L'argumentation dans l'ancienne rhétorique

Soulignons d'abord le fait que le sophisme est également considéré comme un type de rhétorique. C'est dans le but de mettre l'accent sur la spécificité des pratiques sophistes que nous avons choisi de leur consacrer un espace à part.

En grec, la rhétorique – *rhétorikè*, sous-entendu *technè* – est l'art de celui qui parle (*rhêtôr*). Il s'agit, d'une façon générale, de l'art de dire quelque chose à quelqu'un ; l'art d'agir par la parole sur les opinions, les émotions, les décisions, du moins dans la limite des institutions et des normes qui, dans une société donnée, règlent l'influence mutuelle des sujets parlants.

Il est attesté que les premières théories argumentatives sont apparues aux environs de 450-440 avant J.-C., avec comme noms fondateurs ceux de Corax et de son disciple Tisias. Mais comme l'affirment Breton et Gauthier :

« La rhétorique va être l'objet de plusieurs tentatives d'appropriation pendant toute la période aristotélicienne. Il faut attendre en effet le traité en trois livres d'Aristote pour que la rhétorique dispose d'une place spécifique et autonome dans le champ des savoirs. Jusque là, elle sera un enjeu entre les sophistes, d'une part, et les philosophes autour de Socrate puis de Platon, d'autre part. »
[13]

Cela dit, la rhétorique, aussi bien l'ancienne que la nouvelle, forme le cadre idéal des théories de l'argumentation dans la mesure où celles-ci lui doivent les pratiques et autres stratégies visant à influencer, voire à faire agir l'interlocuteur selon une intention prédéfinie par le *locuteur-orateur*.

En effet, l'ancienne rhétorique¹ fait de la théorie de l'argumentation la partie fondamentale de son système. Elle détermine ainsi les étapes par lesquelles on doit passer pour produire un discours argumenté et qui sont au nombre de cinq (5) :

a- L'étape argumentative ou « *invention* » : elle relève de la pensée qui cherche à créer les arguments les plus pertinents pour les besoins de la cause.

1. C'est en opposition à la nouvelle rhétorique, celle dont parlent Perelman et Toulmin après 1958, que nous utiliserons l'adjectif « ancienne » pris, non pas dans son acception temporelle, mais comme un moment épistémologique dans le domaine des études argumentatives.

b- L'étape textuelle ou « *disposition* » : c'est la mise en ordre des arguments préalablement « *inventés* » en les disposant de façon à commencer par le plus faible en réservant à la fin l'argument massue, capable d'influencer les plus hésitants.

c- L'étape linguistique ou « *élocution* » : c'est l'argumentation pensée et mise en mots et en phrases. Les arguments une fois mis en ordre ont besoin d'un support linguistique adéquat, lequel représente parfois, à lui seul, un argument de plus.

d- L'étape de la mémorisation : destiné au public, le discours argumentatif doit être mémorisé dans son intégralité, sachant qu'il constitue une chaîne dont les maillons sont habilement liés les uns aux autres.

e- L'étape de l'action : c'est l'ultime étape qui transforme l'orateur en acteur, capable de persuader le public par ses capacités discursives.

Pour sa part, Roland Barthes souligne que la rhétorique s'est diffractée en une série de pratiques (voir tableau 1-1) disposées en niveaux se rapportant, chacun, à un domaine.

Selon Barthes, la rhétorique serait donc :

Une technique	« ensemble de règles, de recettes dont la mise en œuvre permet de convaincre l'auditeur du discours »
Une discipline	objet d'un enseignement dont elle constitue, dans un premier temps, l'une des matières centrales, jusqu'à sa disparition des cursus officiels, au XIX ^e siècle.
Une « protoscience »	qui identifie, délimite et classe les effets de langage.
Une morale	à la fois ensemble de règles normatives de langage et corps de prescriptions morales.
Une pratique sociale	qui permet de s'assurer la « propriété de la parole »

En outre l'argumentation dans la rhétorique traditionnelle se confond avec la persuasion qui, elle, a pour objectif de faire admettre comme vraie l'opinion de

l'orateur. Celle-ci s'articule, en effet, autour de trois composantes que sont le *logos*, le *pathos*, et l'*ethos*.

Le *logos* étant la justification par des raisons d'une opinion en vue de persuader l'interlocuteur de sa validité. C'est, en d'autres termes, l'ensemble des arguments par lesquels on étaye une thèse et contre lesquels il serait difficile de bâtir une réplique.

Le *pathos* est le sentiment qu'on fait naître chez l'auditeur et qui se manifeste sous forme d'un désir de croire vrai.

L'*ethos*, quant à lui n'est autre que cette image que se fait l'orateur qui, après avoir conquis l'adhésion de l'auditoire, apparaît comme quelqu'un de fiable, sérieux et bien intentionné [14]

Il faut noter, toutefois, que c'est Aristote qui fut incontestablement le premier philosophe à avoir élaboré une conception systématique de l'argumentation. Le plus doué des élèves de Platon, formalisa la dialectique, par le recours aux inférences du général et du particulier, à la déduction et à l'induction. Il opère, en outre, une double séparation avec les conceptions précédentes de l'argumentation qu'elle soit celle des sophistes, ou encore celle de son maître Platon.

En effet, contrairement à Platon qui pense que toute argumentation devrait s'assigner comme objectif la recherche de la vérité et, par conséquent, être morale, Aristote fait plutôt de la rhétorique une technique provisoirement indifférente à la morale, donc amoral plutôt qu'immoral. D'un autre côté, Aristote fait de la rhétorique la technique d'argumentation du vraisemblable et non plus de la vérité ; c'est cette double séparation d'avec la morale et la vérité qui va définitivement libérer la rhétorique et « *lui permettre de se développer en tant que technique légitime des débats dans l'espace public de la cité* » [13]. La seconde séparation opérée par Aristote concerne la nature même de la rhétorique en la rendant celle du raisonnement plutôt que celle des passions et des émotions.

La rhétorique doit également à Aristote l'établissement de trois genres discursifs qui sont le délibératif, le judiciaire et l'épidictique. Chacun de ces genres développe un acte de parole bien particulier, poursuit un but et influe différemment

sur l'auditoire, et enfin, définit une relation entre le discours et l'auditeur, laquelle relation reflète les attitudes possibles à l'égard du temps.

Dans le tableau ci-dessous, Eggs Ekkehard [15] classe ces différents genres en définissant chacun d'eux par rapport à ce qui le singularise et le distingue de l'autre :

Tableau 1-1- : Les genres rhétoriques et leurs caractéristiques [15]

GENRES RHÉTORIQUES			
	DÉLIBÉRATIF	JUDICIAIRE	ÉPIDICTIQUE
ACTE DE PAROLE	dé- / conseiller	défendre / accuser	louer / blâmer
BUT	utile / nuisible	juste / injuste	beau / laid
RÉSULTAT AUDITOIRE	décision obligatoire		pas de décision immédiate
	instance de décision		
	membre d'une assemblée	juge	spectateur
TEMPS	avenir	passé	présent / passé / avenir

La rhétorique va connaître un autre essor dans le monde romain. Ainsi, s'inspirant profondément de l'héritage grec, les rhéteurs romains lient-ils la rhétorique à la philosophie et aux pratiques politiques de la cité.

Cependant, la figure emblématique de cette époque demeure incontestablement Cicéron qui, par sa redéfinition de l'argumentation, va marquer une nouvelle étape dans l'histoire des théories argumentatives.

Mariana Tutescu dans *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours*, souligne le rôle prépondérant joué par cet homme politique et orateur de marque dans l'élaboration d'un nouveau système argumentatif :

« *L'essor de l'argumentation est dû surtout à CICÉRON, qui la définit en termes suivants: « licet definire [...] argumentum rationem, quae rei dubiae faciat fidem » (« on peut définir l'argument comme un moyen rationnel qui nous fait donner foi à une chose douteuse », in Topiques). S'inscrivant dans la bonne tradition aristotélicienne, CICÉRON rattache l'argumentation au **probable** et au **persuasif**. En même temps, il présente une théorie des états de cause qu'il emprunte pour l'essentiel à HERMAGORAS. Dans son traité De Inventione, CICÉRON conçoit les arguments ou lieux comme pouvant procéder de res (des objets) et de personae (des personnes). Se distanciant ainsi d'ARISTOTE, il met en valeur l'aspect sociologique des arguments. Quatre arguments principaux sont à retenir chez CICÉRON: l'énumération, le dilemme, l'induction, l'épichérème. Les deux premiers tendent à enfermer l'adversaire dans une situation sans issue, soit que l'on réfute à l'avance la totalité de ses moyens, soit qu'il soit pris entre les deux termes d'une alternative. » [16]*

Après cette période, beaucoup de chercheurs estiment que l'argumentation a connu un long silence. Ce n'est que longtemps après, au XI^{ème} siècle, que les écrits de Pierre Abelard, le fondateur de la scolastique, marquent un regain d'intérêt pour l'argumentation. Les poètes de la pléiade eux, y ont eu recours au XVI^e siècle pour défendre la langue française, notamment dans le célèbre Manifeste « *défense et illustration de la langue française* ». Au XVII^{ème} siècle, c'est au tour de philosophes tels que Locke l'Anglais, Spinoza le Néerlandais et le Français Descartes d'user dans leurs écrits de discours argumentatifs pour soutenir leurs thèses respectives, et qui se rapportent toutes à la problématique que pose la connaissance des vérités générales de ce monde.

La *Logique de Port-Royal* ou *L'Art de penser* (1662) d'Arnauld et Nicole, inséparable de la *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*, est profondément marquée par la logique aristotélicienne. On y trouve de l'analyse de l'idée du jugement du raisonnement et de la méthode.

Les théories argumentatives ne vont toutefois pas tarder à connaître un déclin dont elles ne se relèveront qu'à la seconde moitié du vingtième siècle. Comme le soulignent, à juste titre, Breton et Gauthier,

« *L'importance de la théorie argumentative va décroître au sein de la rhétorique au fur et à mesure, paradoxalement, que celle-ci va voir son rôle s'accroître et devenir finalement le contenu de tout enseignement. Lorsque la rhétorique, au XIX^e siècle, verra son influence décroître à son tour pour finir*

par être exclue des programmes scolaires, sa disparition entraînera avec elle, pour un temps la disparition de toute théorie de l'argumentation». [13]

Cela dit, il faudra attendre presque un siècle pour assister à l'avènement de la nouvelle rhétorique ou ce que les spécialistes de l'argumentation s'accordent à appeler « *Renaissance de l'argumentation*»

1-1-3- L'argumentation dans la nouvelle rhétorique

Les critiques dont a fait l'objet la rhétorique surtout au XIX^e siècle, ont fortement contribué au déclin de l'argumentation compte tenu du fait que les deux domaines restaient intimement liés au point où on ne pouvait concevoir l'un sans l'autre.

C'est en 1958, avec la publication par Perelman de *Traité de l'argumentation*, que l'argumentation connut un nouvel essor. En effet, influencée par les apports de la linguistique et les théories de l'énonciation qui mettent l'accent sur les finalités des discours, la théorie de l'argumentation de Ch. Perelman et de L. Olbrechts-Tyteca représente l'avènement d'une logique juridique, d'une logique de la communication, et d'une logique sociale.

Des recherches relevant de l'analyse du discours ont alors montré l'importance de l'argumentation compte tenu du fait qu'elle est omniprésente dans la communication quotidienne la plus anodine. La rhétorique s'est vue réhabilitée mais sous une autre forme, prenant ainsi en considération les nouvelles données impliquées par un type de discours de plus en plus axé sur l'interlocuteur. Les spécialistes de la communication s'en emparent et établissent un ensemble de stratégies appelées par la suite « stratégies argumentatives ». Les linguistes, eux, fouillent dans le langage à la quête d'éléments intrinsèques remplissant une fonction argumentative. Ainsi, cette « *renaissance* » allait embrasser de nombreuses disciplines et connaître un essor jusque-là jamais égalé.

Ce regain d'intérêt est, selon Pierre Oléron, motivé par la spécificité même de l'argumentation qui est au cœur de tout discours. Aussi, soutient-il :

« L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. Il n'est guère de pages de journal, de séquence à la radio ou à la télévision qui n'exposent ou ne rapportent les arguments d'un éditorialiste, d'un invité, d'un homme politique, d'un auteur, d'un critique... Les textes ou les présentations explicitement publicitaires argumentent pour justifier l'achat ou la consommation d'une

marchandise ou de quelque produit culturel. À l'égard de ceux-ci, des magazines ou des chroniques spécialisées se livrent à des examens critiques qui font apparaître qualités ou faiblesses et incitent à les adopter ou les rejeter. Et même la description d'événements, voire la présentation d'images sont parfois des arguments implicites en faveur de thèses que l'habileté de leurs défenseurs conduit ici à ne pas démasquer davantage. Chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets. » [17]

De son côté, Plantin considère que l'argumentation, au-delà du fait qu'elle constitue un acte langagier en soi, remplit une fonction (la fonction argumentative) dans tous les autres types de discours.

« La fonction argumentative, fonction critique, caractérise les langues naturelles. Elle opère une restructuration de trois fonctions primaires repérées par BÜHLER dans le procès général de communication: exprimer le soi, faire impression sur l'autre, décrire le monde. Elle leur donne sens en les soumettant aux exigences d'une situation problématique, d'une rencontre polémique où des positions ou des intérêts se conjuguent ou se heurtent » [1]

Cela dit, dans ce foisonnement d'idées¹, beaucoup de voies se sont ouvertes et une multitude d'approches ont vu le jour. Philosophes, linguistes et logiciens ont vu leurs travaux se croiser dans le traitement de cet acte si complexe qu'est l'argumentation. Nous retenons, pour notre part, quatre noms qui, croyons-nous, sont les plus représentatifs dans le domaine de la recherche en argumentation. Il s'agit de Perelman, Toulmin, Grize et Ducrot.

1-1-3-1- Chaim Perelman et Toulmin

Signalons d'abord que ces deux noms se trouvent généralement associés l'un à l'autre, et ce pour deux raisons essentielles : la première est d'ordre chronologique compte tenu du fait que tous les deux ont publié la même année² (1958) deux ouvrages qui représentent une rupture épistémologique en matière de théories argumentatives. La seconde raison concerne la référence au droit dans les deux

1. Il est bien clair que dorénavant, nous n'allons nous intéresser qu'à la période suivant la publication du *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* par PERELMAN. Par conséquent, toute référence à la rhétorique concernera forcément la nouvelle.

2. Rappelons que le *traité de l'argumentation* a été écrit conjointement par Perelman et L. Olbrechts-Tyteca ; quant à Toulmin, il avait publié la même année *The Uses of Argument*.

ouvrages. Cela dit, ce rapprochement ne doit pas nous faire oublier que les deux auteurs développent, chacun de son côté, une conception différente de l'argumentation.

L'originalité de Perelman fut d'avoir hiérarchisé les domaines de la rhétorique en privilégiant le paradigme juridique. Il conçoit en outre la théorie de l'argumentation comme une philosophie de la connaissance, de l'action et de la décision. Plantin pense donc que Perelman « *autant qu'inventeur d'une « Nouvelle Rhétorique », est philosophe du droit* ». Ceci déterminera le cadre de l'argumentation et oblige les parties à aller droit à l'essentiel. Ce sont là des contraintes juridiques qui font d'une conversation anodine un discours bien articulé autour d'arguments triés en fonction de l'influence que l'on veut exercer sur l'interlocuteur.

Un autre point essentiel abordé par Perelman et Olbrechts-Tyteca est en rapport avec l'auditoire. En effet, contrairement aux tenants des approches logiques et structurales qui conçoivent l'argumentation indépendamment de tout auditoire, la nouvelle rhétorique fait de l'action exercée sur celui-ci le pilier de tout le système argumentatif. L'argumentation est définie ainsi comme « *l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* » [18]

Perelman s'inspire de la théorie aristotélicienne en développant notamment le raisonnement dialectique qui s'appuie sur des prémisses constituées par des opinions généralement acceptées et simplement vraisemblables. Cette notion de l'accord préalable constitue une des idées originales de Perelman. Il soutient ainsi :

« Pour qu'il y ait argumentation, il faut que, à un moment donné, une communauté effective des esprits se réalise. Il faut que l'on soit d'accord, tout d'abord, et en principe, sur la formation de cette communauté intellectuelle, et ensuite, sur le fait de débattre ensemble une question déterminée : or cela ne va nullement de soi » [18]

En outre il consomme la rupture avec Descartes en ce qui concerne la notion d'évidence démonstrative. Rappelons que ce dernier ne considère comme rationnelles que les démonstrations. Perelman, lui, ambitionne de construire une rationalité des affaires humaines en refusant d'emblée la dichotomie cartésienne

qui sépare le calculable (domaine de la raison démonstrative), et le non calculable (relevant de la passion et des instincts).

Dès lors, cette nouvelle conception de l'argumentation va avoir un effet sur la définition même de l'argument. Perelman va alors définir quatre types d'arguments qui sont en même temps considérés comme des techniques argumentatives:

a- L'argument quasi-logique : très proche de la démonstration mais s'en distinguant par le fait qu'il n'est pas toujours contraignant, cet argument relèverait du raisonnement formel lorsqu'il est détaché de son contexte. Aussi, l'exemple donné par Perelman « *l'ami de mon ami est mon ami* », quoique fondé sur la transitivité, ouvre la porte à d'autres possibilités dans la mesure où « *tous les amis de mon ami ne sont pas forcément les miens* ».

b- L'argument basé sur la structure du réel : contrairement à l'argument quasi logique qui suppose *une quasi-rationalité*, l'argument basé sur la structure du réel implique une solidarité entre les éléments du réel. Son emploi, comme le soutiennent Breton et Gautier « *consiste donc à mettre en évidence une liaison entre la cause que l'on veut défendre et un élément déjà admis par l'auditoire* » [13]. Perelman distingue en outre deux grandes catégories d'arguments basés sur la structure du réel. Il s'agit d'arguments s'appuyant sur la liaison de succession comme le rapport de cause à effet, et ceux relevant d'une relation de coexistence tels que les arguments d'autorité.

c- L'argument qui fonde la structure du réel : il s'agit tout simplement de l'exemple ou de l'analogie. Le lien qui existe entre les éléments du réel est proposé par l'argumentation mais n'est pas admis a priori par l'auditoire. Toutefois, Perelman pense que c'est ce même auditoire qui accepte ou empêche que ce lien s'établisse selon que l'argumentation est convaincante ou plutôt peu persuasive.

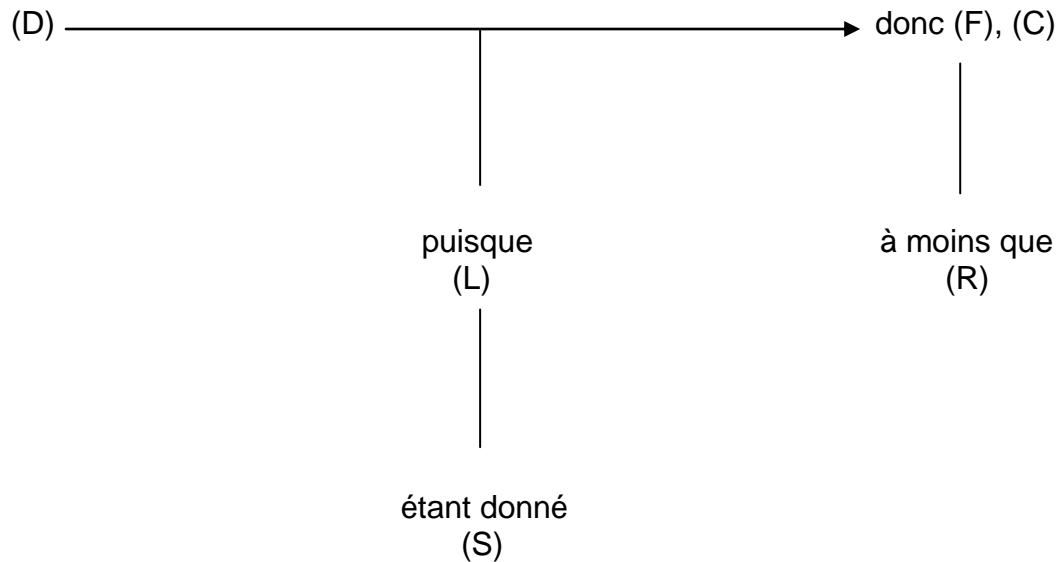
d- La dissociation des notions : si pour les trois techniques précédentes, il s'agit de construire une argumentation, ou de chercher à établir des liens entre les éléments du réel, cette troisième technique consiste, au contraire, à briser un lien déjà existant en dissociant « apparence » et « réalité ». Perelman explique cette technique en soutenant que : « *La dissociation des notions détermine un*

remaniement plus au moins profond des structures conceptuelles qui servent de fondement à l'argumentation : il ne s'agit plus dans ce cas, de rompre les fils qui rattachent des éléments isolés, mais de modifier la structure même de ceux-ci »
[18]

Qu'en est-il maintenant de la théorie de l'argumentation chez Stephen Toulmain ?

Il est à noter d'abord que la publication de son livre « *The Use of argument* » constitua un tournant dans la rhétorique argumentative américaine. Il avance une théorie subtile de la notion de champ argumentatif, une analyse de sa signification, du concept de probabilité aboutissant sur un modèle en six étapes, révélateur de la manière dont on passe d'une assertion de fait à une conclusion, par l'intermédiaire d'une loi de passage (angl. *warrant*). Ce modèle soutient implicitement qu'une argumentation ne vise pas simplement la persuasion en soi, mais aussi la production des connaissances.

Voici, sommairement, le modèle théorique avant de proposer un exemple emprunté à Plantin et dans lequel sont illustrées les relations existant entre ses différents éléments :



(D) : la donnée ; (C) : la conclusion ; (L) : la loi de passage ; (S) : le support de la loi ; (F) : la forme linguistique ou le renforcement ; (R) : la restriction.

Fig. 1-1- : Le modèle argumentatif de Toulmain [1]

Exemple :

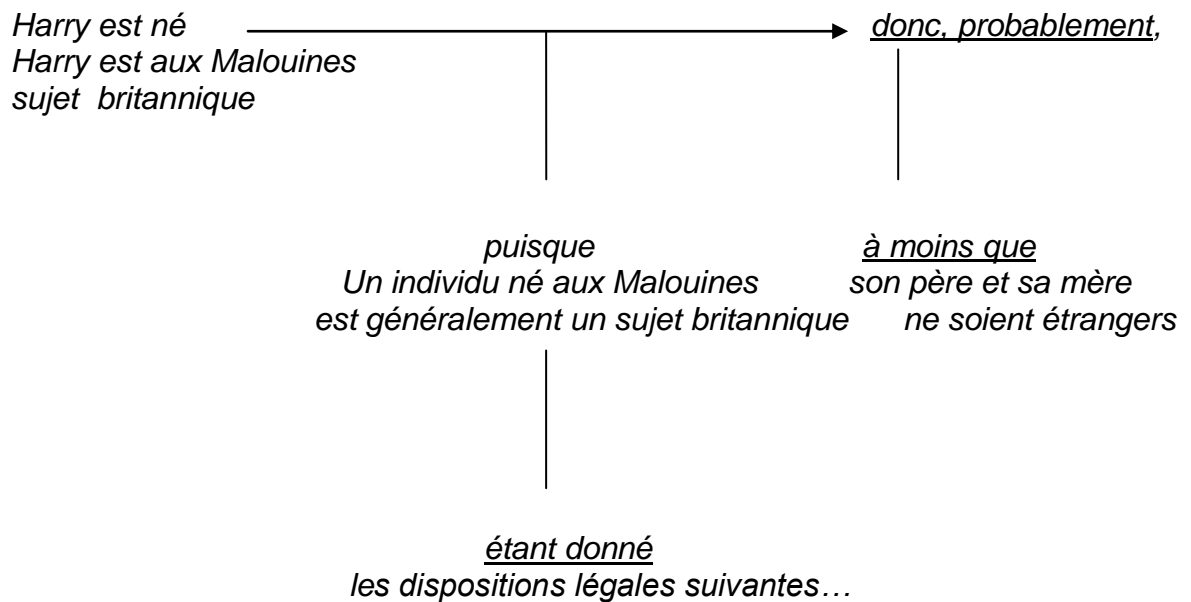


Fig.1-2- : Exemple d'argumentation selon le modèle de Toulmain

1-1-3-2- L'argumentation chez Grize

Chez Grize, l'argumentation est inséparable de la logique naturelle. Il considère ainsi l'argumentation comme « [...] un type de schématisation discursive, c'est-à-

dire comme la production d'un discours (démarche et résultat) organisé en vue d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un " [19]

Ce dernier définit alors deux types de logiques : il s'agit de la logique-système qui, elle, est purement formelle, se situant en dehors de tout contexte, et la logique-procès qui se distingue de la première par le fait qu'elle exige la participation active des sujets. Cette distinction permet à Grize d'établir une autre différence entre la démonstration et la preuve en ce sens qu'on ne démontre que les propositions alors qu'on prouve toujours quelque chose à quelqu'un.

Grize développe également les paramètres entrant dans le processus argumentatif qu'il ne dissocie guère de la logique mathématique en ce sens que, pour lui, l'argumentation recèle un certain nombre de stratégies du raisonnement marquées discursivement.

Les paramètres dont il est question sont les suivants :

a- L'illation

Pour Grize, les mots entretiennent, d'une part, une relation de dénotation en ce sens qu'ils renvoient à des contenus au sein du système de la langue, et, d'autre part, une relation de désignation dans la mesure où ils renvoient à des référents. La logique-système « *ne se sert que de dénotation que j'appellerai des concepts. La logique-procès, elle, utilise tout autant les dénotations que les désignations et je parlerai de notions* » [19]. Dans le premier cas, on parle de déduction, et dans le second d'inférence. Ce sont ces deux opérations associées qui constituent l'illation.

b- La vraisemblance

Nous avons vu dans l'ancienne rhétorique le rôle majeur que joue l'image de l'orateur dans l'argumentation et, par conséquent, l'influence de l'auditoire. Grize insiste dessus en affirmant qu'il ne suffit pas de faire entendre qu'un énoncé donné est vrai, mais encore faut-il que le destinataire n'en doute point. Mais, en argumentation proprement dite, la bonne image dont jouit le locuteur ne suffit pas, encore faut-il amener le destinataire à sortir du doute par les inférences qu'il produira lui-même. Il s'agit, en fait, de faire paraître comme vraisemblable une

schématisation qui, une fois reconstruite, se présente sans aucune incohérence aux yeux de celui qui la reçoit. Grize parle alors de schématisation non convaincante parce que renfermant une non-cohérence qu'il définit comme « *l'existence d'un hiatus au sein des représentations que se fait le destinataire de la situation* ».

c- L'éclairage

L'éclairage dans la conception de Grize pourrait être défini comme une entreprise visant à donner à un objet une coloration donnée, puisée souvent dans des préconstruits culturels que partagent les éléments d'un groupe social. C'est cette coloration qui peut être prise en charge par l'exemple ou toute autre figure de rhétorique qui confère à l'argumentation son caractère persuasif. Une fois que cet éclairage est bien perçu par le destinataire, il provoque en lui une émotion telle qu'il ne pourra résister à la force argumentative à laquelle il est soumis.

Grize insiste longuement sur le rôle de l'émotion dans la réussite de l'acte argumentatif en déclarant :

« Dans nos activités de tous les jours, les sentiments importent autant que la raison et une argumentation ne peut se contenter de s'adresser à la seule intelligence, elle doit encore émouvoir. Il ne suffit pas pour émouvoir de communiquer des idées donc de faire savoir, encore faut-il faire voir, ce qui se réalise par l'usage des figures du discours » [19]

Cela dit, nous ne pouvons terminer avec Grize sans parler de son célèbre schéma dans lequel il présente les différentes étapes suivies (inconsciemment) par le locuteur pour produire son énoncé. Nous pensons que ce schéma est d'autant plus important qu'il nous aidera par la suite à analyser l'argumentation non comme un produit fini mais comme un processus impliquant plusieurs opérations mentales. Ces opérations, appelées *logico-discursives*, qui permettent à la pensée de se manifester en comportement langagier observable, ont pour point de départ les préconstruits culturels qui ne sont, en définitive, que les traces des représentations sociales dans la langue.

Dans le schéma qui va suivre, il est nettement mis en exergue ce cheminement qui va de la pensée absolue vers la production de discours susceptibles d'être analysés, et donc, de servir d'indicateurs de ce qu'appelle Grize *le modèle mental*.

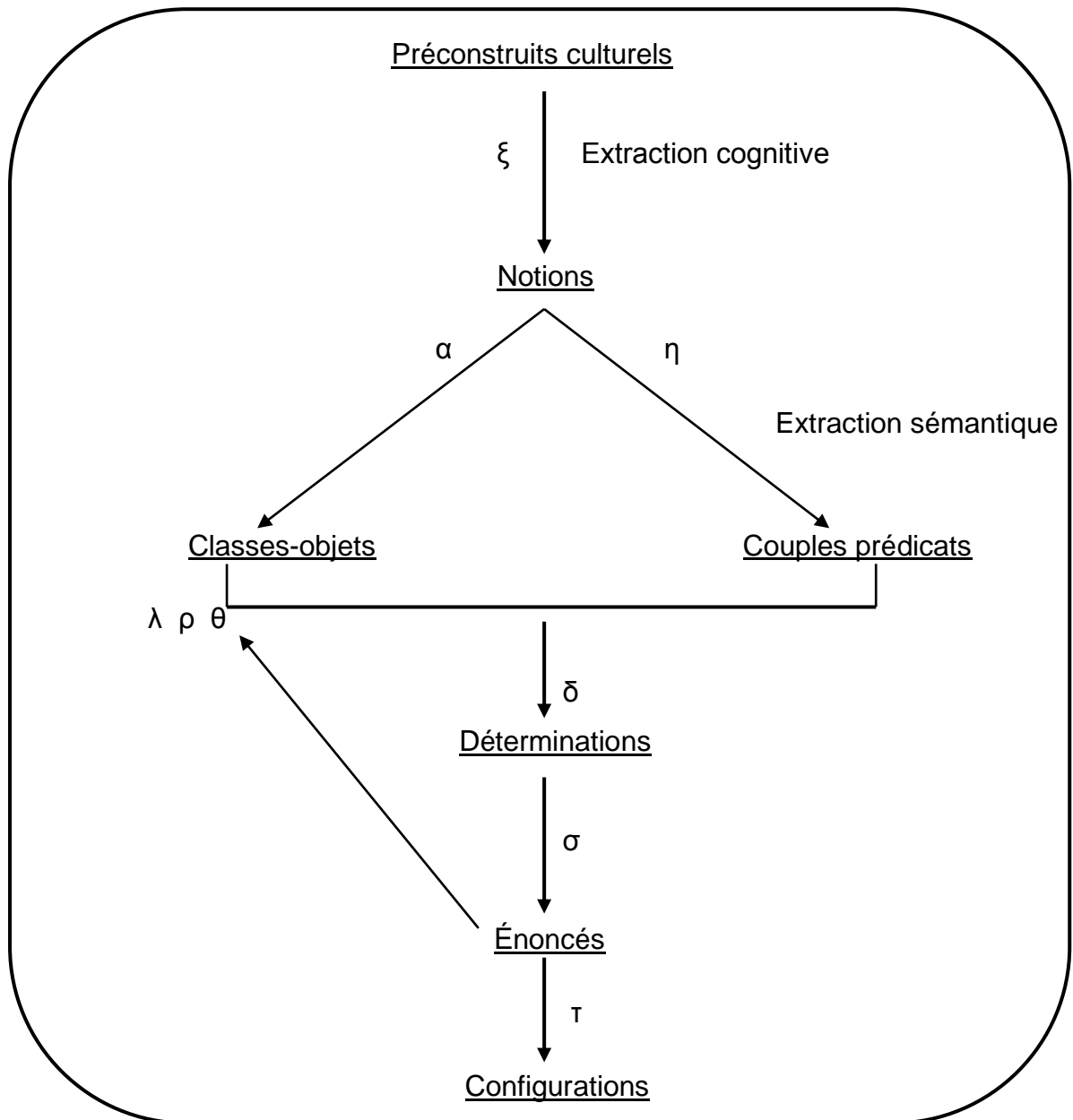


Fig. 1-3- : Structure de la logique naturelle selon J.B. Grize

1-1-3-3- L'argumentation chez Ducrot

Dissociant d'emblée la rhétorique de la linguistique, Ducrot soutient que l'argumentation est avant tout un trait inhérent à la langue. Pour lui, l'argumentation linguistique n'a aucune relation avec l'argumentation rhétorique en ce sens que la première a pour objectif de faire croire quelque chose à quelqu'un par le biais de la parole, tandis que la seconde est constituée d'enchaînements de propositions de type A *donc* C sans qu'il y ait transport de vérité ou justification, mais plutôt une conclusion inévitable.

Ducrot explicite sa théorie en affirmant :

« L'idée de base est que dans un enchaînement argumentatif « A donc C, le sens de l'argument A contient en lui-même l'indication qu'il doit être complété par la conclusion. Ainsi le sens de A ne peut pas se définir indépendamment du fait que A est vu comme conduisant à C. il n'y a donc pas à proprement parler passage de A à C, il n'y a pas justification de C par un énoncé A qui serait compréhensible en lui-même, indépendamment de sa suite « donc C ». Par conséquent, il n'y a pas transport de vérité, transport d'acceptabilité, depuis A jusqu'à C, puisque l'enchaînement présente le « donc C » comme déjà inclus dans le premier terme A ». [20]

Ducrot attribue, en effet, à tout énoncé une orientation argumentative, « *classe de conclusions suggérées au destinataire: celles que l'énoncé présente comme une des visées de l'énonciation* " [21] et une force argumentative qui le conduit obligatoirement à la conclusion attendue. Mais pour cela, l'énoncé doit être doté de ce qu'il appelle « opérateurs argumentatifs », ceux-là mêmes qui articulent les phrases et leur confèrent du sens et, donc, une direction. Ces opérateurs, mots du discours ou connecteurs pragmatiques sont utilisés dans l'acte d'argumenter¹

En outre, J.-Cl. Anscombe et O. Ducrot distinguent entre les informations transmises par un énoncé et ses possibilités d'emploi dans une argumentation. Ils parlent alors de l'informativité et de l'argumentativité. Dans leur modèle, ils soutiennent même que :

« L'informativité est en fait seconde par rapport à l'argumentativité » et que « la prétention à décrire la réalité ne serait alors qu'un travestissement d'une prétention plus fondamentale à faire pression sur les opinions de l'autre ». Dans un grand nombre de situations on peut justifier « la réduction de l'apparemment informatif au fondamentalement argumentatif » [21]

Comme nous l'avons souligné plus haut, Ducrot dissocie nettement l'argumentation rhétorique de l'argumentation linguistique en mettant notamment l'accent sur des faits propres à la langue et qui confèrent aux énoncés des directions argumentatives. Toutefois, il arrive souvent que l'argumentation linguistique ait des retombées persuasives. Elle peut même être utilisée comme stratégie persuasive et ce, pour trois raisons essentielles :

1. Signalons que Ducrot distingue l'argumentation qui doit, selon lui, toujours se référer à deux énoncés E1 et E2 (E2 étant la conclusion de E1) de l'acte d'argumenter qui, lui, serait de l'ordre de l'abstrait, pouvant se réaliser en dehors d'elle. L'acte d'argumenter, comme tous les actes illocutoires, se réalise dans et par un énoncé unique.

La première raison tient au fait que la concession, stratégie persuasive par excellence, est liée à l'argumentation linguistique. Ainsi, en ayant recours à l'opérateur *mais*, nous empêchons du coup l'interlocuteur de réfuter notre thèse étant donné que le contre argument dont il se servirait est déjà prévu dans notre argumentation. Ducrot donne ainsi l'exemple suivant : « *fumer diminue le stress mais ça fait tousser* » [20]. En effet, dans cet exemple, on voit bien qu'on utilise d'abord un argument défavorable à notre thèse qui est « *on ne doit pas fumer* ».

La deuxième raison est qu'une argumentation en *donc* « [...] oblige l'interlocuteur à donner à son tour un argument s'il refuse la conclusion ». [20] Or, cette argumentation est d'une telle force (parce qu'elle s'appuie sur les éléments inhérents à la langue) qu'elle ne pourrait être réfutée sans s'enfoncer dans la contradiction. L'interlocuteur n'a d'autre choix que d'admettre la conclusion vers laquelle mènent les enchaînements argumentatifs.

La troisième raison concerne le lexique même de la langue qui, selon Ducrot, contient dans ses significations des visées argumentatives même lorsqu'il n'est pas encore « enrôlé » dans un discours. Il donne ainsi l'exemple de « *intéressé* » qui évoquerait comme enchaînements argumentatifs « *c'est son intérêt donc il le fait* » et « *ce n'est pas son intérêt donc il ne le fait pas* ». Et comme les mots de la langue sont d'une évidence telle qu'il est impossible de les mettre en doute (« *Monsieur Larousse a toujours raison, et il ya intérêt à appuyer son propre discours sur Monsieur Larousse* »), [20], il s'ensuit que l'interlocuteur est obligé d'admettre ce qui est communément admis, à savoir le sens commun.

En résumé, nous pouvons dire qu'avec Ducrot et ses collaborateurs une nouvelle voie axée essentiellement sur la langue et les faits linguistiques s'ouvre pour la recherche en argumentation. C'est avec cette nouvelle approche qui a été approfondie par Ducrot lui-même et Carel que nous pouvons dire que l'argumentation linguistique a accédé définitivement à son autonomie en se libérant des *contraintes* de la rhétorique.

1-2- Le discours argumentatif écrit

1-2-1- Notion de discours

Il faut souligner, d'emblée, que dans la langue, le terme discours est on ne peut plus polysémique. Cela revoie aussi bien à un ensemble d'énoncés qu'à des propos banals. Néanmoins, en linguistique, le terme est souvent associé à une forme de langage dirigée dans un but précis, supposant ainsi une stratégie particulière. Autrement dit, le terme « discours » devra être ici compris non seulement comme un « type d'énoncés » mais également comme une énonciation particulière.

Dans un sens plus large, Benveniste entendait par discours « *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière* ». [22]

En définitive, il s'agit bien du lieu de la manifestation de la langue et du résultat d'une construction. C'est pour cela que quiconque voudrait analyser un discours devrait inévitablement tenir compte des facteurs suivants :

- son destinataire ou allocutaire
- l'espace-temps de la communication
- l'intention communicative de l'énonciateur
- le thème du discours
- un savoir commun partagé par l'énonciateur et son destinataire, se rapportant aux données référentielles, culturelles, etc.

Cela dit, il faudrait maintenant chercher à définir clairement la différence qu'il y a entre un texte et un discours. Nous avons montré plus haut, que le discours est indissociable des paramètres ayant entouré sa production. Autrement dit, s'intéresser au discours, c'est analyser le processus de construction ayant conduit à générer des *propos cohérents* visant à exercer une influence donnée sur l'interlocuteur. Or, ce sont ces *mêmes propos* pris indépendamment de leurs conditions de réalisation qu'on pourrait appeler « texte ». Ce dernier serait donc un produit achevé, codifié contenant, certes, des traces de discours, mais ne pouvant se substituer à lui.

Adam, pour sa part, fait la distinction entre ces deux concepts en proposant l'équation suivante : [23]

Discours = Texte + Conditions de production.

Texte = Discours – Conditions de production.

Ainsi, le discours, a-t-il certaines caractéristiques particulières qui en font un objet d'étude et d'analyse différent du simple texte considéré comme un produit codifié. Parmi ces caractéristiques, nous pouvons citer les suivantes :

- Le discours mobilise des structures d'un autre ordre que celles de la phrase. Son étude ne relève donc pas de la syntaxe, mais se concentre sur les conditions de production des énoncés.
- Le discours est orienté : non seulement parce qu'il est construit en fonction d'une visée, mais parce qu'il est une forme d'action sur autrui. Toute énonciation constitue un acte (promettre, suggérer, affirmer, interroger...) qui vise à modifier une situation : c'est ce qui fait que tout discours est actes de langage.
- Le discours est par conséquent interactif : cette caractéristique est évidente sous sa forme orale (le dialogue entraîne une interaction) mais elle ne s'y réduit pas. Il y a une interactivité fondamentale (ou dialogisme) dans tout texte car le discours qu'il met en place prend en considération un destinataire.
- Tout discours suppose un inter-discours à travers lequel il tente de se frayer un chemin. C'est dire qu'un discours ne prend sens que par rapport à d'autres discours auxquels il s'oppose ou, au contraire, qu'il conforte. Le texte, étant le lieu privilégié dans lequel se manifeste le discours, est, par conséquent, on ne peut plus polyphonique, car traversé par plus d'une voix.

1-2-2- Les caractéristiques du discours argumentatif

Le discours argumentatif est, comme tout discours, caractérisé par la présence de certains composants dits situationnels. En effet, ce dernier, qu'il soit oral ou écrit, est situé dans un contexte spatio-temporel bien déterminé. L'analyse devrait, par conséquent, prendre en considération ces instances, sachant que dans le cas

précis de l'argumentation, elles jouent un rôle déterminant en ce sens qu'elles influent considérablement sur les stratégies adoptées et, par conséquent, sur le récepteur du discours.

1-2-2-1- Le discours argumentatif écrit selon Chartrand

Selon Chartrand, tout discours argumentatif écrit est structuré par des éléments qu'elle appelle composants et qui en font un type de discours particulier. Ses derniers sont répartis dans quatre catégories : les deux premières contiennent des éléments propres à tout type de discours et renvoient aux composants situationnels et textuels, et les deux autres concernent particulièrement le discours argumentatif et ont trait à la superstructure prototypique et à la rhétorique [24].

a- Les composants situationnels

Il s'agit de paramètres concrets et extralinguistiques inhérents à toutes sortes de communications. Ils s'appliquent donc, non seulement au discours argumentatif écrit, mais aussi aux autres types, indépendamment de toute caractéristique spécifique. Chartrand définit cinq composants situationnels, à savoir l'auteur empirique, le lecteur empirique, le contexte spatiotemporel, le lieu social de production–réception et le but de la conduite langagière. [24]

Par auteur empirique, on entend cette personne concrète qui signe son discours et qui se distingue par un certain nombre de caractères ayant trait à l'âge, au sexe, au statut social et surtout à l'appartenance idéologique. Ce dernier élément est d'autant plus important à connaître qu'il peut orienter, à lui seul, la lecture en ce sens qu'il renseigne souvent sur les positions que pourrait avoir l'auteur par rapport à un thème donné. Toutefois, il arrive qu'un texte ne soit pas signé, mais même dans ce cas il est évident que tout texte émane d'une instance individuelle ou collective que représente une personne ou un groupe de personnes physiques. Le lecteur empirique, quant à lui, n'est autre que la personne physique qui reçoit le discours écrit. C'est celui « [...] *qui perçoit le discours écrit, qui est susceptible d'y répondre, de le continuer, de le prendre en charge* » [24]

Le contexte spatiotemporel renvoie au lieu et au temps où se déroule la communication. Ce dernier est d'autant plus important à identifier avec précision

que le discours argumentatif s'appuie généralement sur la *doxa*, autrement dit, sur l'ensemble des opinions qui circule dans la société à un moment donné de l'Histoire.

Concernant le lieu social de production-réception, Chartrand en citant les propos de Bronckart et ses collaborateurs, le définit comme « *la zone de coopération où se déroule, (et dans laquelle s'insère) l'activité langagière* ». [25] Notons que ce lieu peut être institutionnel (tribunal, parlement etc.) ou non étant donné que l'argumentation est omniprésente dans la conversation la plus anodine et implique des protagonistes à différents statuts sociaux.

Le dernier composant est le but de la conduite langagière qui peut se définir comme l'effet que l'auteur empirique escompte produire sur le lecteur empirique. Dans le cas précis du discours argumentatif, l'effet pourrait être, comme le souligne Perelman, « [...] *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* » [18]. Toutefois, Chartrand pense que ce paramètre n'a pas forcément d'incidence sur le plan textuel.

b- Les composants textuels

Il s'agit de composants ancrés dans l'énoncé même mais qui demeurent, comme le souligne Chartrand, tributaires de l'énonciation. Ils sont au nombre de quatre et concernent l'auteur et le lecteur modèle, l'intention du texte et le thème qu'il faudrait appréhender dans le cadre du texte comme produit achevé, codifié, et non pas, comme c'était le cas pour les composants situationnels, indépendamment de celui-ci.

La distinction entre l'auteur empirique et l'auteur modèle est très importante dans la mesure où le premier est une personne physique ayant choisi de produire un discours, alors que le second transparaît dans le texte même à travers les stratégies discursives qu'il met en œuvre et qui sont décelables. Chartrand insiste sur cette distinction en affirmant :

« *La distinction entre l'auteur empirique et l'auteur modèle est capitale, car elle met en évidence la nécessité d'une lecture des discours en termes de stratégies discursives décelables à travers des indices topographiques, textuels et discursifs, plutôt qu'à partir d'informations extralangagières liées à la situation concrète de communication* » [24]

De même qu'il y a un auteur modèle, il y a nécessairement un lecteur modèle qui est visé par la stratégie discursive déployée dans le texte. Ce lecteur peut être réel ou virtuel, unique ou multiple. Il peut être présent dans le texte sous forme d'indices ou seulement à travers l'image qui lui est construite par le discours.

L'intention du texte diffère également du but que s'assigne l'auteur empirique en ce sens que celui-là n'est pas forcément lisible à la surface du texte. L'intention quant à elle se résume à la fin à laquelle conduit la stratégie discursive que Chartrand définit comme « *l'ensemble finalisé de moyens, mis en œuvre par l'auteur modèle, actualisé dans et par le texte et qui manifeste l'intention du texte* ». [24]

Le dernier élément concerne le thème du discours qui n'est autre que ce à quoi renvoie l'énoncé à travers les catégories sémantiques qu'ils renferment. Chartrand le distingue du référent qui, lui, se rapporte à une réalité extralinguistique, alors que le thème est englué dans le discours même.

c- Les composants superstructurels

Tout discours est structuré d'énoncés hiérarchisés qui lui confèrent sa cohérence. Par superstructure, on entend « *la forme globale d'un discours, définie en termes de catégories schématiques* » [26]. En effet, le discours argumentatif écrit est composé d'une superstructure prototypique constituée d'un argument, d'une conclusion et du présupposé doxologique.¹ Les arguments sont choisis en fonction de leur finalité et conduisent nécessairement à une conclusion qu'il faudrait distinguer d'un simple but assigné au discours, puisqu'il s'agit là du déploiement d'une stratégie en prenant appui sur des éléments purement linguistiques². En outre, on n'argumente pas indépendamment des opinions qui circulent dans la société à un moment donné de l'Histoire et sans prendre en considération ce qui est admis par la communauté de ce qui ne l'est pas. C'est cet aspect que Chartrand nomme présupposé doxologique.

1. Nous nous contentons de reproduire ici la définition de Chartrand sachant que la notion de superstructure argumentative a été développée aussi bien par Toulmin et Ducrot, qu'ultérieurement, par Jean Michel Adam.

2. Revoir plus haut « L'argumentation chez Ducrot ».

d- Les composants argumentatifs

Pour déployer sa stratégie discursive et agir positivement sur le lecteur modèle, l'auteur modèle a besoin de matériaux qu'il utilise selon un degré lui permettant de rendre son discours persuasif. Ces composants argumentatifs sont la proposition argumentative enthymématique, le procédé argumentatif, le couple notionnel antithétique et la figure.

La proposition argumentative ou l'enthymème, terme emprunté à la rhétorique, est une forme de raisonnement fondé sur le syllogisme. Les prémisses sans être explicitées, sont on ne peut plus vraisemblables et relèvent de l'ordre de l'opposable, c'est-à-dire admis tacitement comme présupposé discursif.

Le procédé argumentatif, quant à lui, renvoie à la façon dont sont organisées ces propositions argumentatives. Chartrand retient quatre procédés, à savoir la réfutation, l'explication, la démonstration et la délibération.¹

La réfutation consiste à renverser la conclusion d'un adversaire par des arguments susceptibles de faire s'effondrer tout l'édifice que ce dernier a construit. L'explication, quant à elle, s'en distingue en ce qu'elle part de vérité et non d'opinion. L'auteur tente de fournir des informations rationnelles à son lecteur tout en supposant que ce dernier les ignore. La démonstration s'appuie sur le schéma : données \longleftrightarrow conclusion. Les données dans ce cas sont de l'ordre de l'admis et le schéma procédural emprunte soit la déduction soit l'induction. Enfin, la délibération est un entretien avec soi-même ou avec des pairs en vue d'une conclusion.

Le troisième composant argumentatif est le couple notionnel antithétique. Ces couples dont abonde le discours argumentatif mettent en opposition des lexèmes et des unités sémantiques. Cette opposition trouve son origine dans le monde empirique et le lecteur l'admet sans difficulté, d'où toute l'importance que revêt ce procédé dans la stratégie discursive.

1. Ces quatre procédés peuvent coexister dans un même texte argumentatif. Toutefois, il y a toujours un procédé qui domine, et ce, en fonction de la nature même du sujet, et parfois, de la compétence de l'auteur modèle.

Enfin, la figure, élément indissociable de la rhétorique, est définie comme « *un énoncé dont la forme ne correspond pas à la fonction* » [27]. Son importance réside essentiellement dans le fait que la force persuasive d'un discours tient souvent de ce qui est dit de façon implicite et travesti plutôt que de l'énoncé direct et explicite.

Les quatre catégories de composants qu'on vient de définir confèrent au discours argumentatif toute sa particularité et permettent, par conséquent, une analyse qui tienne compte aussi bien de la situation de communication extralinguistique que du produit fini, codifié, à savoir le texte. Toutefois, s'intéressant plus particulièrement au texte argumentatif et ayant examiné de près la séquence prototypique argumentative, Adam va nous fournir d'autres éléments d'information qui nous permettront, à coup sûr, d'appréhender sous un angle plus linguistique l'acte d'argumenter.

1-2-2-2- Adam et la séquence argumentative

Adam met d'abord l'accent sur l'hétérogénéité compositionnelle qui caractérise les textes et l'impossibilité d'établir une typologie exhaustive sauf par commodité pédagogique. Néanmoins, il tente à travers une analyse minutieuse de la microstructure de dégager un certain nombre de segments récurrents dans chaque énoncé, et qu'il appelle séquences. Ces dernières sont à même de conférer au discours écrit des caractéristiques particulières si bien qu'il sera par la suite plus aisé de le classer dans une catégorie donnée. Il développe ainsi sa réflexion en affirmant :

« L'hypothèse de catégorisation (prototypique) de base n'a de sens que si l'on conçoit le langage comme un système complexe composé de sous systèmes ou modules à la fois relativement autonomes et en interaction les uns avec les autres. Les modules classiquement étudiés par la linguistique sont phonétique-phonologique, morphologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique. Je me propose de réorganiser ces sous systèmes dans un essai de théorie d'ensemble. Les plans d'organisation de la textualité rendent compte du caractère profondément hétérogène d'un objet irréductible à un seul type d'organisation, complexe et en même temps cohérent. Partant pour le caractère théorisable de cette diversité et de cette hétérogénéité, je parle des différents plans d'organisation textuelle et je définis le texte comme une structure composée de séquences » [28]

Aussi, pour Adam, un texte présente une configuration dite pragmatique et est structuré par une suite de propositions dont l'enchaînement confère à tout le texte sa cohérence. Dans le schéma suivant (Op. cit.), il présente les différents plans entrant dans l'organisation d'un texte aussi bien au niveau pragmatique¹ que structurel :

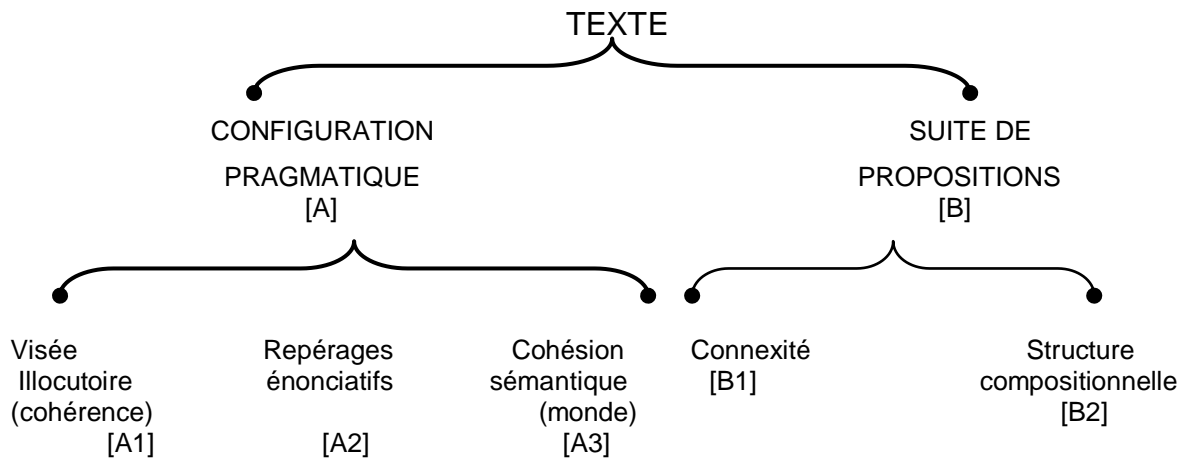


Fig. 1-4- : Les plans d'organisation de la textualité

Ces plans ou modules de gestion sont en constante interaction et c'est la façon même dont ils s'articulent qui distingue un texte d'un autre en termes d'appartenance typologique.

Les premiers modules qui relèvent de la configuration pragmatique mettent l'accent sur la finalité du discours appelée visée illocutoire, le contexte dans lequel le discours a été produit et, enfin, sur le référent auquel il renvoie.

La visée illocutoire pourrait être, selon Adam, prise en charge par des macro-actes de langage et/ou par des connecteurs donnant au discours une orientation particulière, et/ou par le choix d'un lexique marqué.

L'ancrage énonciatif, quant à lui, confère au texte plutôt sa tonalité. En effet, selon que des éléments de la situation apparaissent ou non dans l'énoncé (référence situationnelle ou référence renvoyant au texte lui-même), celui-ci aurait une tonalité différente. C'est ce qui fait la différence entre un discours oral actuel (ici et maintenant), un proverbe, une légende, un discours scientifique etc. ...

1. Soulignons que le mot « pragmatique » est utilisé ici dans son sens le plus large, à savoir l'effet que tout discours vise à produire chez l'interlocuteur, ce qui implique le recours à diverses stratégies discursives allant dans le sens de la finalité assignée à l'acte langagier.

La cohésion sémantique d'un texte est tributaire du monde qu'il représente. En effet, un texte peut être fonctionnel ou non. On pourrait y représenter soit un monde merveilleux non régi par les lois de l'univers réel, soit un monde « *soumis à l'alternative du VRAI et du FAUX dans la logique de notre univers de référence* » [28]. Adam propose d'analyser la dimension sémantico-référentielle en termes d'isotopes. La fréquence de certains lexèmes appartenant à un champ particulier crée une homogénéité qui rend cohérent le monde représenté.

D'un autre point de vue, et pour qu'un texte soit considéré comme cohérent, deux plans relevant de l'enchaînement des propositions sont considérés. Il s'agit de la connexité et de la structure compositionnelle.

Dans le premier plan, on fait référence aux éléments de la grammaire textuelle qui régit, de par les règles de cohérence¹ qu'elle propose, la construction d'un texte. La connexité est, selon Adam, tributaire de l'enchaînement morphosyntaxique et de la progression sémantique. Outre la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale, la définitivisation, la référentialisation, la nominalisation et le recouvrement prépositionnel qui sont des opérations² de nature à assurer la cohésion morphosyntaxique et l'acceptabilité sémantique, Adam range dans cette catégorie même les traits typographiques dont le choix n'est nullement arbitraire. Il souligne à ce propos :

« Les phénomènes de démarcation graphique locale et de marquage global du plan du texte (segmentation) sont des aspects de la spatialisation écrite de la chaîne verbale, un premier lieu d'instruction pour l'emballage et le traitement des unités linguistiques. Je range dans ce plan particulier d'organisation textuelle non seulement les indications de changement de chapitre et de paragraphe, mais les titres et sous titres, la mise en vers et strophes en poésie, la mise en pages en général, le choix des caractères typographiques, la ponctuation. Organismes textuels et connecteurs peuvent également venir souligner un plan de texte ». [28]

Le dernier plan est celui-là même qui est la base du classement prototypique proposé par Adam. Il s'agit, en effet, de l'organisation séquentielle fondée sur un regroupement des propositions élémentaires. Ce mode d'enchaînement original

1. Rappelons que, pour Charolles, un texte est dit cohérent lorsqu'au moins quatre règles sont respectées : 1- règle de progression, 2- règle de répétition, 3- règle de relation, 4 règle de non contradiction.

2. Appelées par Adam « *phénomènes locaux de liage* ».

de par les caractéristiques linguistiques qu'il présente pourrait être, à lui seul, un critère de catégorisation et de démarcation par rapport à d'autres textes. Adam confirme cette tendance en pensant que « [...] la description de ce dernier plan d'organisation doit permettre de théoriser de façon unifiée les « types relativement stables d'énoncés » ou « genres primaires de discours » [...] » [28]

Cela dit, ce qui nous intéresse et qui est en relation avec notre sujet est, bien entendu, la séquence argumentative. Comment Adam conçoit-il cette séquence et quels sont les éléments récurrents constitutifs de celle-ci ?

Le schéma type à la base de la séquence argumentative est défini par l'auteur de « *Les textes, types et prototypes* » comme suit :

« En résumé, le schéma de base de l'argumentation est une mise en relation de données avec une conclusion. Cette mise en relation peut être implicitement ou explicitement fondée (garant et support) ou contrariée (réfutation ou exception). Si la donnée est l'élément le plus souvent explicite, le support est très souvent implicite et les autres composantes se situent entre ces deux pôles d'implication et d'explication. » [28]

Le schéma de la séquence argumentative que propose Adam est le suivant :

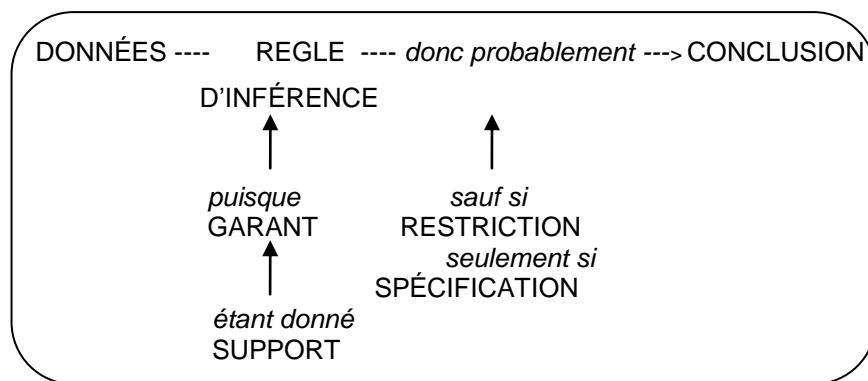


Fig. 1-5- : Le schéma de la séquence argumentative selon Adam.

Adam souligne toutefois que ce schéma n'est valable qu'au cas où la règle d'inférence conduit nécessairement à la conclusion. Dans le cas où il y a une restriction, donc la règle d'inférence est contredite, c'est cet autre schéma qui convient :

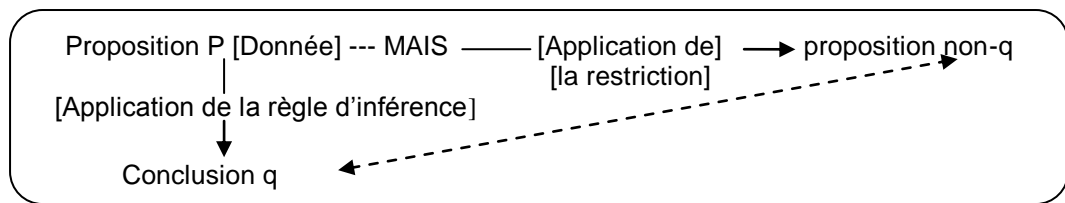


Fig. 1-6- : La séquence argumentative avec restriction

Pour illustrer ses dires, Adam donne l'exemple suivant :

P₁ : Les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces

P₂ : OR La marquise a les mains douces

P₃ : DONC j'aime la marquise.

C'est une forme de syllogisme dont la donnée est P₂, la conclusion, P₃ et P₁ n'est que le garant. Toutefois, il pourrait y avoir une restriction, et dans ce cas, on aboutira sûrement à la conclusion non-P₃. La série de propositions qui illustre ce cas est la suivante :

P₁ : Les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces

P₂ : OR La marquise a les mains douces

P₃ : MAIS elle est sotte

P₄ : DONC je n'aime pas la marquise.

Ce n'est qu'après avoir fait ces décompositions qu'on pourrait comprendre un énoncé comme « *La marquise a les mains douces mais je ne l'aime pas* » qui paraît à première vue paradoxal, mais qui est on ne peut plus logique eu égard à la restriction implicite qu'il renferme.¹

Analysant ensuite de plus près la séquence argumentative, Adam conclue qu'il ya deux modes de composition des propositions. Celles-ci peuvent être enchaînées dans un ordre progressif ou régressif. Il en vient ainsi à :

"[...] admettre l'idée d'un mode particulier de composition liant des propositions selon un ordre progressif, [...] ou selon un mode régressif [...]. Dans l'ordre progressif [...], l'énoncé linguistique est parallèle au mouvement

1. Le schéma que propose Adam n'est pas sans rappeler celui de Toulmin surtout en ce qui concerne l'étayage et la restriction.

du raisonnement [...]. Dans l'ordre régressif [...], la linéarité de l'énoncé linguistique est l'inverse de mouvement. Tandis que l'ordre progressif vise à conclure, l'ordre régressif est plutôt celui de la preuve et de l'explication." [28]

Enfin, revenant sur le schéma de Toulmin¹ dont il s'est lui-même inspiré, Adam en souligne les avantages parmi lesquels la définition d'un noyau de l'argumentation qui se résume dans le triplet [(1) Données (fait) >> (3) Garant-Loi de passage (Principe) >> (2) Assertion conclusive]. [29]

Conclusion

L'argumentation, comme nous l'avons vu, a fait l'objet de définitions très différentes. La linguistique s'en est emparée pour étudier surtout les différentes manifestations de cet acte dans la langue ; la didactique, pour mieux l'enseigner en s'appuyant sur les caractéristiques du discours argumentatif. Les cognitivistes tentent pour leur part d'étudier les opérations mentales mises en jeu dans l'acte d'argumenter. Nous pouvons conclure que l'argumentation reste un domaine très fécond et, qu'en tant que tel, elle mérite qu'on s'y intéresse. La rhétorique n'étant pas notre spécialité, l'étude de l'argumentation se fera, dans le cadre de ce travail, uniquement d'un point de vue linguistique et didactique.

1. Revoir la figure 1-1-.

CHAPITRE 2 :

LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT : DE LA RÉCEPTION A LA CONSTRUCTION DU SENS

Introduction

Loin d'être un simple décodage de signes écrits (*des graphèmes*), il est bien admis, aussi bien chez les théoriciens que chez les enseignants, que la lecture renvoie à une compétence de base qui constitue le noyau autour duquel gravitent toutes les autres compétences relevant des deux codes écrit et oral. Il en est ainsi car, cette compétence, une fois mise en place, permet à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire particulier, de comprendre le fonctionnement de la langue sur le plan syntaxique, de développer des stratégies personnelles le conduisant à saisir un des sens que véhicule le texte, et, enfin, de mieux réussir sa production écrite en réalisant avec succès le transfert de ce qu'il aura acquis en lecture.

Par conséquent, la compréhension de l'écrit requiert des opérations mentales et des stratégies adéquates, tributaires des objectifs que l'apprenant assigne lui-même à son acte de lire. Il nous est donc nécessaire de définir d'abord cette activité, sur les deux plans didactique et pédagogique, avant de nous intéresser aux processus cognitifs sous-jacents, et aux stratégies que les apprenants peuvent mettre en œuvre pour mieux comprendre.

2-1- Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit ?

La compréhension constitue, certes, l'objectif de l'activité de lecture même si celle-ci pourrait être axée sur l'oralisation qui tient compte beaucoup plus d'aspects phonologiques. Cette dimension n'est pas spécifique à la lecture puisqu'elle s'exerce de la même façon à l'oral. Or, La performance en lecture consiste plutôt à extraire de l'information en reconnaissant des mots isolés et en établissant des liens entre les différentes unités composant le texte.

Dans l'optique de la compréhension, lire serait mettre en relation un ensemble de signes avec un sens. C'est plutôt ici la relation idéographique qui est privilégiée en ce sens que l'apprenant est appelé à décoder des signaux graphiques (*signifiants*) transposés dans son cerveau, et de les rattacher à une idée qui n'est autre que le *signifié*. En outre, la compréhension implique une interaction texte/lecteur en ce sens qu'elle met en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte.

Mettant l'accent sur la complexité de l'acte de lire, et s'inscrivant dans le paradigme constructiviste, Tardif déclare :

« Dans le domaine des sciences humaines, il est entièrement rare d'observer un consensus au regard d'un phénomène particulier. Pour ce qui est de la lecture, il existe présentement un large consensus en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement d'informations. Lors de la lecture ; comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit «délinéariser» ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte. » [30]

Aussi, pourrait-on schématiser cette interaction comme suit :

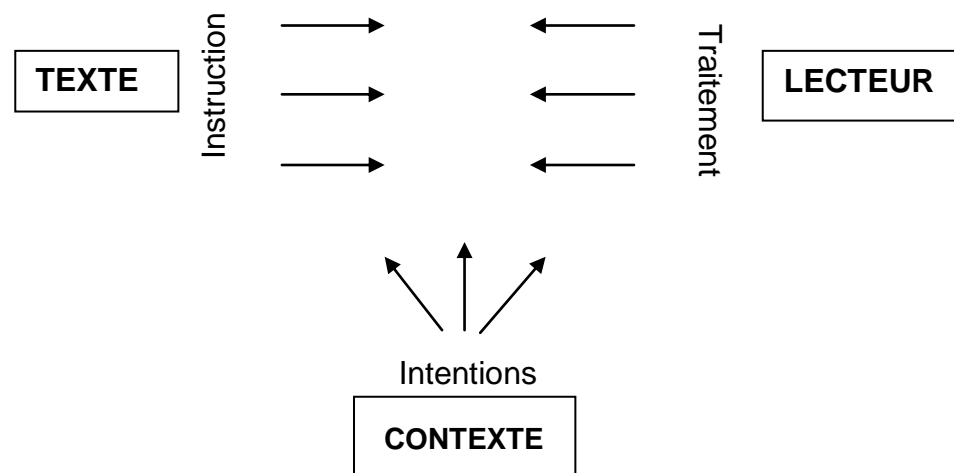


Fig. 2-1- : Comprendre : une interaction lecteur / texte / contexte [31]

Coste, quant à lui, considère qu'il y a des situations de lecture et que celles-ci sont tributaires des intentions différentes des lecteurs. Pour lui, Il existe des situations de lecture. L'acte de lire s'inscrit, en effet, dans un processus d'énonciation où le

sujet lisant a ses propres intentions de communication. Ces dernières contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte.

Par conséquent, nous pouvons avancer que l'acte de lire n'est jamais gratuit en ce sens que l'on lit pour extraire les informations dont on a besoin, et dans une situation déterminée par des paramètres qui en font une situation bien particulière. Ainsi, pourrait-on se demander si, dans le cadre scolaire, il existe de tels objectifs de lecture. La question nous paraît nécessaire dans la mesure où les apprenants lisent rarement en classe en choisissant eux-mêmes les supports qu'ils jugent intéressants. Plutôt que d'objectifs de lecture, nous préférons plutôt parler d'objectifs assignés à l'activité de lecture compréhension, sachant que c'est à l'enseignant de les définir en fonction de la compétence qu'il veut installer chez ses apprenants.

D'un autre point de vue, des chercheurs en psychologie cognitive jugent l'activité de compréhension complexe dans la mesure où elle peut renseigner sur des processus mis en œuvre par le lecteur et qui sont des processus récurrents auxquels il pourrait faire appel à l'occasion d'une autre activité. Autrement dit, c'est à travers la lecture qu'on pourrait se faire une idée sur le fonctionnement cognitif de l'apprenant, lequel fonctionnement engendre des comportements observables et susceptibles d'être analysés.

Ainsi, Blanc et Brouillet pensent que la compréhension est un domaine intéressant à étudier dans la mesure où :

« [...] la lecture, spécifique à l'homme, constitue une des aptitudes les plus complexes. En effet, la réussite du processus de compréhension d'informations textuelles est fonction, entre autres, des aptitudes basiques qui consistent en un décodage et une analyse syntaxique des informations traitées, de l'accès aux informations stockées en mémoire, de la gestion des ressources attentionnelles, et de la capacité de raisonnement de l'individu. La compréhension de textes apparaît donc comme un des domaines les plus importants pour étudier la cognition humaine en général. Dit autrement, « la compréhension » est comme une fenêtre ouverte sur le fonctionnement cognitif et la complexité des processus à l'œuvre ». [32]

Cela dit, et avant d'aborder ces processus sur lesquels nous reviendrons en détails, il nous est nécessaire d'examiner la notion de compétence de lecture,

compte tenu du fait que l'approche par les compétences constitue un des choix méthodologiques retenus dans les programmes de français au collège algérien.

2-1-1- La compétence de lecture

La compétence de lecture est une compétence globale qui permet au lecteur d'avoir accès au sens d'un texte en déployant des stratégies qui lui sont propres. Cette dernière repose sur des compétences parcellaires complémentaires, imbriquées et interdépendantes si bien qu'il nous est impossible de concevoir la compétence de lecture en l'absence d'une de ces composantes.

Les compétences en question sont les suivantes :

- *Une compétence linguistique* qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue. Cette compétence requiert un bagage lexical conséquent sans la possession duquel il serait impossible à l'apprenant de comprendre le sens des mots, et donc d'aller à la quête du sens global du texte. En outre, la maîtrise des relations syntaxiques que les unités entretiennent entre elles est de nature à permettre à l'apprenant d'appréhender la cohérence du discours écrit et, par conséquent, d'en saisir le sens et les finalités.

- *Une compétence discursive* qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur -organisation rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit). En effet, la reconnaissance du type de discours est d'autant plus importante qu'elle implique un type de lecture particulier. On ne lit pas un poème comme on lit un texte explicatif ou un autre type de texte. La différence réside aussi bien dans la nature des informations à chercher dans chaque type que dans la façon dont on en prend connaissance (s'agit-il d'une lecture linéaire ? sélective ? balayage ? etc. ...

La compétence discursive implique également la reconnaissance de l'intention du texte et du but de l'auteur.¹ Car, dans la plupart des cas, cette reconnaissance oriente la lecture et suggère des pistes d'exploration et d'exploitation.

1. Pour la distinction *intention du texte* et *but de l'auteur*, revoir le premier chapitre, notamment la partie consacrée aux composantes structurelles du discours argumentatifs écrit selon Chartrand.

- *Une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde).* Les deux premières compétences, si elles sont nécessaires, ne sont point suffisantes pour comprendre un texte. Ceci est d'autant plus évident que la simple connaissance du sens des mots, et la maîtrise du fonctionnement syntaxique relèvent de ce qui est inhérent à la langue, alors qu'un texte renvoie à une réalité extralinguistique, laquelle devrait faire partie des savoirs du lecteur.

Ce sont là les différentes compétences composant la compétence globale de lecture et dont aucun lecteur ne peut se passer sous peine d'être confronté à des problèmes de compréhension même quand il s'agit d'un texte dont la simplicité est avérée.

Toutefois, Il convient de signaler que, de par le statut qui lui est accordé dans les programmes de français langue étrangère en Algérie, la lecture compréhension, en tant que type de lecture qui privilégie l'accès au sens, ne peut être définie indépendamment de la notion de compétence textuelle. Aussi, l'apprenant qui *sait* lire, n'est-il que celui chez qui cette compétence textuelle est mise en place.

2-1-2- La compétence textuelle

Souchon définit cette compétence « (...) *comme l'ensemble des processus de déconstruction/reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s'intégrer au discours propre du lecteur* ». [33]

Pour cet auteur, la compétence textuelle se construit et se transforme en fonction du degré de fréquentation des textes par l'apprenant. On pourrait alors supposer que ce dernier a déjà acquis cette compétence en langue maternelle compte tenu du fait qu'il a été exposé à des écrits produits dans cette langue. Mais, comme l'affirme Souchon, en langue étrangère, cette même compétence va subir des transformations. Elle souligne en effet :

*« [...] si la compétence textuelle que le sujet a acquise est susceptible, **dans certains cas**¹, de lui fournir une aide, on peut également penser qu'elle va progressivement se transformer à travers la fréquentation de textes produits dans une autre langue-culture. La compétence textuelle n'est pas figée ; elle présente au contraire un caractère évolutif en fonction*

1. En gras dans le texte.

du vécu de chacun, la lecture en FLE faisant pour nous partie des expériences privilégiées » [33]

Et de poursuivre :

« Elle présente des dimensions à la fois individuelles, sociales et culturelles et peut être décomposée en un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations » [33]

Toutefois, parmi les aspects liés à cette compétence, nous pensons que celui relatif au genre¹ est incontestablement le plus important ; car, Il semblerait en effet qu'une des premières préoccupations du lecteur confronté à un texte soit de le rattacher à un genre ou à une catégorie textuelle qu'il connaît déjà.

Ceci nous paraît d'autant plus évident que chaque genre présente des caractéristiques particulières le distinguant de tous les autres. La maîtrise de ces caractéristiques par l'apprenant est de nature à lui faciliter non seulement l'accès au sens, mais également l'intériorisation de ce discours de façon à ce qu'il fasse partie de son propre langage. En effet, Souchon pense à ce propos :

« La dynamique interactionnelle entre le pôle émetteur et le pôle récepteur qui se développe à partir de la mise en place de la situation de lecture fait que l'objet sémiotique constitué par le texte se transforme chez le lecteur en discours intérieur, et en se transformant en discours intérieur, va modifier ce discours intérieur lui-même » [33].

Mais au niveau de l'exploitation du texte, force est de constater que le lecteur, tout en s'efforçant de le rattacher à un genre particulier, à une catégorie précise, le considère au moment de la lecture comme un modèle spécifique se suffisant à lui-même et dans lequel se cristallise toutes particularités du dit genre. C'est dans cette optique que nous comprenons et reprenons ici cette réflexion de Souchon qui pense que : *« Au niveau de la catégorisation des textes, il apparaît que chaque texte est exploré à la fois en tant que représentant d'un genre et à la fois en tant qu'exemplaire unique de ce genre » (op.cite).*

1. Nous employons ici le mot *genre* dans son acception discursive et non en relation avec une quelconque tonalité du texte. Nous pouvons par conséquent lui substituer l'appellation *typologie textuelle*.

En outre, la compétence textuelle a été appréhendée par d'autres chercheurs sous l'angle de la compétence de communication. Il en est ainsi de Sophie Moirand qui pense que la compétence textuelle est :

« [...] partie spécifique de la composante linguistique de la compétence de communication. Il s'agit en fait de ce qui relie, soit sur le plan syntaxique, soit sur le plan sémantique, les éléments linguistiques à l'intérieur d'un texte : système des relations de co-référence (anaphores et cataphores grammaticales), système des relations de contiguïté sémantique (réitérations, parasynonymes, hyperonymes, hyponymes), articulateurs logiques et rhétoriques » [34]

Avoir donc une compétence textuelle, c'est maîtriser ces relations et être capable de faire des inférences, des rapprochements, des renvois et analogies uniquement en s'appuyant sur les éléments du texte. En effet, le texte étant un discours écrit émis par un auteur et destiné à des lecteurs virtuels, il est clair que sa compréhension renseigne sur une compétence qui ne saurait être conçue indépendamment de la compétence de communication. Aussi, cette conception de la compétence textuelle aurait-elle des implications didactiques en ce sens que l'entrée dans le texte favorisera les éléments en relation avec l'énonciation. Toutefois, si l'on considère le texte comme processus et non comme un produit fini, différentes entrées pourraient être envisagées. Aussi, pourrait-on avoir les entrées suivantes [35]

1. une entrée selon l'architecture discursive (structure événementielle, structure «dialoguée», informative, argumentative) ;
2. une entrée basée sur la recherche d'éléments coréférentiels ;
3. une entrée basée sur l'intention de communication ;
4. une entrée par les marques énonciatives (les marques manifestant l'opinion du scripteur) ;
5. une entrée par les articulateurs ;
6. une entrée situationnelle (origine du document, support, lieu de distribution) ;
7. une entrée prenant appui sur les citations du texte ;
8. une entrée basée sur la progression thématique (à partir de la situation initiale répertorier la succession des informations complémentaires qui sont progressivement introduites dans le texte).

Il en résulte de ce qui a précédé que la compétence textuelle est si complexe que si l'on veut l'installer chez l'apprenant, il faudra tenir compte de toutes ces composantes et ne point voir dans le texte uniquement un produit fini ayant un sens précis à la quête duquel il faut aller ; mais également comme processus ayant conduit à générer un type de discours particulier, polyphonique et polysémique de par les nombreux réseaux sémantiques qui le parcourent.

Dans le sillage de Moirand, et après avoir défini la compétence textuelle comme étant une composante essentielle de la compétence de communication, Heriber Rück qui, lui, a travaillé plus sur le texte littéraire, propose le schéma récapitulatif suivant, dans lequel il ventile cette compétence en sous-compétences aussi bien au niveau de la réception que de la production [36]

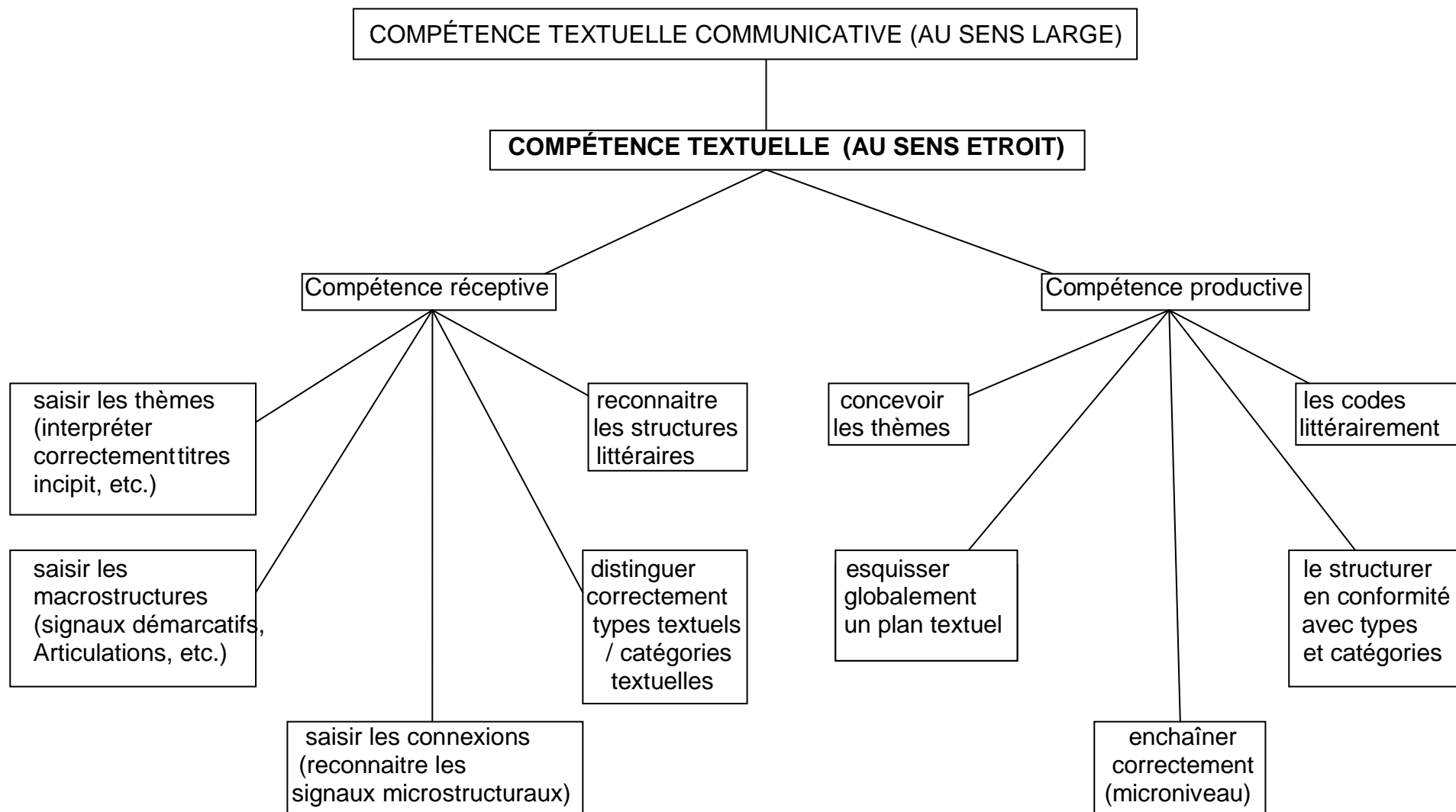


Fig. 2-2- Les composantes de la compétence textuelle

Il convient maintenant d'aborder la question des processus de compréhension en nous situant du point de vue du lecteur après avoir souligné le caractère génotypique¹ du texte.

2-2- Les processus de compréhension.

Il convient dans un premier temps de définir d'abord ce que l'on entend par processus. Pour ce faire, nous nous contentons de reproduire, ici, la définition de Cuq tant nous la jugeons complète en ce sens qu'elle met très bien l'accent sur le caractère complexe d'un processus. Pour lui, un processus est :

« Une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement ». [37]

Cela dit, il nous semble inadéquat d'aborder la question des processus sans survoler l'historique des études cognitives en matière de compréhension. En effet, cette rétrospection nous permettra d'opter, par la suite, pour une approche précise qui nous servira de cadre théorique pour notre analyse.

Dans leur ouvrage sur les processus cognitifs en compréhension du texte, Nathalie Blanc et Denis Brouillet dénombrent trois générations de théories portant sur l'activité cognitive en compréhension de l'écrit. La première génération étant centrée sur le produit de la compréhension, la deuxième sur les processus même de compréhension et la troisième se voulant une approche intégrative du processus et du produit de la compréhension. Nous allons examiner avec plus de détails chacune de ces théories en mettant l'accent sur les particularités et les points forts de chacune d'elles. [32]

2-2-1- Les recherches centrées sur le produit de la compréhension

Il s'agit-là de la première génération de recherches qui tente à travers l'analyse du produit de la compréhension de se faire une idée sur les représentations du lecteur. En effet, un des apports essentiels de cette génération était justement

1. Nous employons, ici, le terme *génotype* pour renvoyer à l'ensemble des processus ayant conduit à la mise en texte du discours.

d'avoir introduit la notion de représentation en la distinguant de l'information fournie par le texte. Autrement dit, il y aurait problèmes de compréhension lorsque l'écart entre l'information fournie par le texte et les représentations qu'on en fait est important.

Dans cette première approche, l'accent est également mis sur la distinction entre « *mémoire du texte* » et « *mémoire de la compréhension du texte* ». La première concerne le souvenir qu'on a des caractéristiques de surface d'un texte, alors que la seconde renvoie à ce qui est dit dans le texte. Or, comme le soulignent si bien les deux auteurs, ne sont retenues généralement dans la mémoire de la compréhension du texte que les informations ayant un lien direct ou indirect avec les connaissances antérieures du lecteur. Celles-ci constituent, en quelque sorte, le socle sur lequel repose toute compréhension nouvelle.

En outre, pour mieux clarifier cette distinction, les deux auteurs citent dans le même ouvrage la proposition de van Dijk & Kintsch selon laquelle il existe en mémoire trois niveaux de représentations des textes :

« Au premier niveau, le niveau de surface, sont représentés les mots du texte et la syntaxe utilisée. Vient ensuite le niveau sémantique de la représentation (i.e., la base du texte)¹. Obtenu à partir de l'analyse sémantique du texte et de sa structure, il est organisé à deux niveaux : la microstructure qui correspond à la structure locale du texte (i.e., les phrases du texte et les relations qu'elles partagent) et la macrostructure qui correspond à la structure globale du texte et consiste en une série d'informations, d'un niveau élevé d'importance, hiérarchiquement organisées. En résumé, la base de texte est une sorte de réseau constitué d'éléments et de relations qui sont directement dérivés du texte. Dès lors que l'individu enrichit et transforme ce réseau en faisant appel à ses propres connaissances et expériences, il est question du dernier niveau de représentation, généralement désigné sous les termes de modèle de situation. [...] Plus récemment, cette distinction a été atténuée pour laisser la place à l'idée selon laquelle l'individu construit en mémoire une représentation « significative » du texte. Si elle inclut peu de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « base du texte ». A l'opposé, si elle comporte un volume conséquent de connaissances antérieures, elle est désignée sous les termes de « modèle de situation » ».
[32]

1. L'explication est dans le texte.

Il est bien évident qu'il n'est possible à aucun lecteur de construire un modèle de situation s'il n'a pas retenu, au préalable, des éléments relevant des deux premiers niveaux sus mentionnés, à savoir le niveau de surface et la base du texte. Cette condition est d'autant plus importante que lorsqu'il s'agit d'un texte écrit dans une langue étrangère, le lecteur bute souvent sur le sens des mots et la syntaxe utilisée et n'arrive pas, par conséquent, à accéder à l'information et l'enrichir par la suite en faisant appel à ses connaissances antérieures. Ainsi, Nathalie Blanc et Denis Brouillet soulignent-ils :

« Dans la situation où l'individu traite un texte écrit dans une langue autre que sa langue maternelle, la construction des niveaux de surface et de la base de texte constitue une source de difficulté, difficulté qui se propage à l'élaboration d'un modèle de la situation. Par manque de vocabulaire, l'individu ne parvient pas à extraire le sens du message et faire les connexions qui s'imposent, rendant alors très difficile la construction d'un modèle de situation. Or, cette difficile construction d'un modèle de situation a pour conséquence de confiner le traitement aux niveaux de surface et de la base de texte, c'est pourquoi l'information véhiculée est rapidement oubliée » [32].

En définitive, cette première génération de recherches axée, comme nous l'avons déjà souligné, sur le produit de la compréhension, met surtout l'accent sur les représentations mentales des lecteurs qui élaborent des modèles de situation en s'appuyant non seulement sur les informations fournies par le texte, mais également sur leurs connaissances antérieures. Précisons aussi un point très important qui est la cohérence de la représentation qui, elle, reste tributaire de la capacité du lecteur à établir des relations entre les éléments constitutifs de celle-ci, et dans lesquels sont inclus des événements, des états, des propositions etc.
...

2-2-2- Les recherches centrées sur les processus cognitifs à l'œuvre en compréhension

Une des nouveautés de cette deuxième génération de recherches est d'avoir mis l'accent sur les limites de ce qu'on appelle *ressources attentionnelles*. En effet, s'intéressant de près aux processus cognitifs mis à l'œuvre au moment même de

la lecture (autrement dit, observer et apprécier les activités *on-line*¹), les chercheurs de cette génération s'accordent à dire que la mémoire de travail est si limitée que le lecteur ne peut accorder son attention qu'à un petit nombre d'éléments qu'il juge nécessaires à la compréhension. Or, une compréhension réussie, s'appuie plutôt sur l'activation d'un certain nombre d'éléments qui peuvent être inhérents au texte, ou relatifs aux connaissances de l'individu.

Les connaissances du lecteur ont un rôle très important dans la mesure où elles permettent de générer des inférences de tous types sans rester dans les limites du texte. Car, il est bien évident que toute compréhension se base et sur le texte lui-même (c'est-à-dire l'information fournie par celui-ci), et sur les connaissances antérieures sur le thème que véhicule le texte. Ainsi, comme le soulignent, Blanc et Brouillet :

« De manière générale, les données issues de cette deuxième génération de recherches fournissent des éléments en faveur de l'idée que les ressources attentionnelles sont limitées, ce qui a pour attention une allocation sélective de l'attention. Déterminer les sources d'activation des éléments de la représentation devient alors nécessaire. De cet objectif découlent les travaux entrepris sur les inférences, travaux qui ont permis de déterminer quelle est la probabilité de générer une inférence ».[32]

En définitive, les recherches de cette deuxième génération accordent de l'importance aux inférences que le lecteur peut générer ou non lors de sa lecture pour accéder à la compréhension du texte. Ces dernières peuvent concerner les éléments du texte lui-même, c'est-à-dire les relations que ceux-ci entretiennent entre eux, ou les connaissances antérieures du lecteur, et dans ce cas, on parlera d'*inférences référentielles*.

2-2-3- Les recherches intégrant le produit de la compréhension et les processus à l'œuvre

L'objectif de cette troisième génération de recherches est d'établir un lien entre la nature des représentations élaborées en mémoire, c'est-à-dire le produit même de la compréhension, et les processus *on-line* qui interviennent au moment de la lecture. En effet, contrairement à la deuxième génération qui pose le problème de

1. On entend par activités *on-line*, ces activités qui interviennent au moment même où l'individu lit le texte.

l'activation des ressources en termes de tout ou rien, cette troisième pense plutôt que certaines ressources sont activées plus que d'autres, et qu'à mesure que l'individu progresse dans la lecture, des représentations se construisent et se déconstruisent sous l'effet de cette fluctuation. L'objectif est de savoir donc quelles sont les ressources activées, à quel degré, quand, et quelles représentations elles ont permis de construire. C'est ce que les théoriciens¹ appartenant à cette génération appellent *dynamique des activations*.

Explicitant davantage les idées directrices de cette dernière génération, Blanc et Brouillet pensent que :

« Cette approche centrée sur la dynamique de la compréhension est à l'origine d'une nouvelle conception de l'activation : plutôt que de poser le problème en termes de tout ou rien (i.e., éléments activés ou pas), les éléments du texte et les inférences sont supposés être activés à différents degrés. Précisément, les ressources attentionnelles du lecteur sont considérées comme un pool d'activation qui peut être distribué sur un nombre plus ou moins important d'éléments textuels et inférentiels. Les ressources attentionnelles ne sont donc plus définies par un empan fixe avec un nombre limités d'éléments ». [32]

Toutefois, les sources d'activation étant multiples, il convient de prendre en considération, dans le cadre de ce modèle théorique, uniquement celles qui sont incontournables et sur l'importance desquelles un consensus semble être dégagé : il s'agit de la partie du texte en cours de traitement, et de celle maintenue en mémoire.

En effet, au moment de la lecture, il se produit un traitement instantané de la partie du texte que le lecteur a sous les yeux, laquelle partie entre en interaction avec la partie précédemment lue, et qui est censée être gardée en mémoire. C'est justement la conjugaison de ces deux facteurs qui détermine et influence positivement ou négativement sur la compréhension.

Dans le même ordre d'idées, certains proposent quatre sources d'activation intervenant dans ce domaine :

« À titre d'exemple, quatre sources d'activation sont susceptibles d'intervenir. [...] Il s'agit des contenus de la phrase en cours de traitement,

1. Il s'agit notamment de Goldman & Varma ; Kintsch ; Langston & Trabasso et van den Broek.

des contenus de la phrase précédente, des inférences chargées d'assurer la cohérence (qui sont basées soit sur la réactivation de portions antérieures du texte, soit sur la récupération de connaissances sémantique), et de la représentation épisodiques en cours de construction en mémoire. Il doit être remarqué ici que les inférences sont à la fois le produit de l'activation des éléments de la portion de texte en cours de traitement et des connaissances contextuellement appropriées, et en tant qu'énoncé intégré à la représentation, elle constitue en retour un source d'activation des éléments de la représentation qui lui sont reliés. de ce va-et-vient continu de l'activation parmi les multiples éléments impliqués va prendre corps une représentation ».[32]

Il découle de ce qui a précédé qu'un suivi pas à pas et exhaustif des représentations construites en mémoire s'avère indispensable. Il en est ainsi, car à chaque fois que le lecteur ajoute un nouvel élément à la représentation préalablement construite¹, cette dernière prend une autre forme. C'est cette relation complexe entre les éléments activés et la nature de la représentation qui constitue l'objet d'étude de cette troisième génération dont les travaux se basent essentiellement sur la mesure de l'effet produit par le processus à l'œuvre et la compréhension.

Cette complexité des processus renseigne on ne peut mieux sur la nature de l'activité de compréhension qui demeure, à notre avis, une des activités les plus difficiles à cerner compte tenu des différentes aptitudes qu'elle requiert. D'ailleurs, Blanc et Brouillet concluent en mettant l'accent sur cet aspect que tout didacticien doit prendre en considération sous peine de réduire la compréhension à un simple déchiffrement :

«Comprendre un texte requiert donc d'être capable d'intégrer en tout cohérent les informations décrites et les connaissances mises en œuvre lors de la lecture. Comprendre un texte nécessite aussi de faire preuve de flexibilité pour s'adapter au contexte situationnel décrit et mettre en avant les caractéristiques les plus pertinentes de la situation. En fin comprendre un texte impose de sélectionner, parmi l'ensemble des informations, celles qui sont les plus pertinentes et/ou les plus appropriées à la réussite du processus de compréhension. Telles sont les trois composantes majeures [...]» [32]

1. Signalons au passage qu'une première représentation du texte est construite immédiatement par le lecteur une fois qu'il en prend connaissance. Toutefois, celle-ci est susceptible d'être enrichie, corrigée, voire complètement déconstruite et abandonnée au profit d'une autre, et ce, au fur et à mesure qu'on progresse dans la lecture et qu'on active certaines connaissances.

Cela dit, dans le contexte scolaire, et dans les limites de notre recherche, nous croyons qu'il nous est impossible d'explorer les activités *on-line* pour deux raisons essentielles :

- 1- L'analyse de ces processus nécessite l'utilisation d'un certain nombre de techniques dont celles permettant de mesurer les mouvements oculaires qui relèvent d'un domaine qui n'est pas le nôtre, et que, par conséquent, nous ne maîtrisons pas.
- 2- Les contraintes imposées par le terrain font qu'il nous est très difficile, voire impossible, de suivre un apprenant en train de lire, et de déterminer les activités *on-line*, c'est-à-dire les processus mis à l'œuvre.

Aussi, dans notre analyse portant sur la compréhension d'un discours argumentatif écrit, allons-nous inscrire notre démarche dans le cadre de la première génération de recherches, à savoir celle qui est centrée sur le produit de la compréhension. Ce choix nous paraît d'autant plus logique que l'évaluation de la compréhension dans nos écoles se fait exclusivement à travers des tests auxquels les apprenants répondent en s'appuyant sur leurs propres représentations du texte.

Maintenant que nous avons passé en revue les principales recherches entreprises dans le domaine des processus cognitifs concernant la compréhension d'un texte, il convient d'aborder la notion de stratégies de lecture dont dépend en grande partie la réussite de la compréhension.

2-3- Les stratégies de lecture

Nous allons dans un premier temps définir la notion de stratégie tout en la distinguant du processus. Nous citerons par la suite quelques stratégies générales d'apprentissages, et nous finirons par développer les principales stratégies de lecture en mettant l'accent sur l'importance de leur enseignement explicite.

2-3-1- La notion de stratégie

Le terme de *stratégie* est, certes, employé dans plusieurs domaines de la vie sociale. Son usage n'est donc point réservé au champ didactique. D'ailleurs, nous nous référons à son étymologie, nous nous rendrons vite compte, qu'à l'origine, le

terme était militaire. En effet, le mot *stratégie* vient du mot grec στρατηγία / stratighia (mot dérivé de στρατηγός / stratigos = « général, stratège »)

Ce n'est qu'avec le temps que le terme s'est imposé et s'est répandu dans plusieurs domaines n'entretenant pourtant aucune relation avec la vie militaire. Dans le Petit Robert, les rédacteurs, ayant pris en considération la fécondité sémantique qui caractérise le mot, le définissent comme : « *[un] ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire* » [38]. Ainsi, une stratégie serait toujours associée à des actions à entreprendre en vue d'un but à atteindre. De ce point de vue, la stratégie ne peut donc être que consciente.

2-3-2- Les stratégies d'apprentissage

Dans le domaine de l'éducation, Legendre constate que la stratégie d'apprentissage est un « *ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ». (Cyr, 1998 : 4) En didactique des langues, pour l'approche actionnelle – approche qui utilise le plus le concept de stratégie- « *est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qui se présente à lui* ». [39]

Selon Paul Cyr, les stratégies d'apprentissage en L2 désignent «*un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* » [40] alors que Tardif tient à souligner les aspects intentionnel et pluriel de ces stratégies : «*la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations* » [41]

Définie comme telle, une stratégie d'apprentissage est à distinguer nettement d'une stratégie de communication. Cette distinction est d'autant plus importante que les frontières entre les deux ne sont pas toujours étanches et que, souvent, on prend l'une pour l'autre arguant du fait qu'un apprentissage réussi n'est que le résultat d'une bonne réception, opération essentielle dans l'acte de communiquer. Or, il est bien admis que l'apprentissage et la communication impliquent des stratégies particulières en relation avec l'objectif poursuivi. Aussi, a-t-on recours à

des stratégies soit pour se faire bien comprendre par l'interlocuteur, soit pour réussir à le persuader quand le discours employé est dominé par l'argumentation. En revanche, les stratégies d'apprentissage sont mises en œuvre par l'apprenant afin de bien assimiler une notion, ou de franchir un obstacle mis sur son parcours lorsqu'il s'agit d'une situation-problème.

Cela dit, les stratégies d'apprentissage diffèrent d'un apprenant à un autre, d'où leur caractère individuel et volontaire. Néanmoins, il est à signaler qu'à force de déployer les mêmes stratégies, on finit par en faire des réflexes qu'on fait fonctionner inconsciemment pour résoudre les mêmes problèmes maintes fois rencontrés antérieurement.

Quelles sont donc ces stratégies ?

Il est à signaler que plusieurs classifications sont proposées et que les critères sur lesquels sont fondées les catégorisations relèvent d'un choix personnel propre à chaque auteur. Toutefois, il est devenu de l'ordre du coutumier de parler de trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage, à savoir les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives. Cette typologie tridimensionnelle est proposée notamment par O'malley, J.M., Chamot, A.U. et constituera notre référence en la matière [42]. Nous allons tenter de définir chacune de ces stratégies tout en mettant l'accent sur les actions qu'elle implique et, par conséquent, ce qui la singularise et la distingue des autres. [43]

2-3-2-1- Les stratégies cognitives

Sous cette appellation sont regroupées toutes les actions que l'apprenant entreprend en vue d'acquérir ou de retrouver l'information, et qui accompagnent le déroulement de l'apprentissage. Aussi, ces dernières sont-elles généralement observables dans la mesure où, intervenant pendant l'apprentissage, elles se manifestent par des comportements susceptibles d'être analysés par l'enseignant. Pau Cyr fait remarquer à ce propos que ce type de stratégies : « [...] impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. » [43]

Les actions qui peuvent être entreprises à cet effet sont les suivantes :

Pratiquer la langue : répéter, pratiquer les sons de différentes façons, utiliser des fonctions de langue, combiner des éléments connus afin de produire des séquences plus longues, pratiquer le nouveau vocabulaire dans des contextes naturels et réalistes.

Comprendre des messages : utiliser les techniques du skimming (lecture rapide en vue d'une compréhension globale) et du scanning (lecture sélective) pour la compréhension des messages.

Analyser et raisonner : analyser des expressions ou des mots en les décomposant, raisonner déductivement en appliquant les règles générales dans la langue cible, comparer de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle, transférer des structures de la langue maternelle vers la langue cible, traduire. *Créer une structure pour réception et production* : prise de notes, rédaction de résumés et la mise en évidence de certains passages etc. ...

2-3-2-2- Les stratégies métacognitives

La métacognition est définie par O'malley, J.M., Chamot, A.U. comme étant « *la cognition sur la cognition* ». Autrement dit, il s'agit de ces opérations effectuées par l'apprenant et qui lui permettent de réfléchir sur la façon même dont il apprend. Elles consistent, en fait, « *à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger* » [40]. Ceci revêt un caractère d'autant plus important que les stratégies relevant de ce domaine ne se limitent guère à un moment d'apprentissage, mais le dépassent et deviennent susceptibles d'être transférées à d'autres situations. Ce sont justement ces stratégies auxquelles il convient d'accorder une attention particulière dans la mesure où elles renvoient à un savoir procédural, lequel savoir permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre.

Ces stratégies se démultiplient à leur tour en plusieurs opérations mentales imbriquées et intervenant à des moments divers de l'apprentissage. Il s'agit en effet de :

L'anticipation ou la planification : se fixer des buts à court ou à long terme; étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en classe; prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'attention : prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage; maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.

L'autogestion : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et chercher à réunir ces conditions.

L'autorégulation : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'identification du problème : cerner le but d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

L'autoévaluation : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

2-3-2-3- Les stratégies socio-affectives

Les stratégies *socio-affectives* impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible (poser des questions, coopérer, contrôler ses émotions).

Ces dernières peuvent prendre plusieurs formes et se démultiplier en plusieurs opérations. Entre autres actions entreprises par l'apprenant dans le cadre de ces stratégies, Cyr cite :

Les questions de clarification et de vérification : demander de répéter; demander des explications, des clarifications, des reformulations.

La coopération : interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage. Les activités de coopération encouragent l'élève à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres.

La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication; utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation; s'encourager; se récompenser; ne pas avoir peur de faire des erreurs; prendre des risques.

Cela dit, les stratégies de lecture ne pourraient être conçues indépendamment des stratégies globales d'apprentissage. Elles ont certes leurs spécificités, mais elles relèvent toutes des mêmes types (cognitif, métacognitif et socio-affectif) et permettent à l'apprenant de mieux acquérir le savoir et de s'en servir ultérieurement à bon escient.

2-3-3- Quelles stratégies de lecture enseigner ?

Nous avons déjà mis l'accent sur le caractère conscient des stratégies, et montré qu'en matière d'apprentissage, celles-ci jouent un rôle déterminant dans la mesure où elles sont de nature à procurer à l'apprenant une certaine autonomie d'agir. Néanmoins, il serait illusoire de croire qu'un apprenant, aussi compétent soit-il, puisse mobiliser ses stratégies à sa propre initiative si ces dernières ne sont pas enseignées explicitement par l'enseignant. Cela dit, un recensement exhaustif de ces opérations mentales s'avère la première étape dont on ne peut se passer si l'on veut former de bons lecteurs. Ainsi, dans leur ouvrage consacré aux stratégies de lecture, George Adams et al. mettent l'accent sur l'importance de ces stratégies dans la réussite de l'interaction texte / lecteur / contexte¹ :

« [...]Mais pour arriver à bien comprendre ce qui se passe dans l'interaction texte / lecteur / contexte, il faut encore envisager un certain nombre d'opérations mentales exécutées par le lecteur et sans lesquelles l'interaction n'est que potentielle. Un lecteur est en effet quelqu'un de très actif, qui ne cesse par exemple d'anticiper, d'inférer, de sélectionner,

1. Voir la figure 2.1.

d'organiser. Toutes ces opérations – qui font de la lecture un acte mental très complexe – mobilisent les connaissances du lecteur, s'appuient sur les indices textuels, pour répondre aux exigences contextuelles». [31]

Faisant remarquer que les stratégies en question interviennent simultanément et non successivement, et qu'elles s'influencent les unes les autres, les auteurs les décrivent en se demandant pour chacune « *quelle importance elle revêt dans la construction d'une représentation mentale de l'information textuelle et comment elle s'exerce (quelles connaissances elle mobilise ; quels indices textuels elle exploite* ». [31]

Pour l'énumération et l'explication de ces stratégies, nous allons emprunter aux auteurs leur méthode qui consiste à dire d'abord *pourquoi* il faudrait mobiliser telle ou telle stratégie, et expliquer ensuite comment la mobiliser. En outre, par souci de précision, nous optons pour une catégorisation conventionnelle se basant sur le moment de la mobilisation de la stratégie, à savoir *avant, au moment* ou *après* la lecture.

2-3-3-1- Stratégies à mobiliser avant la lecture.

Appelées également stratégies de pré-lecture, celles-ci servent surtout à planifier l'acte de lire. Elles sont, par conséquent, d'autant plus importantes à acquérir qu'elles permettent au lecteur de bien préparer sa lecture en étant conscient de la complexité de la tâche qui l'attend.

On dénombre alors trois principales stratégies relevant de cette catégorie :

a- Activer ses connaissances antérieures

Il s'agit de mettre en œuvre les connaissances qu'on a sur le sujet en rendant disponibles des informations déjà connues. En effet, il serait erroné de croire qu'il y a des lecteurs qui ne savent rien sur le sujet d'un texte donné. On a toujours une petite idée sur le thème qui y est développé, et c'est cette dernière qu'il faudrait exploiter avant la lecture pour donner un sens à son acte.

Pourquoi maintenant faut-il mobiliser cette stratégie ?

Il est indéniable qu'on lit plus facilement un texte dont on connaît le sujet même si, comme nous l'avons déjà signalé, cette connaissance pourrait se limiter à une

petite idée élaborée antérieurement. Cela aide beaucoup le lecteur à se poser des questions sur le texte avant même d'en avoir pris connaissance. En outre, d'un point de vue psychologique, cette activation des connaissances antérieures le motive et le pousse à continuer sa lecture en ce sens que le sujet ne lui est pas complètement étranger.

Comment mobiliser cette stratégie ?

Relevant de la pré-lecture, la stratégie en question ne s'appuie donc pas sur des indices textuels. Elle concerne plutôt le référent, et celui-ci pourrait être contenu uniquement dans le titre. Aussi, l'élève pourrait activer ses connaissances sur le sujet de la manière suivante :

- préparer une liste de questions sur le sujet: Ai-je déjà vu un film, une émission ou lu un livre sur le sujet?
- en groupes de trois ou quatre, les élèves discutent de ce qu'ils savent sur le sujet et trouvent une façon originale de le présenter à la classe;
- un porte-parole par groupe dit à la classe ce que les membres de son groupe savent sur le sujet;
- l'ensemble de la classe organise les connaissances recueillies;
- il est possible de se servir de la feuille de travail et de remplir la première colonne «ce que je sais» et la deuxième colonne «ce que je veux savoir».

b- Faire des prédictions

Faire des prédictions, c'est formuler à partir de ses connaissances antérieures du sujet et du type de texte une série d'hypothèses sur ce qu'on va trouver dans le texte, tant du point de vue du contenu que de la forme. Il ne faudrait pas néanmoins confondre *prédiction* et *anticipation* car si la première relève de la pré-lecture et se fonde sur les connaissances antérieures, la seconde intervient plutôt pendant la lecture et s'appuie sur des indices textuels.

Pourquoi faire des prédictions ?

Faire des prédictions facilite beaucoup le travail du lecteur qui peut ainsi prendre une certaine distance vis-à-vis du texte dont il n'a plus besoin de déchiffrer tous les graphèmes. Il n'a plus qu'à vérifier rapidement à partir d'indices connus si les

hypothèses émises sont justes ou pas. C'est pour cette raison que la prédiction demeure la base de la compréhension dans la mesure où on comprend mieux en confirmant ou infirmant des hypothèses.

Comment prédire ?

Il est important pour l'apprenant de modéliser les différentes situations de prédiction en donnant le raisonnement qu'il fait et les étapes qu'il franchit pour bien réussir ses prédictions. Ainsi, cette stratégie pourrait être mobilisée en:

- lisant le titre, les sous-titres et les autres informations entourant le texte ;
- observant l'illustration s'il y en a une ;
- en prédisant à partir de ces deux points et des connaissances antérieures.¹

c- Faire le survol du texte

C'est le repérage visuel de titres, de marqueurs de relation, des mots en caractères gras, du début des paragraphes, des points de repère dans le texte pour trouver la façon dont est construit le texte et mieux en comprendre l'idée générale.

Pourquoi ?

- Reconnaître qu'une information n'est pas donnée au hasard mais qu'elle doit être organisée de façon logique pour faciliter son assimilation par le récepteur ou la réceptrice.
- Distinguer les idées principales du message des détails.
- Apprendre à utiliser les différentes structures dans ses productions écrites.
- Suivre plus facilement les idées du texte car on sait comment ces idées sont organisées
- Il est plus facile de retenir des informations si on a conscience de la façon dont elles sont organisées

Comment ?

1. Notons qu'il est très important pour l'apprenant de justifier ses prédictions dans la mesure où cela lui permettra de faire valoir un raisonnement qui, s'il est approuvé par l'enseignant, pourrait être exploité dans d'autres situations de lecture.

- Avant de lire un texte, l'apprenant peut donner un schéma, plus ou moins complet, qui montre comment le texte est organisé. Ainsi, il pourra suivre plus facilement la présentation des idées.
- Identifier le titre, la structure du texte, les marqueurs de relation utilisés, etc.
- Par la suite, les élèves seront capables, d'après l'introduction, les titres, et les marqueurs de relation d'identifier la structure globale et de l'utiliser pour se faire une idée du contenu du texte.¹

2-3-3-2- Stratégies à mobiliser pendant la lecture

Ce sont certainement ces stratégies qui déterminent, en grande partie, la compréhension d'un texte. Cela est dû essentiellement au fait que la pré-lecture, en dépit de son importance comme étape décisive dans l'appréhension d'un document écrit, ne constitue en définitive qu'une entrée dans le texte ; entrée qui ne permet pas de lever le voile sur tout ce que renferme ce dernier.

Ainsi, George Adams et al. Présentent dans leur ouvrage une série de stratégies à mobiliser au moment même où on prend connaissance du texte. Ces dernières sont imbriquées et sont à mobiliser simultanément selon la tâche qu'on veut accomplir [31]

a- Reconnaître rapidement les mots connus et émettre des hypothèses sur le sens des mots nouveaux

Il n'est nul doute que la compréhension d'un texte passe inéluctablement par la reconnaissance du sens des mots qui le composent. Cette condition, quand bien même insuffisante pour appréhender le texte dans toutes ses dimensions, demeure nécessaire dans la mesure où l'ignorance du code empêche naturellement un bon décodage. Ce dernier consiste à établir, dans un premier temps, une correspondance entre les graphèmes et les phonèmes, puis à accéder au lexique dont chacun dispose en sa mémoire.

Mettant l'accent sur l'importance de cette stratégie, Adams et al. font remarquer :

1. Cette stratégie, plus que les autres, ne doit pas être enseignée hors contexte. Les élèves doivent comprendre clairement à quoi elle va leur servir sinon ils ne pourront pas, par la suite, l'appliquer de façon autonome. Il en est ainsi, car en plus de la compréhension, et tout en faisant nôtre le principe de la séparation des aptitudes, l'apprenant pourrait bien se servir de cette stratégie pour planifier sa production écrite en commençant notamment par l'élaboration d'un plan.

« L'attention aujourd'hui accordée aux processus supérieurs de compréhension ne devrait pas faire perdre de vue que lire c'est d'abord nécessairement identifier des mots. [...]Les bons lecteurs sont non seulement de bons « comprennent »¹ mais aussi d'excellents « décodeurs » : ils se consacrent d'autant plus aux processus supérieurs de compréhension qu'ils décodent très vite et très bien » [31]

Toutefois, en dépit de la simplicité de l'opération, il n'est pas sûr que tous les apprenants puissent l'effectuer. Aussi, un enseignement explicite de cette stratégie s'avère nécessaire en vue d'installer chez les apprenants des réflexes qu'ils pourront faire fonctionner dès qu'ils sont mis en contact avec un document écrit.

Comment ?

En disposant du mot dans son lexique mental, l'apprenant lui associe directement un sens. Ainsi, les mots connus sont immédiatement reconnus et le décodage se limite, dans ce cas, à la correspondance graphème / phonème / sens, ou graphème / sens selon le niveau du lecteur.

Dans le cas où le mot rencontré ne se trouve pas dans le lexique mental de l'apprenant, autrement dit, lorsqu'il est tout à fait nouveau pour lui, la méthode la plus simple consiste à le décomposer syllabe par syllabe, voire lettre par lettre. Cependant, Adams et al. Trouvent cette façon de faire « *coûteuse en temps et en énergie* » [31]. Ils préconisent autre chose que cette lecture ascendante qui [...] *débouche généralement sur la prise d'informations dans un dictionnaire ou auprès d'une personne ressource* ». Il s'agit, en effet, de substituer à cette méthode des processus d'hypothèses de sens :

- A partir du contexte immédiat,
- A partir du contexte large,
- A partir de la morphologie du mot,
- A partir des connaissances d'autres langues.

L'avantage de ces hypothèses réside dans le fait qu'elles n'interrompent pas le fil de la construction du sens. Il est toutefois important de savoir que le processus

1. Entre guillemets dans le texte.

d'hypothèses de sens demeure un moyen sûr d'accéder plus rapidement au sens à condition que « *la distance entre le lexique du texte et celui du lecteur n'est pas trop grande, et que les mots inconnus ne soient pas systématiquement les mots-clefs du contenu informationnel du texte* ». [31]

b- Sélectionner l'information essentielle

Les recherches en psychologie cognitive¹ ont montré que la mémoire de travail ne peut emmagasiner qu'un nombre limité d'informations. Aussi, pendant la lecture, est-il difficile de retenir tout ce qu'on lit en matière d'informations sachant que l'esprit est assailli par toutes sortes de données d'où la surcharge cognitive qui s'ensuit.

Par conséquent une sélection d'informations s'impose. Elle consiste à « *délinéariser le texte, à y pratiquer des coupes sombres pour ne retenir, de chaque niveau textuel, que les informations jugées importantes en fonction du projet de lecture* » [31]. On ne lit pas tout dans un texte en ce sens que les informations qui y sont véhiculées n'ont pas toutes le même degré d'importance. Il faudrait donc accorder un intérêt particulier à cette stratégie dans la mesure où un bon lecteur est incontestablement celui qui arrive à extraire l'information voulue sans fournir trop d'efforts.

Comment ?

Cette stratégie peut être mobilisée à trois niveaux :

Au niveau local des mots : Le lecteur ne va retenir parmi les informations contenues dans son lexique mental que celles qu'il juge pertinentes en fonction du contexte immédiat et large. Ainsi les différentes acceptions du mot sont activées ou, au contraire désactivées en fonction du sens global que suggère le contexte.

Au niveau de la proposition / phrase : Le lecteur sélectionne ce dont on parle (le thème) et ce qu'on en dit (le rhème). Ceci est d'autant plus important à faire que lorsqu'on insiste sur les informations partagées par le lecteur et le scripteur, on néglige les informations nouvelles qui font réellement progresser le texte.

1. Nous faisons surtout référence, ici, aux travaux de Blanc Nathalie et Brouillet Denis (2005) et Legros Denis et Marin Brigitte (2007)

Au niveau global du paragraphe et du texte : Le lecteur ne va retenir que les informations relatives à son projet de lecture. Mais cette sélection est tributaire du type de discours auquel on a affaire. Ainsi, s'agissant, par exemple, d'un texte argumentatif dont la structure de base est le schéma dialectique thèse / antithèse / synthèse, on ne peut ne pas être attentif aux passages introduits par des articulateurs logiques exprimant la cause ou la concession. Ceci est valable pour les autres types de discours où la structure suggère toujours une sélection particulière d'informations.

c- Intégrer les données textuelles, quelles qu'elles soient, en unités significantes plus larges

Pourquoi ?

Il s'agit en effet de la mémorisation par le lecteur d'unités plus ou moins petites en vue d'accéder au sens global d'un texte. Autrement dit, un bon lecteur est celui qui ajoute les unités du texte les unes aux autres pour pouvoir se faire une représentation mentale de celui-ci. Astolfi le compare d'ailleurs à un joueur d'échecs professionnel qui est capable de mémoriser toute la disposition de l'échiquier à un moment de la partie comme une seule unité sémantique. Il précise en ajoutant :

« Pour lui, cela ne compte « que pour un » et lui permet de combiner une diversité de coups, voire de jouer plusieurs parties simultanées, sans excéder les sept unités fatidiques¹. Quant au novice, même quand il connaît les règles du jeu et le déplacement des pièces, il ne les a pas automatisées en unités de large empan, et se trouve rapidement en situation de surcharge cognitive » [44]

Comment ?

Dans leur ouvrage sus cité, Adam et al. précisent que cette intégration pourrait se faire selon cinq niveaux d'intervention :

Au niveau des mots : par l'utilisation des connaissances syntaxiques et encyclopédiques, le lecteur doit lire par blocs pour pouvoir regrouper les mots en une seule unité de signification.

1. L'auteur fait ici référence au nombre d'unités sémantiques qu'un individu peut emmagasiner dans sa mémoire de travail et qui ne pourrait, selon les cognitivistes, dépasser les sept.

Au niveau de la phrase, il s'agit de regrouper le thème et le rhème en une seule unité de signification indépendamment de l'unité syntaxique. Autrement dit, il faudrait lire la phrase non pas comme un ensemble d'unités syntaxiques, chaque unité se suffisant à elle-même, mais comme une proposition signifiante, car composée d'unités de sens.

Au niveau interphrastique, exploiter les connaissances syntaxiques pour intégrer les phrases en un tout cohérent, et ce, en ayant recours aux anaphores et à la notion de progression thématique.

Au niveau des paragraphes, les auteurs reprennent les règles de Van Dijk qui propose de relier les unités composant le paragraphe pour n'en faire qu'une en procédant par effacement, (du déjà dit), intégration, construction d'une macroproposition inexistante mais qui pourrait en regrouper d'autres, et par généralisation.

Au niveau de la totalité textuelle, les différentes superstructures déjà élaborées ne formeront plus qu'une seule unité qui sera la représentation mentale de la totalité de sens du texte.

d- Anticiper

L'anticipation consiste à prédire le sens du texte en s'appuyant sur les indices textuels déjà traités et sur ses propres connaissances. Elle peut avoir lieu à tous les niveaux textuels et se fait de façon permanente sans que le lecteur assigne consciemment un objectif à cet acte.

Pourquoi ?

L'anticipation est sans doute le moyen par lequel le lecteur s'implique davantage dans l'acte de lire. Il en est ainsi car il lui suffit d'émettre des hypothèses de sens qu'il aura à confirmer ou infirmer en progressant dans sa lecture pour accélérer la construction du sens. C'est par l'anticipation qu'on arrive également à mieux mémoriser compte tenu du fait que ce qu'on construit soi-même est plus susceptible d'être retenu.

Comment ?

Au niveau paratextuel, l'anticipation consiste à construire des hypothèses sur le contenu du texte ainsi que sur la variété textuelle. Cela lui permettra sans doute de développer des attentes et de mobiliser les connaissances encyclopédiques et linguistique qu'il juge pertinentes et en relation avec le type et la thématique déjà identifiés.

Au niveau des mots, cela consiste plutôt d'avoir une vision centrale des données textuelles plus lointaines. Le regroupement en blocs et l'imagination de la fin d'un mot à partir de son début, et la fin d'un syntagme à partir de ses constituants procède de cette stratégie qui, si elle est bien mobilisée, dispensera l'apprenant d'avoir recours à la lecture intégrale de tout le texte.

Enfin, au niveau de la phrase, l'anticipation permet d'aller droit au thème et au rhème en s'appuyant sur des données lexicales et surtout syntaxiques.

e- Inférer

Inférer consiste à déduire ce qui est implicite et le non-dit de ce qui est explicitement dit. Il s'agit d'un mode de raisonnement qui consiste à trouver des informations qui ne sont pas clairement dites dans le texte.

D'un point de vue cognitif, l'inférence renvoie à ce qui a déjà été perçu par la pensée et qui de nature à expliquer ce qui n'est pas clairement déclaré par l'auteur. Gineste et LE NY soulignent à ce propos :

« L'information implicite est donc partout présente dans le discours : elle prend appui [...] sur les connaissances ou croyances du compreneur, et aussi sur le double fait qu'un grand nombre de ces connaissances sont partagées entre le locuteur et le compreneur. L'un et l'autre le savent. Le premier peut donc s'appuyer sur ce que le second sait, ou plutôt, idéalement, sur ce qu'il sait que le second sait. Il vaudrait mieux dire, en fait, qu'il s'appuie sur ce qu'il croit que le second sait : s'il se trompe, cela conduit à de l'incompréhension ou à du malentendu ». [45]

Il y a deux catégories d'inférences:

- les inférences logiques qui sont fondées sur le texte
- les inférences pragmatiques qui sont fondées sur les connaissances du lecteur.

Quelle est donc l'importance de cette stratégie et en quoi aide-t-elle l'apprenant à accéder rapidement au sens du texte ?

Pourquoi ?

Sachant que l'auteur ne peut tout dire et qu'il compte considérablement sur la compétence du lecteur pour construire les informations non fournies, le texte abonde par conséquent de passages où ce qui est en *filigrane* l'emporte souvent sur le clairement *déclaré*. Il appartient donc au lecteur de faire des inférences pour lever le voile sur les informations cachées en s'appuyant essentiellement sur ce qu'il a sous les yeux comme données explicites.

En outre, il se trouve parfois que l'auteur entretient délibérément le *flou* en préférant suggérer les données. Et dans certains cas, ce qui est suggéré est plus important que ce qui est dit d'où toute l'importance que revêt la lecture dite entre les lignes ou ce que nous entendons ici par inférence.

Comment ?

L'inférence se fait à deux niveaux :

Au niveau des mots, elle pourra se faire en ayant recours au contexte (occurrences du mot dans le texte), aux connaissances morphologiques (composition du mot), syntaxiques (incidence et accord) ou encyclopédiques du lecteur. Cette stratégie est mobilisée lorsque le lecteur est confronté à un nouveau vocable dont il ignore le sens ou dont l'acception voulue par l'auteur lui échappe.

Au niveau des relations entre phrases, l'inférence se fera par le rapprochement du sens des phrases concernées et la mobilisation des connaissances encyclopédiques.

Enfin, au niveau de la totalité du texte, on se demandera quel est le sens global du texte sachant que chaque lecteur a un projet de lecture qui détermine ce sens. Celui-ci, rappelons-le, n'est pas figé ni donné comme fini. Il appartient au lecteur de le construire en fonction de ses besoins et de ses connaissances sur le sujet.

2-3-3-3- Stratégies à mobiliser après la lecture (la postlecture)

Bien que cette catégorie de stratégies ne concerne pas directement la compréhension, nous avons jugé utile de les inclure ici pour deux raisons essentielles :

- 1- Dans la mesure où elles permettent au lecteur de mieux sauvegarder l'information préalablement extraite du texte.
- 2- En ce sens qu'elles facilitent le passage à l'écrit sachant que la compréhension d'un discours donné et l'identification de ses caractéristiques en facilitent largement la reproduction.

Nous allons donc mettre l'accent sur deux stratégies essentielles qui, à notre sens, sont susceptibles d'être mobilisées par un collégien algérien en vue de réaliser les objectifs sus cités.

a- Schématiser le texte

La schématisation d'un texte est la représentation visuelle, sous forme d'un schéma - parfois illustré- du contenu du texte. Cette stratégie attire l'attention de l'élève sur l'organisation des idées et sur la suite logique des événements d'une histoire en l'amenant à produire une représentation visuelle de ce qu'il a lu. De cette façon il peut «voir» comment progresse le texte et de quelle façon les idées s'enchaînent.

Pourquoi ?

L'apprenant pourrait mobiliser cette stratégie qui, rappelons-le, intervient après la lecture proprement dite, pour réaliser deux objectifs essentiels :

- Cela lui permettra d'organiser les informations relevées en n'ayant point recours aux phrases du texte mais en s'y prenant de façon individuelle et en mettant à contribution l'aspect iconique.
- En outre, un schéma est souvent de nature à faire ressortir la structure du texte laquelle sera exploitée en production écrite.

Comment ?

La meilleure façon de schématiser un texte est d'en restituer la structure. Aussi, s'agissant, par exemple, d'un texte argumentatif, la schématisation de celui-ci se confondra avec le schéma de l'argumentation qui peut être classique (thèse – antithèse – synthèse), ou sous forme d'argument principal et d'arguments secondaires.

En outre, la progression du texte pourrait également être schématisé, et ce, en mettant en évidence la nature des relations entretenues entre le thème et le rhème.

b- Évaluer sa compréhension

Il s'agit là d'amener l'apprenant à porter un jugement objectif sur les résultats de sa lecture. Cette stratégie relève donc du domaine métacognitif dans la mesure où l'apprenant engage une réflexion sur ce qu'il a appris et la façon même dont il l'a appris.

Pourquoi ?

Il n'est nul doute qu'en absence d'une évaluation objective, l'apprenant ne pourra progresser. Il en est ainsi car c'est en identifiant clairement sur ce qui a été acquis et ce qui reste à acquérir, on décèle du coup les lacunes à combler. Ainsi, une remédiation s'imposera afin de mieux prendre en charge cette activité de lecture. Cela dit, quand c'est l'apprenant lui-même qui procède à son autoévaluation, il active des processus cognitifs qui, à la longue, seront automatisés et, par conséquent, se transforment en stratégies de compréhension quand l'apprenant est confronté à un texte nouveau.

Comment ?

L'évaluation par l'apprenant de sa compréhension pourrait avoir comme objet d'abord le produit de celle-ci, à savoir les nouvelles connaissances que renferme le texte et que l'apprenant a réussi à intégrer aux anciennes. Cela relève du déclaratif en ce sens que le savoir acquis est donné d'emblée dans le texte et est passé dans le cerveau de l'élève.

En revanche, ce qui serait beaucoup plus intéressant à évaluer, c'est l'aspect procédural, à savoir, la manière dont l'apprenant a pu acquérir ces dites connaissances. En effet, ces dernières pourraient bien être transférées, en subissant des modifications, dans des situations rencontrées ultérieurement. Toutefois, celles-ci demeurent peu nombreuses comparées aux situations complexes qui nécessitent une mobilisation d'une compétence stratégique pour avoir accès au sens d'un texte donné.

Conclusion

Il s'avère bien que la compréhension de l'écrit est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs stratégies : avant, pendant et après la lecture. La conception selon laquelle cette activité relèverait de la pure réception est délaissée au profit de celle qui en fait un ensemble de tâches à accomplir en vue de construire du sens. Pour cela, le lecteur doit activer des processus cognitifs incontournables et au lieu d'attendre tout du texte, il pourrait lui-même l'enrichir en activant ses connaissances antérieures.

CHAPITRE 3 : L'ACTIVITÉ RÉDACTIONNELLE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCRIT A LA GESTION DE L'ÉCRIRE

Introduction

L'activité de production écrite occupe une place stratégique dans les programmes de français au collège. Elle représente, en effet, une situation d'intégration par excellence dans la mesure où elle clôt la séquence pédagogique et offre, par conséquent, à l'apprenant l'occasion de réinvestir les notions étudiées au cours des activités antérieures, à savoir la compréhension de l'écrit et les autres apprentissages métalinguistiques.

Cependant, le caractère complexe de la production écrite est tel qu'il est moins intéressant de l'appréhender comme simple moment d'évaluation que comme un ensemble de processus mis en jeu par l'apprenant dans la réalisation d'un type d'écrit donné. Ces mêmes processus sont susceptibles d'être analysés, et peuvent renseigner sur les éventuelles lacunes du scripteur. En outre, dans un souci de remédiation pédagogique, il serait plus adéquat de centrer son intervention sur la démarche suivie dans l'accomplissement d'une tâche plutôt que sur le résultat proprement dit.

Dans cet ordre d'idée, Cornaire Claudette & Raymond Patricia Mary mettent l'accent sur cette complexité caractérisant l'acte de rédiger un texte en se livrant, notamment à un ensemble d'interrogations se rapportant à la prise en charge didactique de la production écrite :

« Rédiger est un processus complexe et amener nos apprenants à acquérir une compétence en expression écrite n'est pas une tâche aisée. Comment favoriser la rencontre du scripteur et du texte ? Comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des savoirs qu'ils vont utiliser lorsqu'ils seront en situation de scripteurs ? » [46]

David & Plane abondent dans le même sens en déclarant : « *L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage.* » [47]

La production écrite est, en effet, un acte complexe qui relève plutôt d'un processus, et qui comporte plusieurs étapes. On n'écrit pas d'un seul jet ; on ne produit pas non plus un écrit irréprochable du premier coup. Un retour en arrière pour voir ce qui a été fait et l'améliorer s'avère indispensable.

Dans ce chapitre, nous allons, donc, aborder, dans un premier temps, le rôle de la mémoire dans la production de textes, nous présenterons dans un deuxième temps quelques modèles de productions avant de mettre l'accent sur la notion du transfert de connaissances, et nous finirons par étudier un aspect relatif au produit lui-même, à savoir la cohérence textuelle.

3-1- L'organisation de la mémoire et son fonctionnement en situation d'écriture

Les recherches les plus récentes en psychologie cognitive mettent toutes l'accent sur l'importance de la mémoire dans la réalisation de tâches aussi complexes que la compréhension ou la production d'un texte. En effet, les modèles d'écriture, dont nous aurons à exposer quelques uns plus loin, s'appuient tous sur cette faculté pour expliquer le cheminement de la pensée du scripteur en train de rédiger son écrit, sachant que toute entreprise d'écriture fait appel à des connaissances emmagasinées dans la mémoire.

Selon les psychologues¹ ayant travaillé sur la question, la mémoire n'est point homogène mais elle regroupe des catégories, et fonctionne selon trois niveaux hiérarchiquement ordonnés : il s'agit de la mémoire sensorielle, de la mémoire à court terme ou la mémoire de travail, et de la mémoire à long terme.

3-1-1- La mémoire sensorielle

La mémoire sensorielle est considérée comme la porte d'entrée de notre mémoire. Elle est appelée ainsi car elle s'appuie sur les sens (vue, ouïe, odorat etc. ...) pour

1. Nous faisons référence, ici, surtout aux travaux de Miller (1956), « The marginal number seven, plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information » ; et Smith(1982), *writing and the writer.* (Cornaire & Raymond, 1999 : 17, 18)

capter l'information extérieure. Cette dernière n'est retenue dans la mémoire sensorielle qu'environ un quart de seconde après quoi, soit elle disparaît complètement, soit elle est acheminée vers un niveau supérieur.

Il est clair que ce niveau de mémoire, de par son caractère évanescent, ne pourrait être le plus important. Il est cependant déterminant dans la mesure où, comme nous l'avons souligné, il constitue un passage obligé sans lequel l'information ne saurait être transposée dans le cerveau ; d'où la nécessité pour les chercheurs et les praticiens¹ d'accorder de l'intérêt à la santé des sens dans l'appréhension de la mémoire.

En situation d'écrit, force est de constater que la mémoire sensorielle n'intervient que dans l'encodage de la consigne. Cependant, en dépit de sa simplicité, ce processus de rétention n'est pas toujours facile à activer. Il en est ainsi en ce sens que l'acte même de lire pourrait ne pas être réussi par l'apprenant ; s'ensuit alors une mauvaise interprétation de la consigne et, par conséquent, une rétention de fausses information dans la mémoire. Dans ce cas, c'est moins l'oubli qui est à craindre, mais c'est paradoxalement, l'emmagasinement définitif par la mémoire de niveau supérieur de l'information erronée.

3-1-2- La mémoire à court terme ou la mémoire de travail

La mémoire à court terme est d'une capacité limitée. Elle ne peut stocker qu'un nombre très réduit d'informations et pour un temps restreint. Alain Lieury souligne cet aspect de la mémoire à court terme en précisant :

« Un des phénomènes les plus étranges de la mémoire à court terme est sa capacité limitée (en rappel immédiat). Si l'on présente à un sujet une séquence d'éléments à mémoriser et qu'on lui demande un rappel immédiat, on observe qu'un nombre moyen d'environ sept éléments pourront être rappelés. Le plus curieux est que le nombre des éléments rappelés est à peu près constant, que ces derniers soient des chiffres, des mots, des phrases significatives, ou toutes autres unités familières à la mémoire. L'analogie entre celle-ci et l'ordinateur suggère l'hypothèse que la mémoire à court terme fonctionne ici comme une mémoire fichier qui stocke non pas des quantités d'informations mais des « étiquettes » de programmes, chaque programme concernant des unités familières à la mémoire – chiffres, mots ou phrases ». [48]

1. Les enseignants en particulier.

C'est cette même mémoire qu'on appelle également *mémoire de travail* car c'est elle qui est sollicitée au moment même où on exécute une tâche donnée. C'est le cas de la situation d'écriture où le rédacteur fait appel aux connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme, qu'on abordera plus loin, et les active en même temps qu'il rédige.

En production écrite, cette mémoire de travail est d'autant plus importante qu'elle intervient comme un régulateur et un gestionnaire d'informations. Ces dernières sont à l'état brut dans le cerveau et elles doivent passer par la mémoire de travail pour être effectivement mises au service de la tâche à accomplir.

Marin et Legros soulignent l'importance de cette mémoire dans une activité de production écrite en affirmant :

« Une activité aussi complexe que la production d'écrit sollicite fortement la MDT¹ qui joue un rôle essentiel dans la maîtrise de cette activité. La rédaction suppose en effet la gestion coordonnée de traitements dont le coût cognitif varie en fonction d'une multitude de facteurs. Ces traitements, très demandeurs en ressources attentionnelles, peuvent être économiques lorsqu'ils sont automatisés.

La MDT permet de stocker temporairement des informations prélevées en MLT² et de les rendre opérationnelles. Le rédacteur dispose de ressources attentionnelles et de capacités de traitement limitées, et variables en fonction de son niveau de connaissances, de sa motivation, de son état d'éveil et de sa concentration. Un sujet ne peut donc conduire en parallèle qu'un nombre d'opérations cognitives limité. En effet, le coût des traitements ne peut dépasser les ressources attentionnelles disponibles »
[49]

En outre, soulignons le caractère sélectif de la mémoire à court terme en ce sens qu'elle ne retient pas les informations dans leur intégralité du fait de son espace limité. Elle ne garde que les données qu'elle peut garder (pas plus de 7 éléments comme nous l'avons déjà montré plus haut), et qu'elle juge nécessaires.

Cornaire Claudette & Raymond Patricia Mary affirment à ce propos :

« La mémoire à court terme est sélective. C'est ainsi qu'un texte lu à titre de document pour la préparation d'un article ne sera pas transféré³ dans son

1. *Mémoire de travail.*

2. *Mémoire à long terme.*

3. A entendre que les données composant le document ne seront pas transférées intégralement dans la mémoire à long terme.

intégralité. De fait, la mémoire à long terme n'en retiendra que le sens global, un genre de résumé que l'on appelle aussi la macrostructure du texte ». [46]

Enfin, il est à faire remarquer que la mémoire de travail pourrait être considérée comme une sous partie de la mémoire à court terme dans la mesure où, en plus du fait qu'elle est sélective est d'une capacité limitée, elle ne s'occupe que du traitement de l'information. Cette dernière est fournie par la mémoire sensorielle mais également et souvent par la mémoire à long terme dont elle se distingue aussi bien par la capacité que par la fonction proprement dite.

3-1-3- La mémoire à long terme

La mémoire à long terme est d'une capacité illimitée. Elle stocke les informations mais ne les traite pas, elle fonctionne comme un réservoir dans lequel on peut puiser l'information voulue en la faisant passer dans la mémoire de travail. Cependant, en dépit de sa capacité illimitée, cette mémoire n'enregistre pas les informations de façon égale ; autrement dit, il y a des données qui sont susceptibles d'être retenues plus que d'autres, et ce, en fonction d'un certain nombre de paramètres. Cornaire & Raymond, après avoir défini la mémoire à long terme, mettent l'accent sur ces paramètres :

« La mémoire à long terme, qui contient tout ce que nous savons, les événements qui se sont produits il y a dix minutes comme ceux qui nous ont marqué durant notre enfance, ni limitée ni en capacité ni en temps. Toutefois, les données qui y sont inscrites dépendent en grande partie de la qualité du traitement de l'information dans la mémoire à court terme, de l'intérêt des données, de la charge émotionnelle qu'elles véhiculent, des techniques mises en œuvre pour s'en souvenir. Par exemple, si nous lisons une série d'articles en préparation d'un test à venir, le stockage efficace de cette information importante exigera beaucoup d'attention et de réflexion. Suivant le cas, il faudra même utiliser des aide-mémoire : souligner certains mots clés, préparer plusieurs résumés écrits, dresser un tableau des éléments importants, etc. toutes ces opérations portent le nom de stratégies d'encodage ou de traitement de l'information. En diversifiant ces stratégies, en essayant d'en créer de nouvelles, selon nos besoins et les situations qui se présentent, on devient habile à mémoriser davantage d'information, plus facilement et plus rapidement ». [46]

Lieury Alain abonde dans le même sens en affirmant :

« Quelles que soient les activités mentales qui accompagnent la mémorisation, le nombre de répétitions et le temps de présentation de ce qui est à apprendre améliorent la rétention à long terme ; c'est ce qu'on appelle l'apprentissage par cœur. D'autres variables paraissent jouer un rôle facilitateur, telles la motivation et la tonalité affective : ainsi, les souvenirs qui peuvent être rappelés au bout de plusieurs années portent sur des événements qui sont soit très agréables, soit très désagréables ».
[48]

En termes pratiques et en situation d'enseignement-apprentissage, disons que les apprenants seront en mesure de mémoriser un grand nombre d'informations pour peu que l'enseignant veille à :

- 1- Présenter l'information dans le cadre d'une situation motivante pour l'apprenant : par exemple, le sujet d'une expression écrite devrait répondre aux attentes et préoccupations de l'apprenant, et ne pas lui être totalement étranger.
- 2- Enseigner les stratégies de mémorisation en diversifiant les procédés pratiques, et en initiant les apprenants à la méthodologie du travail rédactionnel : prise de notes, schématisation, élaboration de plan, etc. ...
- 3- Prévoir des situations dans lesquelles l'apprenant sera amené à restituer sous des formes diverses, l'information préalablement stockée dans la mémoire à long terme, et ce, pour lui permettre de l'actualiser en la faisant passer dans la mémoire de travail. Cela assurera une « survie » aux données emmagasinées compte tenu du fait que n'échappera à l'oubli que ce qui est régulièrement activé.

Cela dit, entre la mémoire à court terme (ou la mémoire de travail) et la mémoire à long terme, il y a un va et vient permanent de sorte que ce qui est perçu par la première doit être transféré dans la seconde sous peine d'être oublié. De même que les informations stockées dans la mémoire à long terme doivent inévitablement passer dans la mémoire de travail pour être traitées et utilisées dans des situations de résolution de problèmes. Cet échange entre les deux mémoires pourrait être schématisé comme suit :

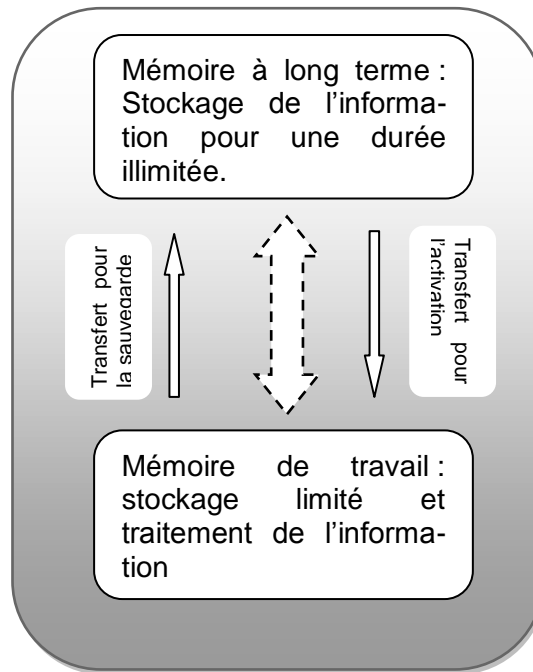


Fig. 3-1- : Le fonctionnement de la mémoire

Aussi, pour expliquer cet échange qui se fait entre les trois niveaux de mémoire, Cornaire & Raymond déclarent-ils :

« Il y aurait un échange constant entre les trois niveaux de mémoire. Ainsi, lorsque nous sélectionnons de l'information à partir de la mémoire sensorielle (par exemple, les mots en situation d'écriture), nous le faisons grâce à des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Nous savons par exemple que chaque lettre a un caractère distinctif avec des traits particuliers (par exemple, le F majuscule se caractérise par une barre verticale et deux barres horizontales). De la même façon, lorsque la mémoire à court terme attribue un sens au mot (par exemple lorsque nous sommes en train de rédiger un énoncé et que nous sélectionnons un mot plutôt qu'un autre), nous le faisons par rapport aux données conceptuelles, syntaxiques, etc., qui, encore une fois, sont contenues dans la mémoire à long terme ». [46]

Ainsi, s'il est vrai que la mémoire se caractérise par sa complexité, il n'en demeure pas qu'elle fonctionne selon un système précis qui fait que l'information passe par les trois niveaux avant d'être utilisée dans une situation d'écriture. C'est par cette capacité d'emmagasiner aussi rapidement que possible des données dans la mémoire à long terme et de les solliciter en cas de besoin avec la même célérité que se distingueraient les apprenants qui, confrontés aux problèmes de l'écrit, ne réagissent pas de la même façon.

3-2- Les modèles de production

Les modèles de production intègrent généralement les différentes opérations que le scripteur est appelé à effectuer pour produire un texte. Sachant, d'emblée, que la production écrite est une tâche complexe dont la réalisation ne saurait se limiter à une seule action, des chercheurs, dont nous présenterons ici les modèles, se sont intéressés aux étapes du processus rédactionnel qui déboucherait sur une production susceptible, elle-même, d'être retravaillée.

Marin & Legros expliquent l'importance de ces processus en affirmant :

« La rédaction de textes nécessite de mobiliser des connaissances référentielles (concernant le domaine évoqué par le texte), linguistique (mettant en jeu la syntaxe et l'orthographe), et pragmatiques (adaptées aux intentions du scripteur en fonction du contexte et du destinataire). Cette activité met en œuvre de nombreux processus qui permet d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire. Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte ». [49]

Concernant les modèles proprement dits, nous opterons pour la catégorisation adoptée par Cornaire & Raymond (1999) en les regroupant en deux grands types, à savoir les modèles linéaires et les modèles non linéaires ou récursifs. En outre, il est à signaler que certains de ces modèles s'appliquent exclusivement en situation de langue étrangère, contrairement à d'autres qui ont un caractère plus général.

3-2-1- Un modèle linéaire

Par modèle linéaire, nous entendons l'ensemble des étapes que le scripteur doit suivre dans la réalisation de la tâche d'écriture et qui sont ordonnées de sorte que chacune d'elle, une fois franchie, laisse intervenir la suivante sans qu'il y ait un retour en arrière. C'est, de l'avis de la plupart des auteurs, à Rohmer (1965) qu'on doit les premiers travaux ayant conduit à l'élaboration de ce modèle. Ce dernier se subdivise en trois grandes étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture :

« Notons que, dans le modèle de Rohmer, la préécriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme et de fond. Dans ce type de modèles, le scripteur doit

obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots, il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux ». [46]

C'est justement sur cet aspect unidirectionnel qu'on a critiqué ce modèle en ce sens que l'analyse faite par Rohmer des différentes étapes est assez limitée. En effet, on sait maintenant, avec les recherches menées dans le domaine des sciences cognitives, que ces étapes s'imbriquent et que la démarche mise en œuvre par le scripteur se déroule de façon non linéaire ; autrement dit, des retours en arrière sont constamment effectués et un va et vient permanent se fait entre les étapes si bien qu'on ne peut concevoir une réécriture qu'à la lumière de la planification qui, elle, est également sujette au changement en fonction des contraintes que pourrait imposer l'écriture.

Cependant, en dépit de ses insuffisances, c'est incontestablement ce même modèle qui a inspiré de nombreux chercheurs dans les travaux desquels on retrouve presque les mêmes étapes, à savoir la préécriture, l'écriture et la réécriture. C'est le mode d'articulation de ces dernières qui est revu sous un autre angle et qui a donné naissance aux modèles dits non linéaires.

3-2-2- Les modèles non linéaires

Comme nous l'avons déjà montré, tout en conservant les étapes définies par Rohmer, des chercheurs, se fondant sur les études menées en psychologie, ont orienté leurs travaux vers l'explication des processus rédactionnels d'un point de vue cognitif. Il y aurait donc interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux du processus, et non une démarche linéaire impliquant des opérations se déroulant l'une après l'autre.

« Une importante récursivité semble caractériser l'utilisation des processus rédactionnels : la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller – retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire » [50]

Seront regroupés dans cette catégorie, le modèle de Hayes et Flower, celui de Breiter et Scardamalia et enfin, le modèle de Déschenes.

3-2-2-1- Le modèle de Hayes et Flower

C'est en 1980 que ces deux chercheurs ont présenté leur modèle qui, depuis, porte leurs noms. Hayes et Flower ont, pour élaborer leur modèle, dû s'appuyer sur l'analyse de protocoles verbaux recueillis au cours de l'activité de rédacteurs experts. Autrement dit, c'est en demandant à ces rédacteurs de verbaliser les différentes activités cognitives effectuées au cours même de la réalisation de la tâche¹, que les deux chercheurs ont pu formaliser la production de texte.

Le modèle de Hayes et Flower prend en compte trois composantes de statuts différents : il s'agit de l'environnement de la tâche, du rôle de la mémoire à long terme et, enfin, des processus rédactionnels eux-mêmes qui, à leur tour, englobent trois grands processus, à savoir la planification, la formulation ou la mise en texte, et, enfin, la révision ou la réécriture. Ces différentes composantes s'articulent comme c'est montré dans la figure suivante :

1. C'est ce qu'on appelle, couramment, les activités *on-line*.

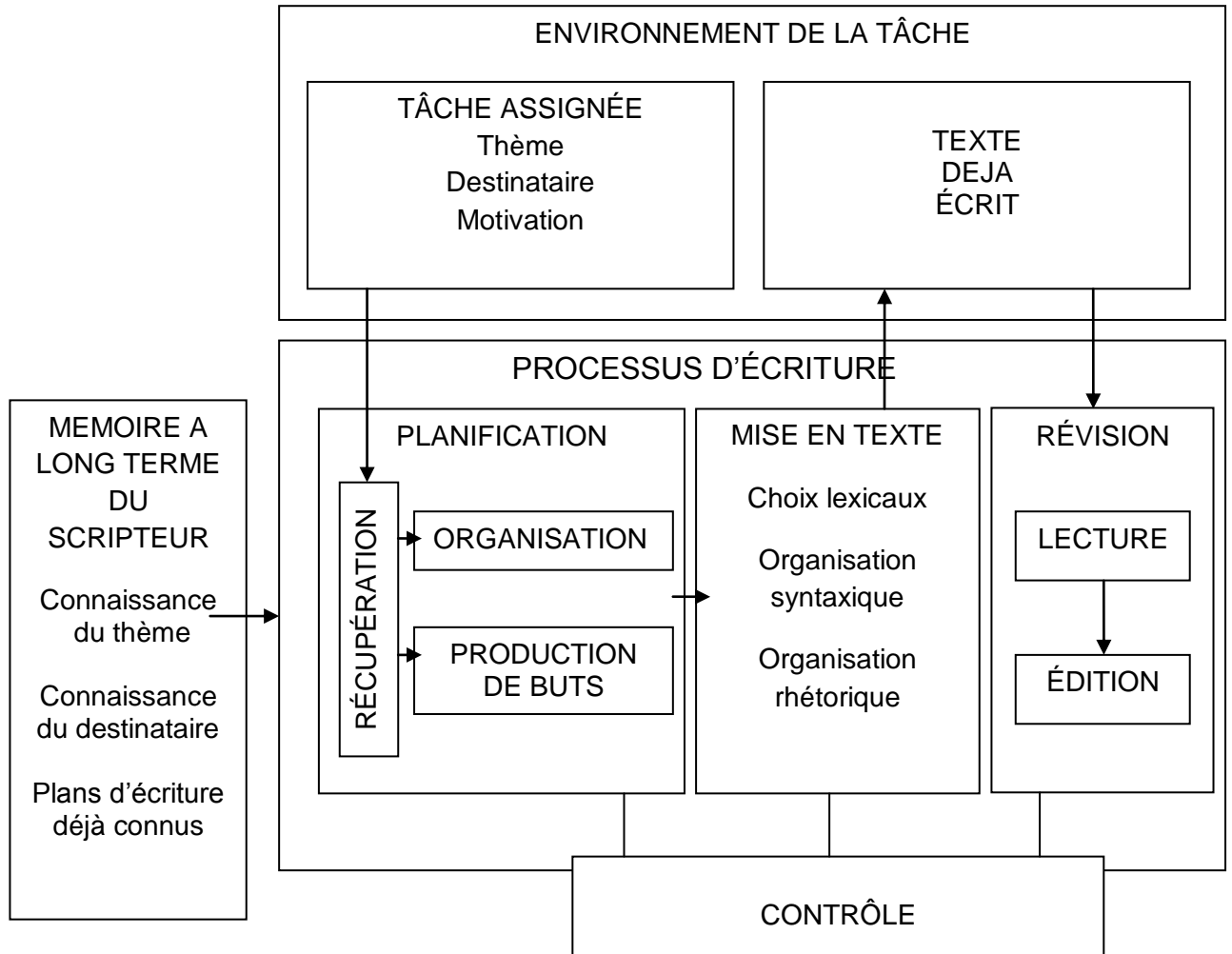


Fig. 3-2- : Présentation schématique du modèle princeps de Hayes et Flower (1980) [51]

Nous allons maintenant examiner chacun de ces points en mettant l'accent, notamment, sur les processus rédactionnels, compte tenu de la nature et des exigences de notre travail.

3-2-2-1-1 L'environnement de la tâche

Par environnement de la tâche, les auteurs entendent ces différentes contraintes d'écriture qui s'imposent au scripteur au moment de la rédaction. Sont inclus dans ce contexte toutes les variables susceptibles d'influencer le scripteur et d'avoir un impact sur l'écriture. Ainsi, prend-on en considération les paramètres physiques (où écrit-on et dans quelles conditions ?), le sujet de la rédaction (facile, difficile, motivant, connu, inconnu etc. ...) ainsi que les lecteurs éventuels (écrit-on

pour son enseignant, pour soi-même ou pour quelqu'un d'autre dans une situation authentique ?).

L'environnement de la tâche est d'autant plus important à connaître que, dans le contexte scolaire, il influe grandement sur le rendement des apprenants. En effet, selon que le sujet est motivant ou non, et en fonction de l'espace dans lequel s'exerce la tâche d'écriture, différentes productions écrites peuvent être réalisées. D'où l'importance que revêt une bonne préparation des conditions par l'enseignant afin de permettre un rendement optimal.

3-2-2-1-2- La mémoire à long terme

Nous avons déjà défini ce type de mémoire et montré ses capacités phénoménales, en ce sens qu'elle peut stocker une infinité d'informations et pour une durée illimitée. Aussi, Hayes et Flower en font-ils une composante essentielle de leur modèle dans la mesure où, à chacun des niveaux du processus rédactionnel, le scripteur fait inévitablement appel aux connaissances emmagasinées dans cette mémoire.

Explicitant davantage ce rôle, Cornaire & Raymond déclarent à propos de la mémoire à long terme :

« C'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte : connaissances concernant le sujet à traiter, connaissances linguistiques, rhétoriques, etc. Ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision » [46]

Abondant dans le même sens, Marin & Legros expliquent :

« [...] La deuxième composante du modèle est la MLT. En effet, pour être en mesure de produire un texte, le rédacteur doit récupérer en MLT des informations afin de les organiser ou de les réorganiser en élaborant des plans d'action. Les informations stockées en MLT concernent les connaissances référentielles, le type de texte à produire, l'élaboration d'un plan de texte et les connaissances pragmatiques » [49]

En effet, l'importance de ce type de mémoire est telle qu'il est impossible au rédacteur de produire un texte sans qu'il la sollicite constamment, et ce, à des

moments divers du processus. Cependant, même si cette mémoire est assimilée à un réservoir, l'activation des données qu'elle emmagasine diffère d'un rédacteur à un autre, et c'est là qu'intervient la compétence de chacun et que l'entraînement répétitif à l'écrit prend toute sa valeur.

3-2-2-1-3- Les processus rédactionnels

Selon Hayes et Flower [52], trois processus cognitifs (planification, mise en texte et révision) sous-tendent l'activité de rédaction de textes. Le processus de planification permet au rédacteur de récupérer en mémoire à long terme des informations et de les (ré-) organiser si besoin est avec le processus de mise en texte ; le rédacteur traduit ses connaissances en langage selon les normes et conventions de la langue utilisée, et ceci en fonction des contraintes de communication (destinataire, contenu). Le processus de révision permet, quant à lui, de détecter des écarts entre le texte produit et les normes langagières ou ses propres intentions. Selon, Reuter [53], le modèle de Hayes et Flower n'est pas sans rappeler les grandes étapes de la conception classique de l'écriture qui veut que l'on commence toujours par une préparation avant de passer à l'écriture proprement dite, et de revenir sur son écrit une fois achevé.

Examinons maintenant de plus près, ces trois processus :

3-2-2-1-3-1- La planification

De nombreuses recherches [54] ont mis l'accent sur l'importance de la planification comme étape déterminante dans la réalisation d'une tâche d'écriture. Dans le contexte scolaire, il est admis qu'une bonne planification produit certainement un impact positif sur la qualité du texte à rédiger. Roy explicite davantage cette importance en déclarant :

« Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte ». [55]

La planification consiste pour le scripteur, à rechercher, dans la mémoire à long terme, les connaissances dont il a besoin (connaissances référentielles,

linguistiques etc. ...) pour exécuter sa tâche. Une fois ces connaissances extraites, la deuxième étape est celle de leur organisation dans le but d'établir un plan dont on se servira pour la mise en texte. Toutefois, la planification, selon Hayes et Flower, implique l'élaboration de trois types de plans que sont : le plan « pour faire » (*plan to do*) dans lequel on définit les buts rhétorique et pragmatique de la rédaction selon le type de texte attendu, le plan « pour dire » (*plan to say*) dans lequel sont organisées sous forme de notes le contenu général du texte à écrire, et, enfin, le plan « pour rédiger » (*plan to compose*) qui est considéré comme un plan procédural mettant en relief la façon dont le rédacteur doit traiter les informations dont il dispose pour réaliser sa tâche.

Dans le modèle de Hayes et Flower, la planification comprend trois sous processus correspondant aux trois types de plans sus cités. Il s'agit du sous processus de génération (*generating*) qui permet la récupération dans la mémoire à long terme des contenus sémantiques du texte. Le deuxième sous processus est dit d'organisation (*organizing*) qui intervient dans la hiérarchisation des informations recueillies. Enfin, le dernier sous processus est celui d'établissement de buts (*goal setting*) qui a pour fonction principal d'ajuster les traitements en fonction des objectifs assignés à la production écrite.

Signalons, enfin, que l'une des fonctions de la planification est de réduire la charge cognitive¹ impliquée dans la tâche d'écriture. En effet, en planifiant sa rédaction, le scripteur gère son effort cognitif en allouant à chaque processus le temps qu'il nécessite. Autrement dit, le fonctionnement du rédacteur est pensé comme un jeu de distribution de ressources attentionnelles, c'est-à-dire comme une balance cognitive qui répartit les charges afin de soulager le système de traitement tout en contrôlant la répartition de l'activation des processus dans le temps. [56]

1. Kellog (1986) a étudié, en se référant au modèle de Hayes et flower, la surcharge cognitive du scripteur en train de rédiger en soulignant notamment qu'un rédacteur est un penseur en surcharge cognitive constante qui doit jongler avec un nombre important de contraintes et de processus pour rédiger.

3-2-2-1-3-2- La mise en texte

La mise en texte, appelée également formulation (*translating*) implique un certain nombre d'opérations assurant deux types de fonctions. La première est celle qui consiste à développer la partie du plan élaboré lors du processus de planification, alors que la seconde a trait à la traduction linguistique du contenu sémantique. Cette dernière se fait par un choix de mots et de structures syntaxiques adéquats qui soient en relation avec le type de texte à rédiger. Les notions étudiées antérieurement sont alors sollicitées et intégrées aux informations déjà organisées au cours de l'étape précédente, à savoir la planification.

Il est à signaler que, de par l'imbrication qui caractérise ces processus, les idées et les informations qu'on retrouve dans la planification sont celles-là mêmes qui sont reproduites dans la mise en texte. Toutefois, ce processus (mise en texte) ne devrait nullement être considéré comme une simple transcription de ce qui a déjà été conçu ultérieurement. Car, s'il est vrai que la planification joue un rôle prépondérant dans la rédaction, il n'en demeure pas moins que la traduction linguistique est une tâche aussi complexe que l'établissement d'un plan. La charge cognitive qu'implique la mise en texte est telle qu'il est attendu du scripteur de procéder à une nouvelle distribution des ressources attentionnelles lesquelles porteront sur le lexique, la syntaxe phrastique et la cohérence textuelle.

Néanmoins, et comme nous l'avons déjà vu plus haut, une bonne planification est de nature à soulager le système cognitif en ce sens que le rédacteur n'aura plus, durant le processus de mise en texte, à gérer des contraintes autres que celles imposées par le contexte linguistique. Le plan ayant déjà été établi, les buts et le lecteur éventuel bien définis, la formulation n'exige, donc, que l'activation des ressources attentionnelles ayant pour objet le choix de la langue.

3-2-2-1-3-3- La révision

Il est bien admis qu'on n'écrit pas d'un seul jet ; on ne produit jamais, en outre un écrit irréprochable. Un retour en arrière pour voir ce qui a été fait et l'améliorer s'avère indispensable et, pour cela, les apprenants doivent maîtriser les techniques de réécriture. C'est dans cette optique qu'il faudrait donner à la

révision, troisième processus dans le modèle de Hayes et Flower, toute son importance.

Cornaire & Raymond, mettant l'accent sur les caractéristiques de la révision, la définissent comme suit:

« L'étape de révision qui se caractérise par un mouvement d'aller et retour, conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte ». [46]

Legros & Marin, quant à eux, présentent les deux sous-processus de la révision :

« La révision (reviewing) se subdivise en deux sous-processus, la lecture (reading) et la correction (editing). La lecture permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte visé. L'activité de révision permet de réaliser et de réduire les écarts entre l'intention du rédacteur et le texte produit » [49]

La révision conduit, donc, inévitablement à la réécriture laquelle fait partie intégrante de la rédaction. Ce n'est pas une étape distincte en ce sens que c'est elle qui donne naissance à chaque fois à un nouveau jet. Même si dans le modèle de Hayes et Flower, on suppose que la révision ne se fait qu'en aval, c'est-à-dire après la mise en texte proprement dite, il n'en demeure pas moins que cette mise en texte n'est jamais achevée. Il est, par conséquent, nécessaire d'inscrire la révision dans la récursivité qui caractérise les modèles non linéaires.

Enfin, plusieurs recherches récentes se sont intéressées à l'impact que pourrait produire la réécriture sur la qualité du texte produit. Il en est ainsi de Plane (2003) qui, après avoir mené une expérience avec des élèves du primaire, conclut que ces derniers développent des stratégies de réécriture personnelles qui leur permettent d'améliorer à chaque fois leur texte, en gérant mieux les contraintes imposées par celui-ci. En effet, à propos de ce dernier point, elle écrit :

« Nous considérons que le texte produit génère un ensemble de contraintes qui limitent l'espace de liberté offert au scripteur. Ces contraintes sont nécessairement évolutives et cumulatives, puisqu'elles dépendent de l'avancée du texte : au fur et à mesure que le texte est produit, il restreint les choix possibles pour rédiger la suite. Ces contraintes se situent à tous

les niveaux et recouvrent des phénomènes d'ampleur variable ; il peut s'agir, par exemple, de choix énonciatifs (choix d'une instance narrative, d'un temps...) ou de composantes diégétiques (caractère d'un personnage, détermination d'un chronotope...) aussi bien que de phénomènes très locaux ; par exemple, le début d'une phrase dans les langues flexionnelles de type SVO pilote les accords grammaticaux qui devront être réalisés dans la suite de cette phrase, voire dans la suite du texte ». [57]

Plane met enfin l'accent sur la nécessité pour l'enseignant d'observer ses élèves en train de réécrire leur texte, et ce, en comparant à chaque fois les deux versions produites. Cela lui permet d'identifier les stratégies adoptées par l'apprenant et d'orienter, par conséquent, l'enseignement de l'écriture en montant des dispositifs qui tiennent compte de ces stratégies.

« Sur le plan didactique, l'analyse comparative de deux versions, et l'examen des marques de genèse dans chaque version renseignent sur la diversité des stratégies dont peuvent disposer des enfants. De cela on peut tirer des éléments permettant d'orienter la construction de dispositifs d'enseignement de l'écriture. Il est probable qu'il existe des styles de scripteur et de réécrivain, même chez des enfants assez jeunes, tout comme il en a été repéré chez les adultes à la suite des travaux de Hayes (1979). En effet, de même qu'il a été mis en évidence chez des écrivains des modes de genèses différents, d'abord classés en deux catégories, les écritures à processus et les écritures à programme, avant que l'observation d'un plus grand nombre de manuscrits n'oblige à affiner cette typologie, il nous semble que l'analyse des textes d'enfants devrait nous faire connaître des modes de genèse très variés, probablement pas encore fixés, mais présents sous forme de tendances. Les repérer devrait donner des pistes de travail pour aider les élèves à développer ce qu'ils savent faire, mais aussi à enrichir et diversifier leurs stratégies. Ici dans les exemples que nous avons présentés, le fait que les textes aient été produits par des dyades et non par des scripteurs solitaires, nous oriente non pas vers le repérage de ces styles chez tel ou tel individu mais vers leur description ou leur identification en tant que types ». [57]

En conclusion, nous pouvons dire que de Hayes et Flower étaient parmi les premiers à avoir proposé un modèle qui vise à décrire l'activité d'écriture comme un ensemble de processus à activer, plutôt qu'un résultat final. Ce modèle qui a servi de référence à de nombreux autres chercheurs, a fait néanmoins l'objet de plusieurs critiques révélant ses limites [58]. Parmi les points les plus importants concernés par cette critique, Legros & Marin citent :

« Le modèle d'Hayes et Flower demeure une référence, toutefois il a fait l'objet de critiques nombreuses telles que celles Berninger et Swanson (1994) ou celle de Hayes lui-même (1996). Ces critiques concernent d'une part le traitement des connaissances. Les connaissances stockées en

mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en MLT sont insuffisamment pris en compte. D'autre part, ce modèle, qui envisage exclusivement le fonctionnement cognitif de l'expert, ne rend pas compte de la construction progressive des compétences du scripteur novice et ignore l'aspect développemental » [49]

Hayes a tenté de combler cette lacune en modernisant le modèle après qu'il y a inséré la mémoire de travail, sachant que celle-ci intervient de façon déterminante dans le processus d'écriture. (fig.3.3.)

Toutefois, le modèle de Hayes et Flower nous paraît toujours insuffisant compte tenu de la nature du public auquel nous nous intéressons et que nous ne pouvons qualifier que de novice. Un public ignoré par le modèle dans la mesure où toute la recherche de Hayes et Flower a porté sur les experts. Néanmoins, en dépit de ses limites, ce modèle de production nous demeure utile en ce qu'il met en évidence les trois grandes étapes que doit suivre chaque rédacteur (quelle que soit son expérience) dans l'accomplissement d'une tâche aussi complexe que celle de production écrite.

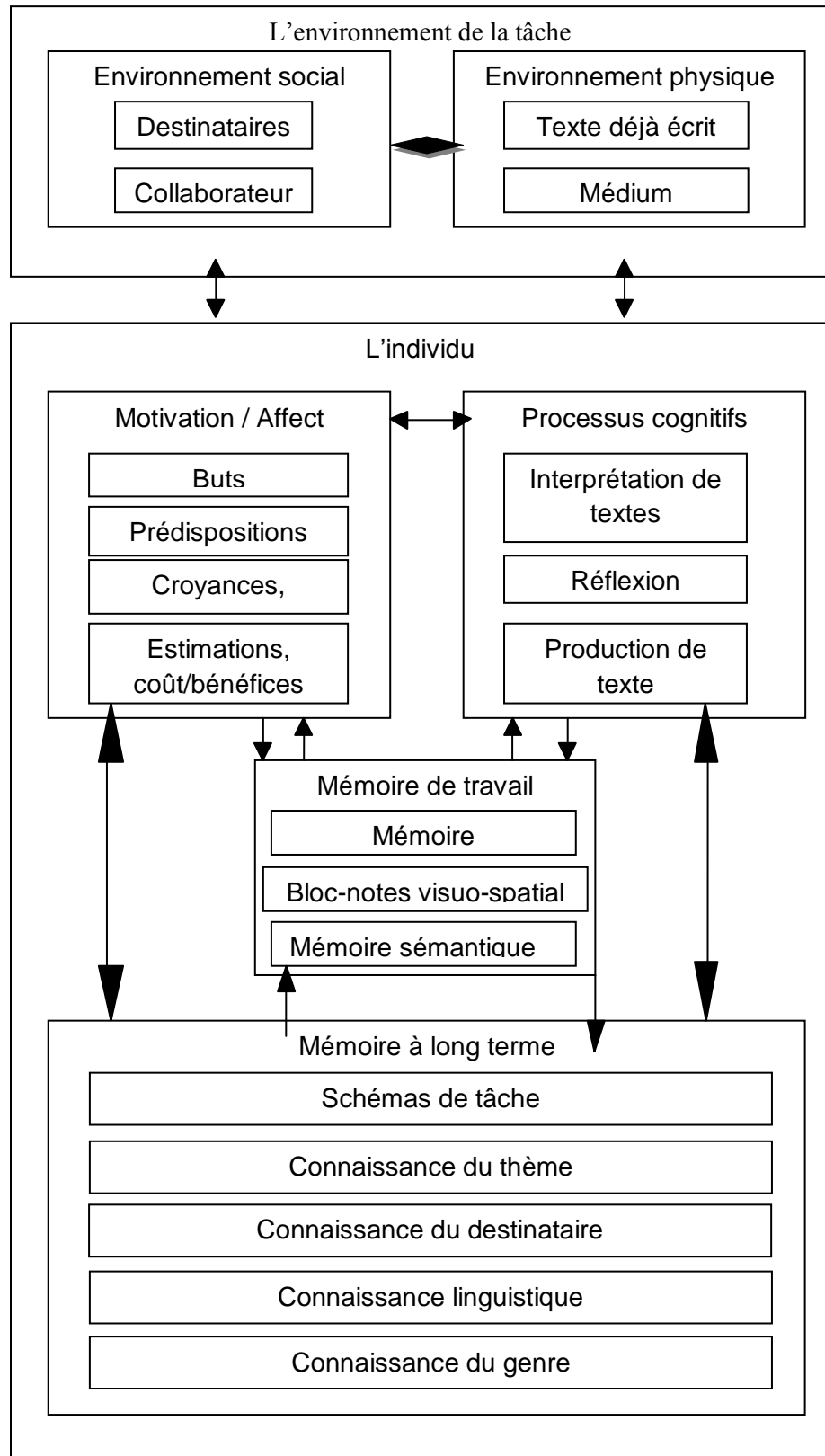


Fig. 3-3- : Les composantes du modèle modernisé par Hayes (1998)
[59]

3-2-2-2- Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Le modèle de Bereiter et Scardamalia est centré sur les stratégies adoptées par deux types de scripteurs (les enfants-novices et les adultes-experts) dans le traitement des connaissances. La démarche des chercheurs est comparatiste en ce sens qu'ils ont décrit les deux positions extrêmes par rapport à la gestion de la production écrite.

Ainsi, les enfants ont-ils recours dans le traitement et l'exploitation des connaissances à ce que Bereiter et Scardamalia appellent « *knowledge telling model* » qui pourrait être traduit par « modèle des connaissances rapportées » ou « modèle des connaissances-expression ». En effet, les jeunes scripteurs se contentent souvent de faire appel à leurs connaissances stockées dans la mémoire à long terme, à les récupérer et à les transcrire en mots. Ils rédigent, par conséquent, sans planification ni révision, n'établissant aucun plan et ne se fixant aucun objectif clair se rapportant au type d'écrit à produire.

Concernant ce dernier point, il est constaté que la différence la plus importante entre un novice et un expert est le fait que le premier ne planifie pas des buts à atteindre et écrit en juxtaposant des connaissances brutes transposées telles quelles dans le produit fini. Il est donc considéré comme un rédacteur malhabile en ce sens qu'il ne mobilise aucune stratégie. Sa démarche s'appuie sur ses seules connaissances sur le sujet et son mode de pensée. Il n'envisage, au cours de son activité d'écriture, aucune étape de réécriture, prenant son premier jet pour la production finale.

Cornaire & Raymond parlent de ce premier modèle associé aux scripteurs novices en faisant remarquer :

« La première description (knowledge-telling model) [...] décrit la démarche des scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible ».
[46]

Le modèle en question implique pour certains (Legros & Marin, 2008 et Chanquoy, L. & Alamargot, D.2002) deux types de stratégies [49]. Ainsi, parlent-ils, dans le premier cas, de stratégie des connaissances rapportées. Celle-ci revient à utiliser les habiletés conversationnelles de l'oral pour les tâches écrites. Les jeunes rédacteurs, contraints par les multiples demandes du processus rédactionnel, ne peuvent mettre en œuvre qu'une gestion pas à pas de leur production, en ne prenant en compte que certains paramètres rédactionnels (comme le genre et le thème du texte) et en en délaissant d'autres (comme le destinataire et le contexte de la production). Ceci les conduit à rédiger des textes se présentant comme des juxtapositions d'énoncés, sans liens clairs. Le texte est donc élaboré sans réelle réorganisation des informations récupérées et de manière assez économique. Cependant, cette économie ne fournit qu'une faible cohérence locale entre les idées. [60]

En effet, le texte, proprement dit, produit par ces rédacteurs novices, se caractérise généralement par un manque d'organisation et de cohérence interne. Cela s'explique par le fait que le jeune scripteur traduit ses idées en mots au fur et à mesure que celles-ci « *jaillissent* » de sa mémoire. Il en résulte un écrit riche parfois en idées, mais celles-ci n'entretiennent entre elles aucune relation évidente. En effet, la transcription des connaissances relatives au thème se fait dans l'ordre même de leur activation. « *Chaque segment du texte produit sert de source d'activation pour la recherche du suivant.* » [61].

Toutefois, cette stratégie s'avère très utile aux jeunes rédacteurs, car elle leur permettrait, malgré les multiples demandes du processus de production écrite, de produire un texte.

Cette stratégie est illustrée par la figure suivante :

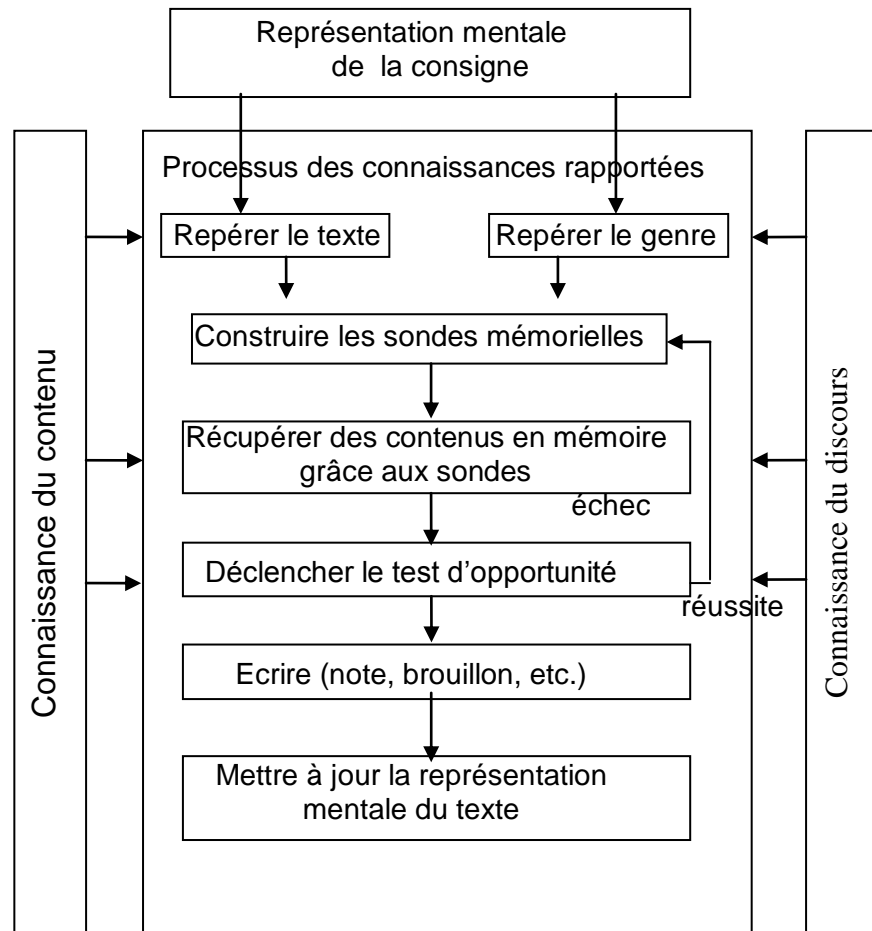


Fig. 3-4- : modèle de la stratégie des connaissances rapportées, d'après Bereiter et Scardamalia

Qu'en est-il maintenant du deuxième modèle associé aux experts ?

Le rédacteur expert ne se contente pas de transcrire des bribes de connaissances. Il a recours à des stratégies qui lui permettent de transformer ces connaissances et de les adapter aux exigences de la tâche d'écriture, caractérisée par des contraintes thématique et une intention bien spécifique. La transformation des connaissances est, en effet, une activité cognitive coûteuse en efforts dans la mesure où elle cible en même temps et les connaissances, elles-mêmes, et les contraintes qu'il convient de gérer et surmonter. Cet effort est mis en évidence par Legros & Marin qui parlent de *résolution de problèmes* :

« [...] cette transformation du contenu et de la mise en forme linguistique suppose le développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes. Elle s'apparente à une activité de résolutions de problèmes au coût cognitif important qui

nécessite d'augmenter l'empan de la mémoire de travail pour maintenir actives les contraintes liées à la tâche » [49]

Le rédacteur expert, appelé également habile, est donc guidé par l'objectif général à atteindre. Il sait, en effet ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche d'écriture à accomplir. Il détecte ses difficultés et réfléchit à la meilleure façon de les surmonter, en apportant des solutions instantanées. En outre, l'analyse du texte en cours d'écriture alimente, grâce à des feedbacks, l'activité de résolution de problème. Ces feedbacks permettent au rédacteur de composer son texte sur la double base de ses intentions planifiées et de son analyse de l'adéquation entre la trace linguistique effectivement produite et ses intentions.

Le rédacteur peut transformer des connaissances au sein de l'espace des contenus, en tenant compte des buts et des contraintes pragmatiques et rhétoriques définies dans l'espace rhétorique. Inversement, il est également possible de modifier, dans ce même espace, les dimensions rhétoriques et pragmatiques en fonction de contraintes liées au contenu. Enfin, l'ensemble du système de résolution de problèmes propre à cette stratégie a essentiellement pour fonction de préparer les contenus qui seront mis en texte grâce au processus de connaissances rapportées.

Cette stratégie de transformation des connaissances est résumée dans le schéma suivant :

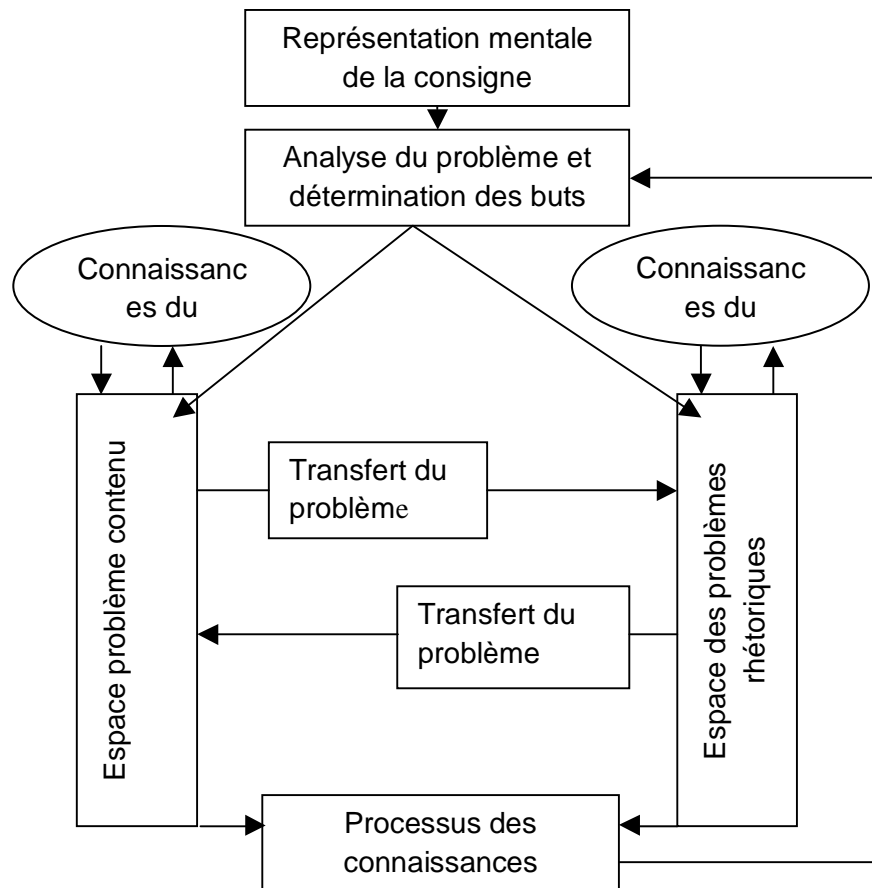


Fig. 3-5- : Stratégie des connaissances transformées, d'après Bereiter et Scardamalia

L'importance de ce modèle, comme nous l'avons souligné plus haut, réside dans le fait que les deux chercheurs ont distingué nettement entre deux types de rédacteurs, à savoir le novice et l'expert. Sachant que la qualité du texte produit dépend largement de la façon dont sont organisées et structurées les connaissances [62], il s'ensuit que les novices, en se contentant de rapporter des connaissances sans pouvoir les transformer, produisent généralement des textes pauvres en informations, et souffrant souvent de lacunes au niveau de la cohérence. En outre, éprouvant des difficultés à trouver le lexique adéquat et la structure correcte, difficultés d'ordre lexical et syntaxique, les novices ne se préoccupent pas pour autant de la mise en texte [63]. Il s'agit pour eux de transcrire les connaissances dans l'ordre de leur activation sans se soucier de bien traduire linguistiquement le contenu sémantique. Enfin, la révision qui

constitue la base de la production écrite [64] est souvent réduite, chez le novice, à un simple retour sur les éléments de surface, et ne pourrait être assimilée, de ce fait, à une véritable opération de réécriture.

3-2-2-3- Le modèle de Deschênes

L'originalité de ce modèle réside dans le fait que son concepteur fait un lien entre la production écrite et l'activité de compréhension. En effet, Deschêne considère la compréhension comme un préalable à toute production écrite. Aussi, prend-il en compte la situation d'interlocution, situation déterminée par un certain nombre de paramètres souvent externes, et le scripteur qui, lui, se distingue par l'ensemble des connaissances dont il dispose et les processus psychologiques qu'il est capable de mettre en œuvre. C'est un modèle qui aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

Examinons de plus près les deux grandes variables du modèle, à savoir la situation d'interlocution puis le scripteur.

3-2-2-3-1- La situation d'interlocution

La situation d'interlocution inclut cinq aspects pouvant avoir une influence sur l'écriture. Il s'agit de :

- La tâche à accomplir
- L'environnement physique
- Le texte lui-même
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur
- Les sources d'information externes.

La tâche est définie selon une consigne et des directives explicites. C'est ce que doit faire réellement le scripteur en tenant compte de toutes les contraintes auxquelles il est soumis. Intervient dans l'accomplissement de la tâche, par exemple, le type de texte à produire. Le scripteur doit, par conséquent, se fixer des buts à atteindre lesquels orienteront l'exécution de la tâche.

L'environnement physique renvoie au lieu et au moment de la réalisation du travail d'écriture. Ce paramètre est d'autant plus important à prendre en considération

que, souvent, il détermine la réussite ou l'échec de la tâche. Ainsi, dans un espace exigu où sont présents de nombreux autres individus et où le bruit empêche une bonne concentration, le rédacteur aura-t-il moins de chances de réussir sa production même s'il dispose d'une compétence rédactionnelle.

Concernant le texte, il est évident que ce dernier constitue en même temps la fin et le préalable de toute production écrite. En effet, c'est un préalable dans la mesure où on se le représente avant même de passer à la formulation proprement dite. Autrement dit, cette représentation, aussi approximative soit-elle, est de nature à orienter le rédacteur en lui fournissant des éléments relatifs au contexte, et sur lesquels il devra s'appuyer.

Le quatrième aspect relevant de la situation d'interlocution a trait aux personnes entourant le rédacteur et qui peuvent constituer des personnes-ressources. Ces dernières peuvent aider le rédacteur à mieux cerner la question qu'il devra traiter, à réinvestir les outils linguistiques nécessaires, et, éventuellement, à prendre en considération le lecteur auquel est destiné le message.¹

Enfin, les sources d'information externes font également partie de la situation d'interlocution en ce sens que le rédacteur est appelé à puiser des informations dans des documents mis à sa disposition ou se rappeler, le cas échéant, une information rencontrée antérieurement (lue ou écoutée en dehors de la classe) et qui pourrait être exploitée et mise en relation avec le contexte de la tâche à accomplir.

Cela dit, selon Deschênes, ces éléments doivent être classifiés et traités de sorte que le rédacteur pourra les gérer de façon rationnelle, et ce, au moment même de la rédaction [65]. Ainsi, tout en le reprenant, Cornaire et Raymond, mettent-ils l'accent sur la nécessité de cette classification en déclarant :

« [...] ces éléments sont autant d'informations que le scripteur doit classifier et traiter, sans les oublier en cours de route et sans qu'il se produise pour autant un engorgement de la mémoire à court terme, ce qui se traduirait par certaines difficultés sur le plan de la performance. Le bon scripteur doit donc mettre en œuvre des stratégies pour pallier les contraintes de la tâche d'écriture. Une de ces stratégies pourrait consister à recourir à une

1. La notion de *personnes-ressources* est à mettre en relation ici avec celle de *zone proximale de développement* définie par Vygotsky

méthode particulière pour classer l'information recueillie (par exemple, le tableau, le graphique, permettent de regrouper plus facilement les données) » [46]

Précisons enfin que la plupart des aspects de la situation d'interlocution ne concernent pas directement le message. Deschênes introduit, par conséquent, une deuxième variable plus importante se rapportant au scripteur lui-même.

3-2-2-3-2- La variable « scripteur »

La variable « *scripteur* » comprend deux grands ensembles : les structures de connaissances et les processus psychologiques. Nous allons examiner de plus près ces deux ensembles en mettant l'accent sur l'originalité de la conception de Deschênes.

3-2-2-3-2-1- Les structures de connaissances

Les structures de connaissances renvoient aux informations contenues dans la mémoire à long terme dans laquelle le scripteur pourra puiser ce dont il a besoin pour rédiger son texte. Les informations en question peuvent être d'ordre linguistique, sémantique, rhétorique ou référentiel. Ces dernières sont regroupées sous le nom de « connaissances déclaratives » ou schèmes. Deschênes inclut également dans ces structures une composante affective qui, selon lui, peut avoir un impact positif ou négatif sur le processus d'écriture. Il ne s'agit pas de facteurs externes relié à l'environnement ou à la nature de la tâche, mais des réactions affectives que peut avoir le scripteur lui-même par rapport à ces facteurs.

Soulignons enfin que Deschênes a posé le problème du transfert des connaissances¹ sans tenter de le résoudre. En effet, l'utilisation de connaissances adéquates au moment voulu n'est pas une opération si simple. Elle implique des situations d'apprentissage favorisant le transfert et un enseignement explicite allant dans ce sens.

3-2-2-3-2-2- Les processus psychologiques

Selon Deschênes, ces processus se décomposent à leur tour en cinq éléments correspondant à cinq étapes. Il s'agit de la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et, enfin, la révision.

1. Nous consacrerons, plus loin, une section à cette notion.

La première étape consiste en la définition, à partir d'aspects observables, de la tâche à accomplir. En effet, ayant pris connaissance, par exemple, de la consigne d'écriture qui est, en soi, un élément observable, le scripteur se représente la production qu'il aura à rédiger. Cette perception va être suivie directement de l'activation des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme, et qui seront sollicitées pour être utilisées dans le contexte de la tâche à accomplir.

Outre les schèmes de renseignements, la recherche de l'aide pour pouvoir traiter le sujet proposé procède également de ce processus d'activation. Les défaillances qui pourraient affecter l'activation se manifestent dans le produit fini, à savoir le texte rédigé par le scripteur, comme le constatent si bien Cornaire et Raymond :

« L'activation s'accompagne donc d'une mise à jour des connaissances. A cet égard, les incohérences que l'on retrouve dans certaines productions écrites (par exemple, lorsque le scripteur ne respecte pas la séquence d'événements qu'il s'attache à décrire) pourraient être imputables à la difficulté d'enrichir ses connaissances, c'est-à-dire de « remplir des cases vides des schémas » » [46]

La deuxième étape est celle de la construction de la signification. Il s'agit d'établir la macrostructure du texte sous forme de plan ou de résumé schématique. Cela se fait sur la base des informations préalablement sélectionnées et organisées d'où la subdivision de cette étape en trois activités cognitives, à savoir la sélection, l'organisation et la gestion de l'activité.

Notons que toute activité s'insère dans l'étape de la planification telle que définie par Hayes et Flower. Il en est ainsi car c'est une phase qui précède la mise en texte proprement dite mais qui la facilite considérablement.

La linéarisation, elle, consiste à ordonner les propositions du plan en procédant, notamment, à de nouvelles recherches. Aussi, le scripteur pourrait-il ajuster son plan, l'enrichir ou l'abandonner au profit d'un autre si les informations, nouvellement recueillies, s'avèrent plus intéressantes que celles déjà contenues dans le premier schéma.

Pour ce qui est de la rédaction, Deschênes fait remarquer que celle-ci devrait être « *le plus automatique possible* ». En effet, le scripteur qui s'attarde sur

l'orthographe des mots, les accords, les terminaisons et autres aspects formels¹ risque de perdre beaucoup de temps, et ce, au détriment de celui alloué à la mise en texte proprement dite. C'est pour cette raison que Deschênes fait remarquer que l'édition qui consiste en l'arrangement du texte sur le plan formel, devrait se faire en grande partie au moment de la linéarisation.

La dernière activité dans les processus psychologiques du scripteur selon Deschênes, est celle de la révision. Elle consiste à apporter des corrections au texte écrit aussi bien au niveau de la forme que sur le plan du contenu. Cette étape est d'autant plus complexe qu'elle sous entend la mise en œuvre d'activités cognitives importantes. En effet, même si toutes les activités énumérées (perception-activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition et révision) se succèdent souvent dans un ordre défini, elles peuvent se dérouler de façon non linéaire et, c'est là, que la révision pourrait être le préalable à une nouvelle recherche conduisant à l'élaboration d'un autre plan et, par voie de conséquence, à une nouvelle rédaction.

Enfin, nous pouvons dire à propos de ce modèle, qu'il facilite, certes, l'apprentissage de l'écrit, en ce sens que c'est un apprentissage qui passe inévitablement par la lecture. Aussi, l'enseignant devrait-il fournir à l'apprenant des textes qui lui permettent d'effectuer ce transfert en lui présentant des modèles discursifs qu'il aura à reproduire.

Notons que tous les modèles que nous avons énumérés étaient conçus pour l'écriture en langue maternelle. Nous les avons développés ici dans la mesure où les processus cognitifs mis en œuvre en production écrite sont généralement les mêmes. Toutefois, un certain nombre de paramètres caractérisent l'écriture en langue étrangère. Ces paramètres doivent être pris en considération dans la gestion de l'activité de production écrite pour une meilleure prise en charge didactique de celle-ci. Nous allons donc, dans un premier temps, développer ces caractéristiques avant de citer un modèle dit propre à l'écriture en langue étrangère.

1. C'est le cas, notamment, des scripteurs novices.

3-2-3- L'écriture en langue étrangère

L'écriture en langue étrangère présente un certain nombre de caractéristiques aussi bien sur le plan des processus mis en œuvre qu'au niveau du texte produit. Sans trop nous y attarder, nous allons énumérer ces aspects tout en les illustrant par des exemples puisés dans la réalité scolaire algérienne.

3-2-3-1- Les processus de rédaction en langue étrangère

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, même si les processus cognitifs sont généralement les mêmes, il n'en demeure pas moins que ces derniers se caractérisent par un certain nombre d'aspects quand il s'agit de rédiger en langue étrangère. C'est une situation où le scripteur est considéré comme novice et, souvent, malhabile. Quelles sont, donc, ces caractéristiques ?

- Un temps de rédaction plus long

Il est évident que la rédaction en langue étrangère exige plus de temps qu'en langue maternelle. Ceci est dû essentiellement au fait que l'apprenant s'attarde souvent sur l'orthographe des mots et la syntaxe pour vérifier s'il n'a pas commis d'erreurs. Ainsi, la révision qui est censée être la dernière étape l'emporte souvent sur les autres moments du processus dans la mesure où le *scripteur novice* a tendance à revoir ce qu'il a écrit juste après l'avoir écrit. C'est ce qu'affirment Cornaire et Raymond en explicitant davantage ce point : « *Le scripteur en langue seconde a plus de difficultés à traduire ses pensées en langue seconde qu'en langue maternelle et il en résulte que la révision en langue seconde est plus laborieuse, exigeant plus de temps de sa part* » [46]

- Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat

Nous avons dit que les rédacteurs en langue étrangère ressemblent en plusieurs points aux scripteurs novices ou inexpérimentés qui rédigent en langue maternelle. Aussi ne rédigent-ils pas en mettant en œuvre des stratégies précises leur permettant de bien gérer l'activité d'écriture. Ils n'écrivent pas, par exemple, en fonction d'un lecteur préalablement identifié, mais ils le font souvent pour eux-mêmes.

En outre, ayant éludé l'étape de la révision, ces rédacteurs produisent des textes qui ne sont en fait qu'une juxtaposition de phrases véhiculant des idées recueillies successivement dans la mémoire. Par conséquent, le texte produit par ce scripteur est d'une incompréhensibilité qui reflète les lacunes du processus mis en œuvre, comme le montre si bien ce passage :

« [...] les scripteurs inexpérimentés produisent des textes qui reflètent le processus qu'ils ont suivi pour les rédiger, c'est-à-dire quelques idées rapidement jetées sur le papier, associées à deux ou trois renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupés dans un plan assez rigide qui ne sera jamais modifié. Cette forme d'écriture plutôt élémentaire a une forme de narration, de monologue intérieur de nature égocentrique. En d'autres mots, il s'agit d'un texte assez elliptique, assez court, où les idées sont juxtaposées. De tels textes, écrits au fil de la plume, sont souvent incompréhensibles pour le lecteur. Ce scripteur malhabile qui se préoccupe presque exclusivement de l'orthographe et de la grammaire des phrases (et cela aussitôt qu'il commence à écrire) perd rapidement le sens de son texte ». [46]

- **Une compétence linguistique limitée**

Il est admis que l'une des composantes essentielles de la communication est la compétence linguistique. Celle-ci influe, inévitablement, sur la qualité des textes produits. Aussi, le rédacteur en langue étrangère devrait-il avoir un niveau seul en deçà duquel il lui sera impossible de produire des textes intelligibles.

Toutefois, le transfert des capacités stratégiques acquises en langue maternelle ne dépend pas obligatoirement de la compétence linguistique en langue étrangère. Les rédacteurs en langue étrangère peuvent très bien planifier leurs productions s'ils ont pris l'habitude de le faire en langue maternelle, et ce, sans qu'ils soient compétents, linguistiquement parlant, en langue étrangère. C'est ce qui ressort de cette expérience menée par Edelsky sur des enfants hispanophones rédigeant en anglais¹. Ces derniers ont montré qu'ils étaient capables de transférer des habiletés stratégiques telles que la planification et révision, de la langue maternelle à la langue étrangère. Toutefois, leurs productions écrites souffrent de nombreuses lacunes, notamment en syntaxe, où il a été constaté la construction de phrases très simples, et la présence de nombreuses fautes d'orthographe.

1. L'expérience, qui a été menée par Edelsky en 1982, est citée par Cornaire et Raymond dans leur ouvrage *La production écrite*, Paris, CLE International, 1999, PP. 66. 67.

3-2-3-2- Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère

Les textes écrits en langue étrangère ont certainement des caractéristiques qui les distinguent de ceux rédigés en langue maternelle. Cela est dû essentiellement au fait que le rédacteur (l'apprenant de langue étrangère dans notre cas) ne dispose pas de la même compétence et, par conséquent, n'a pas recours, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, aux mêmes stratégies.

Ayant travaillé sur ces textes, certains chercheurs¹ ont dénombré quatre caractéristiques essentielles pouvant faire d'un texte rédigé en langue étrangère un texte typique :

- Des textes plus courts

Il va de soi, qu'un rédacteur qui ne dispose pas d'une compétence linguistique suffisante ne peut produire que des textes courts. Ceci est moins dû au déficit en idées qu'au handicap que constitue une maîtrise limitée de la langue. Néanmoins, sachant que c'est la langue qui véhicule des idées, il est constaté, par conséquent, que ces textes contiennent moins d'informations, ce qui influe considérablement sur leur cohérence dans la mesure où ceux-ci ne progressent pas.

- Un vocabulaire restreint

Les apprenants en langue étrangère ont tendance à utiliser un nombre limité de mots pour exprimer leurs idées. Cette pauvreté lexicale se manifeste également dans la redondance compte tenu du fait qu'on utilise toujours le même vocable pour renvoyer à la même idée (parfois même à des idées différentes), étant dans l'incapacité d'avoir recours à la synonymie.

- Une syntaxe très simple.

Rédigés par des apprenants dont la compétence linguistique est limitée, les textes en langue étrangère se caractérisent par une syntaxe très simple témoignant d'une langue qui se veut l'abri des risques. En effet, Woodley (1985) avait mené une expérience auprès de deux étudiantes, l'une française et l'autre apprenant le

1. Il s'agit particulièrement de Hall (1990), Silva (1992) et Woodley (1985)

français langue étrangère. Ces dernières étaient chargées toutes les deux de rédiger le même texte informatif. Woodley a constaté que les unités d'information dans le texte en langue étrangère étaient beaucoup plus courtes : en moyenne 12,6 mots en langue étrangère contre 22 mots en langue maternelle. Aussi, les deux textes se distinguaient-ils l'un de l'autre sur le plan syntaxique en ce sens que celui rédigé en langue étrangère contenait moins de structures complexes et moins d'enchâssements.

- **Davantage d'erreurs.**

Les productions en langue étrangère contiennent davantage d'erreurs aussi bien sur le plan syntaxique, qu'au niveau de la cohérence globale. Il en est ainsi dans la mesure où l'apprenant en langue étrangère, considéré comme un scripteur novice, accorde plus d'importance à un aspect au détriment d'un autre. Il pourrait, par exemple, s'intéresser à l'orthographe en occultant les règles de cohérence textuelles ou vice versa. La surcharge cognitive qui affecte le rédacteur fait qu'un processus est toujours activé plus qu'un autre, et dans le cas d'un rédacteur novice, le déficit en stratégies entraîne inévitablement des erreurs de toutes sortes.

3-3- La notion de transfert des connaissances

Le transfert des connaissances renvoie à une compétence d'autant plus importante qu'un savoir n'a de valeur que s'il est utilisé à bon escient. Aussi, le réinvestissement des notions préalablement étudiées dans des situations d'intégration, en l'occurrence, des situations de production écrite, constitue-il un point fort de tout le processus d'apprentissage. C'est dans cette optique que nous allons dans un premier temps catégoriser ces connaissances avant d'aborder les meilleurs moyens favorisant leur transfert, en essayant d'illustrer par des exemples se rapportant à l'utilisation d'un point de langue dans une production écrite.

3-3-1- Les types de connaissances

Dans le but de réaliser une tâche que ce soit lors de la production écrite ou de toute autre activité, l'apprenant a besoin d'activer ses connaissances. Toutefois,

ces dernières sont diverses et ne relèvent pas toutes d'une même catégorie. On dénombre globalement trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances pragmatiques.

3-3-1-1- Les connaissances déclaratives

C'est un type de connaissances théoriques qui renvoient à des schèmes préexistants. Elles englobent aussi bien les faits de langue (vocabulaire, règles syntaxiques etc. ...) que des éléments de l'expérience quotidienne (un endroit, une adresse, un prix etc. ...). Il faut savoir également que ces connaissances sont organisées de façon hiérarchique et sont susceptibles d'être modifiées. Ainsi, « *selon la théorie des schèmes, ces structures de connaissances, appelées les « schèmes », sont organisées, elles forment certaines variables et ce sont des processus actifs qui se modifient avec l'acquisition de nouvelles connaissances* » [46]

Avec l'acquisition de nouvelles connaissances, c'est l'espace libre contenu dans la mémoire qui sera comblé. S'ensuit une interaction entre le *connu* et le *nouvellement acquis*. Les connaissances antérieures sont, par conséquent, soit enrichies soit abandonnées et remplacées par de nouvelles.

3-3-1-2- Les connaissances pragmatiques

Celles-ci renvoient aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales devraient être mises en œuvre. C'est pour cette raison qu'elles sont appelées également « *connaissances conditionnelles* » [41] dans la mesure où elles se rapportent aux situations dans les quelles ces dites connaissances sont sollicitées et activées. Elles sont pragmatiques car elles sont appréhendées dans leur finalité et répondent souvent aux questions *quand et pourquoi doit-on les utiliser ?*

Ce type de connaissances est d'autant plus important à acquérir que les connaissances déclaratives sont insuffisantes pour la réalisation de tâches complexes. La performance exige que l'on se serve de façon utile de ces connaissances pour résoudre les éventuelles situations problèmes auxquelles on est confronté, et ce, en adoptant des stratégies conscientes.

3-3-1-3- Les connaissances procédurales

Elles renvoient au *comment faire* et actualisent les connaissances déclaratives. Ces dernières, comme nous l'avons déjà souligné, sont emmagasinées dans la mémoire et sont à l'état brut. La façon dont elles sont utilisées et mises en œuvre relève des connaissances procédurales dont l'acquisition se déroule selon trois étapes : la compréhension des règles syntaxiques et du vocabulaire, l'apparition de premières productions, et, enfin, la production automatique d'énoncés appropriés à la situation.

Il va de soi que, concernant le transfert, ce dernier type de connaissances est le plus important à faire acquérir. Les situations d'utilisation étant illimités, l'idéal serait que l'apprenant acquiert des savoir-faire lui permettant de manifester sa compétence et de la transformer en performance par le biais d'un comportement observable.

Examinons maintenant de près cette notion de transfert en commençant par en donner une définition précise.

3-3-2- Le transfert dans le processus d'apprentissage

3-3-2-1- Définition du concept

Il est à souligner, avant de passer en revue les différentes définitions du concept, que la bonne fortune du mot est due essentiellement à l'échec constaté dans le monde scolaire. En effet, les nombreux travaux consacrés à la notion ne sont en fait qu'une tentative d'expliquer cet insuccès aux examens qui demeurent, aux yeux de la société, les seuls critères fiables à l'aune desquels il est possible de porter un jugement sur tout le système éducatif.

Aussi, sans être forcément spécialiste en la matière, est-il aisé de comprendre la nécessité de se servir à bon escient des apprentissages acquis au cours d'un cursus donné, et de les mobiliser à l'occasion des différents tests auxquels sont soumis, de façon périodique, nos apprenants.

Dans le D.D.L., Le terme *transfert* est défini sous l'angle du contact des langues, de l'influence des unes sur les autres, et de la succession d'apprentissages différents. L'acception retenue n'a rien à voir avec l'utilisation hors contexte des

apprentissages acquis dans une situation donnée. D'ailleurs, les deux didacticiens eux-mêmes le disent en déconseillant une extension abusive du champ sémantique du terme:

" Il est également souhaitable de ne parler de transfert qu'en ce qui concerne l'interaction d'apprentissages successifs et différents et d'éviter d'employer ce terme à propos d'effets de généralisation (possibilité d'utiliser une acquisition hors du contexte ou de la situation où elle a été apprise)"
[66]

Depuis, les choses ont bien évolué et, paradoxalement, c'est plutôt l'acception rejetée dans le D.D.L qui tend à s'imposer dans le champ didactique et dans tout ce qui a trait aux théories d'apprentissage.

Philippe Meirieu, dans une conférence donnée à l'université de Lyon et consacrée exclusivement à ce concept, le définit en le décrivant: *" (...) comme le mouvement par lequel un sujet s'approprie les savoirs, les intègre à sa personne en les réutilisant à sa propre initiative."* [67]

Meirieu conteste même l'appellation en faisant remarquer que l'expression *transfert* fait penser à un transport d'un objet qui passerait d'un point à un autre en restant identique, chose qui signifie précisément que l'apprenant ne progresse guère. Or, ce qu'on attend de l'apprenant, c'est qu'il acquière puis qu'il transforme les connaissances acquises pour qu'il puisse s'en servir au moment opportun. Le *transfert*, dans ce cas, cesse d'être un déplacement de connaissances qui pourrait se manifester sous forme d'une restitution intégrale de ce qui a été appris par cœur, mais renvoie plutôt aux compétences qui permettent à l'élève de franchir les obstacles rencontrés à l'occasion d'une situation-problème. Ainsi, prenant conscience de l'ambiguïté que le terme pourrait entraîner, certains lui préfèrent-ils celui de *mobilisation* en ce sens que l'opération en soi implique davantage l'élève en le faisant réfléchir sur la finalité de son action.

Cela dit, l'exploitation par l'élève des compétences partielles acquises au cours d'une séquence d'apprentissage afin de les mettre au service d'une compétence de communication, et l'enrichissement du texte écrit par des notions linguistiques préalablement étudiées nous apparaît comme une opération complexe qui dépasse de loin un simple *transport* de connaissances.

En outre, si comme nous l'avons déjà souligné plus haut, la notion est, d'emblée, accessible au profane, il n'en demeure pas moins qu'observée par l'entrée la plus microscopique, elle soulève une multitude de questions.

En effet, Meirieu, en réfléchissant sur les manières possibles dont un sujet réalise le transfert désiré, se pose une série d'interrogations dont les plus importantes sont, croyons-nous, les suivantes:

"Cette question est, à bien des égards, constitutive de la démarche éducative elle-même : comment un apprentissage effectué dans une situation de formation donnée peut-il être utilisé ailleurs et à l'initiative même du sujet qui a appris ? Doit-on parler de transposition de compétence, d'ajustement, d'adaptation, de réordonnancement, de réorganisation, etc. ? Peut-on définir des connaissances qui soient transférables par rapport à d'autres qui ne le seraient pas ou le seraient moins ?" [67]

Nous retenons, pour notre part, dans la définition de Meirieu des mots-clés tels que *"situation", "intégration", "réutilisation" et "initiative"*

Avant de passer en revue d'autres définitions, insistons sur le caractère délicat de la question du transfert. En effet, les recherches dans ce domaine sont loin d'être épuisées, et la notion, comme le souligne Meirieu lui-même, *"se confond souvent avec le processus d'apprentissage."* [67]

Pour leur part, les chercheurs canadiens Steve Bissonnette et Mario Richard lient la question du transfert directement à la capacité de l'apprenant en soutenant que: *"le passage de l'habileté vers le second stade, celui de la capacité, s'effectue lorsque l'élève est en mesure de passer à l'action et d'utiliser ce qu'il a compris dans le contexte d'une situation problème dont le niveau de complexité est plus élevé"* [68]

Le passage à l'action, comme nous l'avons déjà souligné, nécessite une mobilisation des apprentissages acquis antérieurement dans des situations similaires à la situation problème à laquelle l'apprenant est de nouveau confronté.

Notons également que ces auteurs, empruntant à Jacques Tardif sa terminologie, parlent plutôt de *"transfert des apprentissages"* et non de *"connaissances"* [69]. Cette distinction est d'autant plus importante à faire que ce qui est *transférable* n'est pas uniquement la notion acquise, mais aussi les procédures ayant permis

d'exécuter des *tâches sources* et qui sont aussi nécessaires à l'exécution des *tâches cibles*. [69]

3-3-2-2- La réalisation du transfert

Après avoir défini le concept en mettant en exergue sa fécondité heuristique, il est maintenant nécessaire de savoir comment rendre possible ce transfert dans une situation d'apprentissage. Autrement dit, il s'agira d'expliquer dans un premier temps ce mouvement qui se fait entre deux situations similaires - à défaut d'être tout à fait identiques-, puis de mettre en relief, dans un deuxième temps, ce qui est de nature à favoriser cette action.

Il est indéniable que le transfert est intimement lié à la mémoire. Ceci est d'autant plus évident qu'aucun apprentissage, fût-il le plus réussi, n'a de chance d'être transféré s'il n'est pas mémorisé. Or, l'ancrage de ce qui a été vu, entendu ou fait dans la mémoire à long terme¹ ne peut se réaliser que si l'on fait appel au contexte dans lequel ces apprentissages ont été acquis. D'où la nécessité d'accorder une importance capitale au développement de la mémoire dans la mesure où toute application emprunte inévitablement les voies dites mémorielles. Ce mouvement se résume comme suit:

1. Contrairement à la mémoire de travail qui est également appelée *mémoire à court terme*, la *mémoire à long terme* est une mémoire implicite et inconsciente.

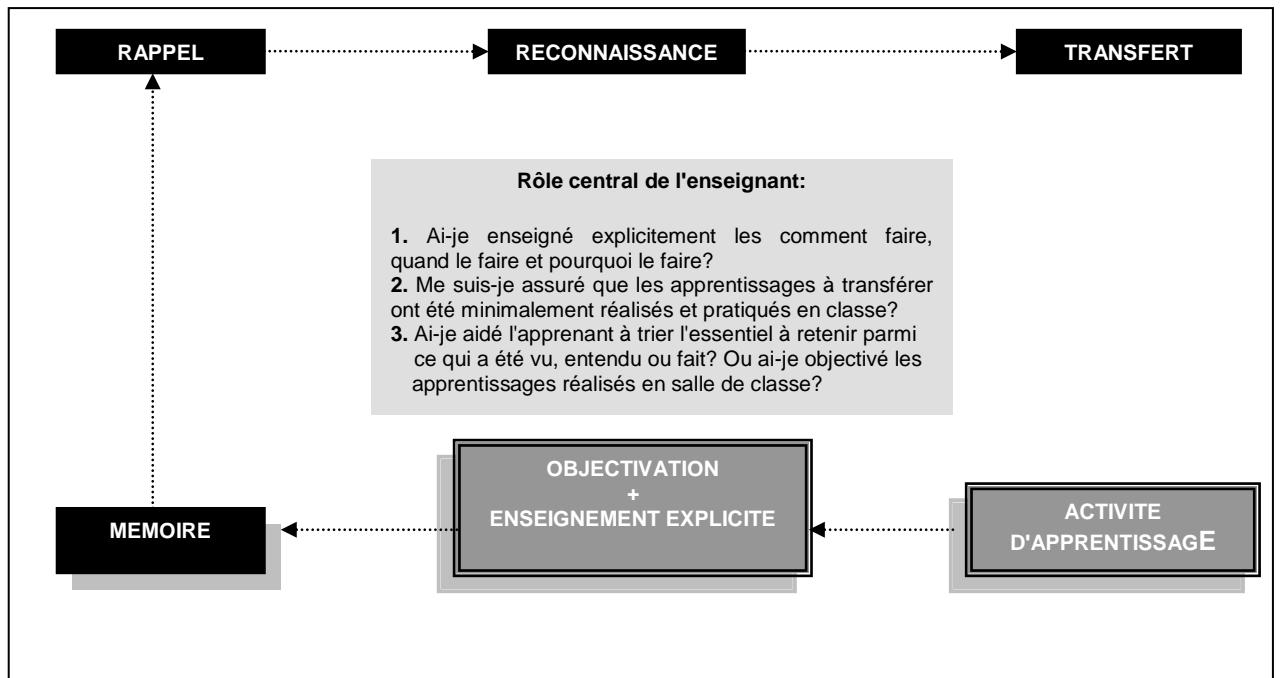


Fig. 3-6-: Le transfert des apprentissages [68]

Le schéma ci-dessus explique comment on passe d'un enseignement explicite objectivant les connaissances au cours d'une activité d'apprentissage donnée, à la phase de réutilisation de ces apprentissages au moment où l'apprenant rencontre une situation-problème similaire qu'il est capable de reconnaître comme telle.

On y met, principalement, en exergue le rôle de l'enseignant sans lequel il n'y aurait aucun transfert possible. Aussi, lui est-il impératif de préparer les élèves à réussir cette tâche en ne se contentant guère de leur dire quoi faire en attendant qu'ils sachent, de façon autonome, *comment, quand, où et pourquoi le faire dans des contextes différents.*

Nous avons montré plus haut comment la mémoire contribue de façon capitale à la réussite du transfert. Or, si la mémoire à long terme demeure implicite, les apprentissages qui y sont stockés de même que les procédures sous jacentes devraient être enseignés de façon on ne peut plus explicite. Car, l'élève ne se rappelle en définitive que ce sur quoi on attire son attention, et il serait illusoire de croire que celui-ci saisit toujours l'utilité de ce qu'il apprend et se le rappelle seul quand il est confronté à d'autres contextes.

"(..) L'enseignante ou l'enseignant devra s'assurer de faire le pont en prévoyant avec les élèves, les possibilités de réinvestissement par des

transpositions des apprentissages réalisées dans les tâches sources vers les tâches cibles où le transfert est attendu". [68]

La seconde lecture qu'on pourrait faire de ce schéma, est la nécessité de faire pratiquer systématiquement la notion par l'apprenant afin que celle-ci s'automatise et s'intériorise de façon définitive. L'augmentation de la fréquence d'utilisation est de nature à intégrer les apprentissages en mémoire, d'où toute l'importance que revêtent les tâches sources exercées par l'apprenant dans des situations variées¹. Il se pourrait bien que l'une d'elles soit rencontrée au moment où il va s'exercer à une tâche cible, et là, il n'aurait normalement pas de difficultés à la reconnaître compte tenu du fait qu'elle a été explicitement présentée par l'enseignant.

Meirieu, pour sa part, remet en cause cette conception de l'apprentissage qui veut que chaque acte d'apprendre soit composé de trois opérations hiérarchisées et séparées l'une de l'autre. Ce n'est pas tant leur présence qui est contestée, mais c'est plutôt la façon dont on continue à concevoir leur articulation, à savoir une *identification* qui précède la *signification*, et une *utilisation* différée qui clôt tout le processus.

Ces opérations mentales, selon Meirieu, s'imbriquent de façon à ce que l'information identifiée ne pourrait l'être que si elle est saisie dans un projet d'utilisation [70]. Or, il est bien évident que l'apprenant, seul, ne sait sélectionner dans le tas d'informations qu'il perçoit celles qui sont utiles, donc transférables. Il en résulte qu'un enseignement efficace est incontestablement celui qui met l'accent sur les possibilités de réinvestissement des connaissances, et ce n'est qu'en fonction de ce projet que l'élève pourrait s'intéresser et être attentif à ce qu'on lui propose. Mettre l'élève en projet, c'est lui faire saisir toute l'utilité du matériau qui lui est enseigné en le préparant à surmonter les éventuels obstacles rencontrés en dehors de la situation d'apprentissage.²

L'action didactique consiste "*à organiser l'interaction entre un ensemble de documents ou d'objets et une tâche à accomplir*" [70] selon la formule élaborée

1. Rappelons qu'une tâche source est celle qui est exercée par l'apprenant au cours de l'activité d'apprentissage même. Les tâches cibles, par contre, renvoient à la situation où le transfert est attendu.

2."Situation (ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit", ouvrage op. cit., glossaire, p. 191.

par Meirieu et dans laquelle il met en évidence la relation complexe qui s'établit entre les trois opérations mentionnées plus haut:

$\frac{\text{Identification}}{\text{utilisation}} = \text{signification}$

En outre, Meirieu soutient que le transfert attendu ne peut avoir lieu que si l'apprenant reconnaît des points communs entre la situation d'apprentissage et la situation d'intégration.¹ Il parle ainsi de situations archétypales que l'apprenant doit nécessairement mémoriser afin de pouvoir leur comparer toute autre situation rencontrée ultérieurement. Deux projections peuvent alors, avoir lieu au cours de ce processus:

1- une projection proactive que l'apprenant réalise dans la situation d'apprentissage, et qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation des apprentissages acquis.

2- une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation, et qui se présente sous forme d'une recherche dans le passé de situations de même type. Tout un travail d'analyse, de comparaison et de recherche d'éléments communs va alors s'enclencher en prenant appui essentiellement sur la mémoire (voir fig. 3-6).

Néanmoins, le transfert proprement dit exige de l'apprenant qu'il se détache du contexte et des conditions grâce auxquelles l'acquisition s'est produite. Car, comme le dit si bien Meirieu: *"un apprentissage qui ne se soucierait pas d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage serait simple conditionnement"* et d'ajouter: *"(...) les pratiques pédagogiques apparaissent comme des outils d'exploration de transfert... et non des techniques déduites d'une observation attestée"* [67]

Ainsi, selon, Meirieu, pour réussir le transfert, trois opérations mentales s'avèrent-elles indispensables: il s'agit de *la conceptualisation, la décontextualisation, et la recontextualisation*. En effet, un apprenant ne pourra réutiliser les apprentissages acquis dans une situation donnée, caractérisée par un ensemble de paramètres

1. Situation dans laquelle l'apprenant réinvestit les connaissances apprises pour accomplir une tâche, et réaliser ainsi son projet. L'activité d'expression écrite offre un exemple concret de ce type de situation.

qui font qu'une situation pédagogique n'est jamais rééditée telle quelle, que s'il "effectue lui-même un travail de changement de cadre et d'expérimentation personnelle des outils qu'il maîtrise aux situations qu'il rencontre" [67]

Par conceptualisation, on entend cette capacité qu'a l'apprenant à former des concepts en transposant dans son cerveau les apprentissages reçus en les transformant en des entités abstraites susceptibles d'être stockées dans la mémoire. La décontextualisation, elle, se fait quand l'apprenant arrive à distinguer nettement ce qui fait partie intégrante de la notion étudiée, de ce qui relève de facteurs externes qui ne doivent leur existence qu'aux besoins d'une pratique pédagogique.

Enfin, sachant que tout transfert implique une réutilisation personnelle des apprentissages dans une situation autre que celle dans laquelle ces mêmes apprentissages ont été acquis, il en découle que leur mise en contexte demeure incontournable. Appliquer les mêmes outils pour résoudre le même problème qui réapparaît sous une forme différente, c'est permettre aux concepts stockés dans la mémoire de se manifester sous forme de comportements observables dans des conditions nouvelles, en dépit de leur aspect familier.

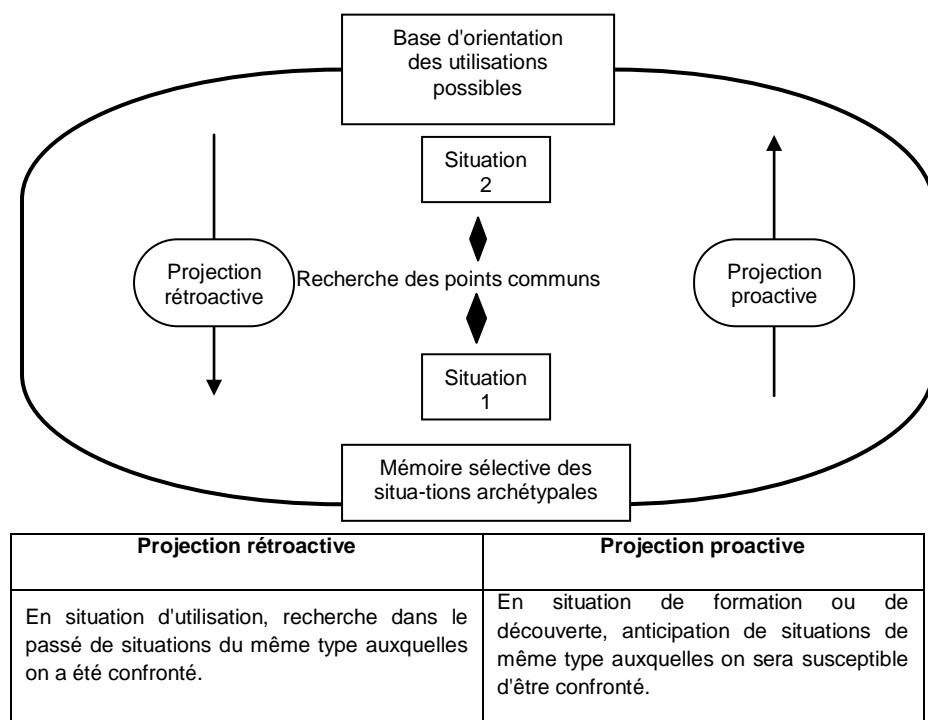


Fig. 3-7-: Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert [67]

3-4- La notion de cohérence textuelle

3-4-1- Définition

La cohérence textuelle est une notion relativement récente. Elle constitue l'objet d'étude de la grammaire textuelle qui, contrairement à la phrastique, s'intéresse à dégager les différentes règles régissant la progression d'un texte et l'enchaînement correct des idées. En effet, la cohérence confère au texte toute son unité et conditionne son intelligibilité. Lorraine Pépin définit ainsi un texte cohérent :

« Un texte cohérent est un texte dont on dit qu'il se tient, qu'il coule, dont on perçoit facilement l'unité malgré qu'il soit composé de plusieurs phrases. En comparaison, un texte jugé moins cohérent aura exigé du lecteur qu'il relise des passages ou qu'il reconstruise mentalement, souvent avec effort, l'unité momentanément brisée du texte. Dans un cas comme dans l'autre, c'est la somme de travail requise par le lecteur pour comprendre les liens ou le tissu du texte qui aura conditionné son jugement sur la cohérence de ce texte. » [71]

Dans cette définition, c'est la réception par le lecteur du message que véhicule le texte qui est mise en avant. Ainsi, la cohérence d'un texte est-elle synonyme de sa compréhensibilité. Or, sachant que les lecteurs se distinguent par leurs habiletés personnelles, il est possible qu'un texte souffrant d'incohérence soit compris par un lecteur expert. Par conséquent, la réception ne saurait constituer à elle seule un critère fiable sur la base duquel on pourrait apprécier la cohérence d'un texte. Il était donc indispensable d'entreprendre des recherches au niveau du texte lui-même pour en dégager des éléments intrinsèques transformés par la suite en règles de cohérence. C'est le domaine de la grammaire du texte dont Pépin dit :

« Dans le texte, les objets à agencer sont les phrases, lesquelles sont composées à leur tour des objets « propositions », ces dernières rassemblant enfin les objets « mots ». Les règles d'agencement des mots dans la proposition appartiennent à la traditionnelle grammaire de la phrase. Les règles d'agencement des phrases dans le texte participent plutôt à ce qu'il est convenu d'appeler la grammaire du texte. Quant aux règles d'agencement des propositions dans la phrase, elles relèvent autant de la grammaire de la phrase que de la grammaire du texte. » [71]

Par conséquent, nous pouvons dire à la suite de Van Dijk, que la cohérence d'un texte se trouve dans les liens qui se forment entre la microstructure (niveau des

phrases) et la macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble). [72]

Les règles de cohérence textuelle

Nous allons nous intéresser, dans cette section, aux critères de base auxquels doit répondre un texte dit cohérent. Pour cela, deux chercheurs dans le domaine et dont les travaux ont fortement contribué à la constitution d'une grammaire textuelle, vont être retenus. Il s'agit de Michel Charolles et de Lorraine Pépin.

3-4-2-1- Les métrarègles de Charolles

Il est admis dans le domaine de la grammaire du texte, que Charolles a été le premier à s'être intéressé aux problèmes de cohérence textuelle. S'il est vrai que son corpus était composé essentiellement de récits, il n'en demeure pas moins que les métrarègles qu'il a dégagées peuvent s'appliquer à tous les autres types de textes, notamment l'argumentatif en raison de sa structure particulière qui se caractérise par l'abondance d'articulateurs [73]

Charolles définit quatre métrarègles de cohérence : il s'agit de la répétition (ou référence), la progression, la non contradiction et la relation. Hormis la première qui est exprimable en termes de propriétés de la langue, les autres demandent plutôt une considération des connaissances sur le monde. Aussi, parle-t-on de cohérence interne et externe pour expliciter davantage la fonction de chaque règle.

En définitive, qu'est-ce qu'un texte cohérent selon Charolles ?

1. Il doit comporter un ou des éléments qui, d'une phrase à une autre, ou d'un passage à un autre, se répètent, constituent le fil conducteur du texte pour en assurer la continuité. Un texte comprend donc obligatoirement des reprises de l'information, par l'emploi de substituts.

2. *A contrario*, un texte doit présenter des informations nouvelles pour avoir un intérêt communicatif. Si le texte consiste à répéter de différentes façons la même chose, on dira qu'il piétine, qu'il fait du sur-place et son intérêt sera faible, voire nul. Ce principe correspond à la règle de progression de l'information. Il y a

différentes façons de faire progresser l'information. Toutefois, un bon texte assure un équilibre entre le principe de continuité (répétition d'éléments) et celui de progression de l'information.

3. De plus, pour qu'un texte soit considéré cohérent, il faut qu'il soit exempt de contradictions internes. Un passage ne peut pas apporter une ou plusieurs informations en contradiction avec ce qui est exprimé implicitement ou explicitement dans le même texte, car toute contradiction nuit à sa cohérence.

4. Enfin, un texte qui présente des informations en contradiction avec les connaissances du monde du destinataire sera considéré comme incohérent. Par exemple, parler d'une ville du Sahara algérien et dire qu'il y neige, constitue une contradiction avec tout ce que sait le lecteur du climat saharien dominé par la chaleur durant toute l'année.

3-4-2-2- Les règles de cohérence selon Pépin

Lorraine Pépin, pour sa part, mettant l'accent sur les contraintes imposées par la linéarité du discours, considère comme cohérent tout texte remplissant ces trois conditions : la cohésion, la hiérarchisation et l'intégration des énoncés.

Examinons de près ces trois conditions :

a- La cohésion

La cohésion est notamment ce qui rappelle au lecteur ce qui vient d'être dit dans le texte. En effet, un texte n'est pas une suite de phrases sans lien apparent. C'est un ensemble bien structuré assurant au message toute son intelligibilité. Ainsi, la cohésion thématique qui fait rappeler ce dont on vient de parler, et la cohésion sémantique relative à ce que l'on vient de dire implique-t-elle un ensemble de procédés. Il s'agit de la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, le parallélisme sémantique, le contraste sémantique, la résonance et la jonction. Mais, comme le souligne si bien Pépin, « *pour qu'il y ait cohésion, il importe bien sûr, que ces traces puissent être reconnues par le lecteur* » [71]

La récurrence peut être définie comme la reprise d'éléments du texte dans son développement linéaire. C'est en quelque sorte une famille de procédés englobant la répétition, la pronominalisation, la substitution lexicale et la contiguïté

sémantique. Le parallélisme sémantique, quant à lui, est l'établissement d'une correspondance sémantique biunivoque entre les termes comparables de deux phrases ; alors que le contraste sémantique est la mise en relief d'une opposition sémantique déjà exprimée entre deux phrases, et ce, par l'utilisation d'antonymes.

Concernant la résonance, elle consiste en l'utilisation de termes disjoints pour maintenir la continuité thématique. Elle est généralement assurée par des pronoms (*pierre, lui..., les enfants, eux.... Etc. ...*) ou par l'utilisation de certaines expressions telles que *pour ma part, quant à lui, en ce qui me concerne etc. ...*

Enfin, la jonction est l'utilisation de connecteurs pour indiquer explicitement des relations logiques ou temporelles. Ces connecteurs remplissent deux types de fonctions : une fonction sémantique dans la mesure où ils sont porteurs de sens (un connecteur exprime un seul rapport logique et se distingue par le sens des autres connecteurs) ; et une fonction structurelle en ce sens qu'ils contribuent à l'organisation du discours.

Soulignons que ces procédés sont observables et analysables dans un texte. Mais comme l'affirme Pépin, « *la cohérence est relative et elle s'apprécie par défaut* » [71]. Autrement dit, c'est l'absence de ces procédés qu'il convient de relever en ce sens qu'elle fait du texte un énoncé incohérent. Ainsi, dans cette optique, l'auteure propose-t-elle une typologie de défaut de cohérence textuelle qu'elle analyse en mettant l'accent sur l'absence des traces sus mentionnées dans le texte.

b- La hiérarchisation

La cohésion est certes une qualité importante d'un texte cohérent, mais elle demeure une condition nécessaire non suffisante. En effet, les énoncés constituant le texte doivent être présentés dans un ordre logique et selon leur degré d'importance si bien que tout texte dont les idées ne sont hiérarchisées est considéré comme incohérent.

La hiérarchisation, ou l'étagement du texte, est assurée quand les premiers énoncés présentés sont d'une importance qui les rend dominants. Elle l'est également lorsque la jonction entre les énoncés est prise en charge par des éléments appelés cohésifs, et que sont les différents connecteurs.

Pépin explicite davantage cette notion en affirmant :

« Ainsi l'ordre de présentation des énoncés joue un rôle primordial dans l'organisation, la hiérarchisation, l'étagement du texte. L'énoncé présenté le premier, par exemple, est considéré comme dominant, les autres devant le servir pour l'élaborer, l'expliquer, l'illustrer. Mais comme un texte ne peut pas et ne doit pas être perçu comme une longue phrase, comme l'élaboration sans fin du premier énoncé, d'autres procédés telle la jonction (ou la liaison par connecteurs), sont utilisés pour scander le texte, pour rythmer (et nous nous rapprochons ici de la musique, un autre événement séquentiel) et remettre en jeu un nouveau cycle « énoncé dominant – énoncés subordonnés ». Ainsi, le connecteur « mais » de la phrase précédente marque le recommencement d'un tel cycle, tout en exprimant le sens de la relation entre deux phrases ». [71]

En outre, pour qu'il y ait hiérarchisation, trois grands procédés s'avèrent indispensables : il s'agit du regroupement, de la coordination et de la progression. Par regroupement, nous entendons le fait de lier dans un même espace spatio-temporel les informations se rapportant au même thème. Ainsi, il y a problème lié au regroupement lorsque le thème est éclaté, autrement dit, les informations s'y rapportant sont séparées par un thème intrus. Il en résulte que *« ni le thème éclaté, ni le thème intrus ne sont réellement mis en évidence comme ils le devraient, dilués qu'ils sont l'un dans l'autre »* [71]

La coordination des informations, elle, est généralement assurée par l'utilisation des connecteurs. Il faut que les informations soient liées entre elles et présentées dans un ordre qui marque l'importance relative de chacune d'elle. On parle alors du statut hiérarchique de l'énoncé dans la mesure où celui qui est présenté en premier sur l'axe spatio-temporel, est considéré comme dominant, et que les autres lui sont subordonnés.

Enfin, la progression est la troisième condition que doit remplir un discours cohérent. Par progression, nous entendons le fait que les énoncés, présentés dans un ordre hiérarchique, ne doivent pas véhiculer une seule information qui se répète tout au long du texte. Au contraire, chaque énoncé devrait enrichir le précédent d'un apport informatif renouvelé *« pour que le lecteur n'ai pas le sentiment qu'un énoncé en répète un autre »* [71]

Signalons, avant de passer à la troisième règle, que Pépin inclut dans les défauts d'étagement les problèmes liés à l'annonce d'une organisation, le manque de

parallélisme syntaxique, ainsi que les problèmes de mise en valeur d'une information nouvelle ou ancienne. Nous n'avons jugé utile de retenir ici les règles qui nous paraissent essentielles dans la mesure où elles pourraient être remplies par un texte rédigé par un collégien et, par conséquent, susceptibles d'être analysées.¹

c- L'intégration

Le principe d'intégration est d'une importance capitale dans la mesure où, dans un texte, tout énoncé doit pouvoir être reconnu comme faisant partie du texte antérieur. Dans le cas contraire, il y aurait un défaut de cohérence que Pépin appelle *défaut de résolution interne*. Ce défaut affecte tellement la cohérence d'un texte qu'il est presque impossible d'y apporter des correctifs. En effet, c'est un défaut qui révèle l'entière insouciance du scripteur qui passe d'un énoncé à un autre sans qu'il réfléchisse aux liens qui devraient les unir.

En outre, ce défaut se démultiplie à son tour en plusieurs autres défauts touchant tous à l'organisation des informations à l'intérieur du texte. Il s'agit notamment de la juxtaposition des informations, la mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, la déviation des informations et le retard des informations.

Pour ce qui est de la juxtaposition, différents cas de figure pourraient se présenter. L'absence d'un marqueur de relation, l'emploi inutile d'un marqueur, la juxtaposition d'une séquence à une phrase d'introduction avec laquelle elle n'entretient aucune relation, et, enfin, la juxtaposition d'une phrase à l'intérieur d'un ensemble. Dans ce dernier cas, la phrase ajoutée vient perturber la cohérence en ce qu'elle n'apporte pas d'information nouvelle, et qu'elle n'est pas intégrée de ce fait à ce qui précède.

La deuxième sous-catégorie relevant du défaut d'intégration concerne la mauvaise organisation des informations. Celle-ci se manifeste souvent par la mauvaise position des phrases ou séquences ou par la répétition.

1. Ne perdons pas de vue que nous avons affaire à des scripteurs novices qui rédigent dans une langue étrangère, et qui sont confrontés à d'autres problèmes linguistiques liés à la construction même d'une phrase.

Dans le premier cas, il est question de l'incompréhensibilité de la relation entre deux informations présentées l'une après l'autre. Ce défaut est à distinguer donc de celui relatif à la hiérarchisation, car celui-ci concerne des informations entretenant des relations logiques entre elles mais présentées dans un ordre qui n'est pas correct.

Dans le deuxième cas, la répétition entrave la progression du discours et, donc, son élaboration. En effet, la répétition d'une séquence ou d'une phrase, outre le fait qu'elle n'apporte aucune nouvelle information, déstabilise la structure du texte, et la meilleure façon d'y remédier, est de supprimer carrément les énoncés répétés.

Concernant l'imprécision de l'information, le défaut semble être moins grave. En effet, ce qui est fautif dans ce cas, c'est l'absence de relation explicite entre deux énoncés contigus. Le lecteur sent pourtant que ces derniers sont reliés mais de manière implicite. Il s'ensuit, par conséquent, que le lecteur doit fournir plus d'efforts de réflexion pour comprendre ce lien, et, dans ce cas, les interprétations erronées ne sont pas à écarter. Aussi, pour remédier à ce défaut, y a-t-il lieu de clarifier et la première phrase et la seconde et la relation.

Le défaut de déviation des informations concerne l'abandon d'une information à laquelle le lecteur s'attend au profit d'une autre moins importante, voire secondaire. Le lecteur est donc déçu dans ses attentes et son attention détournée. Il ne s'agit pas, ici, d'un changement brutal de propos comme c'est dans le cas du défaut de juxtaposition, mais d'une illusion de relation qui laisse le lecteur sur sa faim. C'est que, comme l'affirme Pépin « *l'information principale est « avalée » par de l'information secondaire* » [71]

Dans le cas d'un retard des informations, le lecteur qui s'attend à une réponse ou à une explication au problème posé n'y accède que difficilement, indirectement, et parfois même, qu'après avoir oublié le problème. Ce sont généralement les détours nombreux et maladroits qui retardent cet accès.

Conclusion.

La production écrite, qui représente une situation d'intégration par excellence, ne constitue pas seulement un moment d'évaluation. C'est un processus complexe

qui fait intervenir un certain nombre d'activités cognitives imbriquées. Les défauts de cohérences et de réinvestissement de points de langue ne sont que le résultat d'un dysfonctionnement au niveau du processus. Par conséquent, il importe de s'y intéresser tout en s'appuyant sur le produit lui-même qui demeure, à notre niveau, le seul moyen nous permettant de nous faire une idée sur les opérations mentales effectuées par l'apprenant.

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

4-1- Présentation des expériences

Les expériences que nous allons mener s'inscrivent dans le cadre de la psychologie cognitive, et plus particulièrement celle appliquée à la didactique de l'écrit. En effet, il est maintenant admis que les activités de compréhension et de production écrites impliquent un certain nombre de processus cognitifs qu'il convient d'activer pour construire du sens en lisant [74] ou en rédigeant un texte [52]. Or, il s'avère difficile de se faire une idée sur ces processus sans passer par le produit même qui constitue, à notre sens, un des indicateurs de cette activité mentale qui diffère d'un apprenant à un autre.

En outre, les processus cognitifs en question s'acquièrent, s'intériorisent puis s'automatisent de sorte que le lecteur ou le scripteur les active sans en être tout à fait conscients. C'est dire qu'un enseignement qui prenne en charge cet aspect est d'autant plus efficace qu'on n'est jamais sûr que l'apprenant arrive tout seul à effectuer des opérations mentales aussi complexes que celles qui interviennent dans la compréhension et la production de textes.

C'est dans ce cadre que nous allons essayer de mener nos expériences qui s'articuleront autour de :

- L'effet d'un type d'enseignement de la compréhension écrite sur la construction par l'apprenant du sens d'un texte argumentatif. Plutôt qu'une expérience proprement dite, il s'agira d'une analyse des pratiques pédagogiques qui sera directement suivie d'un test de compréhension que nous soumettrons aux apprenants. Cette première étape nous permettra de vérifier notre hypothèse selon laquelle l'enseignement dispensé ne dote pas les apprenants de stratégies

leur permettant d'avoir accès au sens d'un texte. Ainsi, en analysant par la suite les réponses des apprenants au test de compréhension, pourrions-nous mesurer l'impact produit par une certaine pratique pédagogique sur le rendement des apprenants en matière de compréhension.

- *L'effet de l'entrée par le lexique sur la construction par l'apprenant du sens d'un texte argumentatif.* L'objectif de cette expérience est de voir dans quelle mesure les apprenants sont capables d'activer les processus de compréhension dits de haut niveau [74]. En effet, nous allons procéder par élimination dans la mesure où si le lexique, qui représente le niveau de surface, ne permet pas à l'apprenant de répondre correctement au test, nous déduirons forcément que les deux autres niveaux que sont la base du texte et le modèle de situation, ne sont pas atteints. Dans le cas contraire, le blocage s'expliquera par les difficultés que représentent les mots d'une langue étrangère.

- *L'effet d'un type d'enseignement de l'activité de production écrite sur la qualité des textes argumentatifs produits par les apprenants.* Là, également, nous aurons à observer d'abord des pratiques pédagogiques, à les analyser, puis à voir l'impact que cela produit sur la qualité des écrits des apprenants au niveau de la richesse en informations, et de la cohérence textuelle [71].

- *L'effet d'un type d'enseignement de l'activité de grammaire sur le réinvestissement par les apprenants d'un point de langue dans leurs productions écrites.* C'est dans le cadre des recherches menées en matière de transfert de connaissances, Meirieu [75], Tardif [69], et Perrenoud [76] que nous inscrivons cette quatrième expérience. L'objectif étant de voir si la façon dont est menée en classe l'activité de grammaire favorise ou non le transfert par l'apprenant d'un point de langue donné en le mettant au service du discours. Le point de langue en question sera le rapport de concession, et la situation d'intégration ne sera autre que la production d'un discours argumentatif écrit.

- *L'effet de la planification sur la qualité des textes produits par les apprenants.* Les modèles de référence seront ceux de Hayes et Flower et Breiter et Scardamalia. En effet, des travaux antérieurs en magister [77] ont eu pour objet l'étude de l'impact de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la

production d'un texte argumentatif. Dans notre cas, il s'agira de mesurer cet impact sur la qualité du texte produit en privilégiant trois aspects, à savoir ceux retenus dans la troisième et la quatrième expérience : la richesse en informations, la cohérence textuelle, et le réinvestissement d'un point de langue.

4-2- Les participants

Les participants à nos expériences sont des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Ces derniers ont déjà totalisé six années d'apprentissage du français. Néanmoins, il est important de faire remarquer que suite à la réforme engagée par le Ministère de l'Education Nationale, ces apprenants se sont retrouvés à mi-chemin entre deux systèmes dans la mesure où ils ont suivi un enseignement fondamental durant tout le cursus primaire, avant d'arriver au collège où les réformes avaient été déjà entamées.

En 4^{ème} A.M., le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence en 1^{ère} A.M. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 heures/semaine, réparties en 5 séances de 1 heure chacune.

Rappelons également que toutes les autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques, histoire, géographie) sont enseignées en arabe classique et que, de ce fait, les apprenants ne sont confrontés au français qu'en séance de français proprement dite.

Concernant la pédagogie mise en œuvre au collège, il s'agit bien du projet qui, théoriquement, est censé favoriser une implication directe des apprenants dans l'acte d'apprendre. Les activités proposées s'inscrivent dans le cadre d'une séquence pédagogique qui, elle, fait partie d'un tout axé sur une tâche concrète que l'apprenant se doit d'accomplir à la fin.

La tâche en question est souvent une production écrite réalisée individuellement ou collectivement (selon les conditions de travail), et dans laquelle on est censé reproduire le même modèle discursif découvert en séance de compréhension. Le type de texte privilégié en 4^{ème} A.M. étant le texte argumentatif avec ses différentes variantes (défendre une thèse, réfuter, démontrer), les apprenants ont

donc à rédiger, à chaque fois, un texte de ce genre en tentant d'y réinvestir les notions étudiées au cours de la séquence ou de tout le projet.

Les activités de compréhension et de production sont des activités de base dans la mesure où la première ouvre la séquence et annonce d'emblée son cheminement, alors que la seconde la clôt et constitue un moment consacré au réinvestissement. En effet, les apprenants découvrent en compréhension les caractéristiques du modèle discursif qu'ils auront à reproduire à la fin en veillant au réemploi des notions préalablement étudiées.

En outre, il est à noter que les apprenants en question sont en classe d'examen et que, de ce fait, ils auront à subir en fin d'année une épreuve officielle de français dont la durée est de deux heures. Le texte support de l'épreuve est de type argumentatif d'où l'intérêt capital qu'il faut accorder à la compréhension et la production de ce discours.

Enfin, signalons que le nombre d'apprenants constituant notre échantillon sera de trente (30). Ces derniers font tous partie de la même classe et suivant leur scolarité dans la ville de Boukadir, une daïra se situant à une vingtaine de kilomètres du chef-lieu de la wilaya de Chlef.

L'autre participante à nos expériences est l'enseignante qui a accepté que nous assistions à ses pour pouvoir analyser ses pratiques pédagogiques. Il s'agit d'une enseignante ayant suivi une formation universitaire, et qui a été recrutée par voie de concours. Notre choix a été porté sur une jeune enseignante pour des raisons pratiques étant donné que le personnel enseignant a tendance à se rajeunir et que, de ce fait, cette catégorie est considérée comme la plus représentative. Aussi, pensons-nous que les pratiques pédagogiques les plus récurrentes sont celles que les jeunes recrues mettent en œuvre.

4-3- Procédure expérimentale

Pour chaque expérience, nous avons entrepris une démarche que nous avons jugée en compatibilité avec les objectifs que nous nous sommes préalablement fixés.

4-3-1- Le test de compréhension 01 : texte sans notes

L'objectif de ce test est de voir quel a été l'impact d'une façon particulière d'enseigner la compréhension écrite sur la construction par les apprenants du sens d'un texte argumentatif. Le test intervient juste après la séance de compréhension à laquelle nous avons assisté et que nous avons analysée. Nous avons alors proposé un autre support ressemblant dans sa structure à celui déjà lu au cours de l'activité, et posé des questions relevant des trois niveaux, à savoir le niveau de surface, la base du texte et le modèle de situation (voir appendice E) Les réponses des apprenants sont ainsi analysées sur les deux plans quantitatif et qualitatif.

4-3-2- Le test de compréhension 02 : texte avec notes

Dans la situation où l'individu traite un texte écrit dans une langue étrangère, la construction des niveaux de surface et de la base de texte constitue une source de difficulté. Cette difficulté empêche souvent l'élaboration d'un modèle de la situation [32]. C'est dans cette optique que nous avons testé de nouveau la compréhension des apprenants en leur proposant cette fois-ci le même texte, le même questionnaire, mais avec des notes relatives à la base du texte, c'est-à-dire au sens de certains mots clés avec la compréhension desquels on est censé pouvoir tirer du texte le maximum d'informations (appendice G). Ainsi, une fois que les apprenants ont répondu à ce deuxième test, nous avons comparé leurs réponses aux premières pour voir si le lexique mis à la disposition des apprenants a produit un impact positif sur la qualité de leurs réponses.

4-3-3 Consigne d'écriture après observation d'une activité d'expression écrite et d'une activité de grammaire

Après avoir analysé une séance d'expression écrite et mis en relief les dysfonctionnements constatés (appendice I), nous avons proposé aux apprenants, en concertation avec l'enseignante, une consigne d'écriture les invitant à rédiger un texte argumentatif. L'objectif de l'expérience est de mesurer l'impact de l'enseignement dispensé en matière de production écrite sur la qualité des textes produits par les apprenants. Aussi, avons –nous analysé les productions écrites sous l'angle de la richesse en informations et de la cohérence textuelle. Pour ce

dernier aspect, nous nous sommes référés à la nomenclature de défauts de cohérence arrêtée par Pépin. Des relations de cause à effet entre telle démarche pédagogique et telle erreur sont, par conséquent, établies et des explications sont données à la lumière des résultats obtenus.

Concernant l'analyse de l'activité de grammaire (appendice J), elle a pour but de prévoir les possibilités de transfert d'un point de langue donné, en l'occurrence la concession. En effet, la situation d'apprentissage dans laquelle une notion est apprise est déterminante en ce sens qu'elle permet son éventuelle réutilisation ou, au contraire, l'emprisonne dans les conditions mêmes où elle est dispensée. Par cette expérience, nous avons donc voulu voir si le point de langue en question est réinvesti correctement dans la production écrite, et comment la façon même dont l'enseignante a mené son activité de grammaire influe positivement ou négativement sur cette opération.

4-3-4- Aide à élaborer un plan et nouvelle consigne d'écriture

Mesurer l'impact de la planification sur la qualité des textes produits par les apprenants, tel est l'objectif assigné à cette nouvelle tâche. En effet, ayant choisi de travailler cette fois-ci avec un groupe plus restreint (dix apprenants), nous avons demandé à l'enseignante d'aider ces derniers à élaborer un plan et de rédiger de nouveaux textes. Aussi, une comparaison est-elle faite entre les deux versions, et ce, au niveau des mêmes points retenus au préalable, à savoir la richesse en informations, la cohérence textuelle, et le réinvestissement de la concession.

4-4- Les supports : deux textes argumentatifs

Le discours argumentatif écrit est un objet d'enseignement qui occupe une place stratégique dans le programme scolaire. Une certaine maîtrise de ce type de discours, en compréhension comme en production, constitue un des principaux objectifs du programme de français de la fin du cycle moyen. (Voir appendice A)

Ainsi, le premier texte choisi par l'enseignante elle-même comme support à son activité de compréhension écrite est d'une structure familière en ce sens qu'il est divisé en trois parties, à savoir la thèse l'antithèse et la synthèse (voir appendice

D). Le thème est quoique dépassé pouvait susciter un débat entre les apprenants en les amenant à faire part de leurs opinions personnelles.

Le second texte, qui fera l'objet d'une analyse spécifique en vue d'en dégager les caractéristiques susceptibles d'être exploitées par l'apprenant dans sa compréhension, se rapporte aux sports collectifs ; un thème on ne peut plus motivant en ce sens qu'il constitue un des centres d'intérêt des adolescents.

Concernant le questionnaire, nous avons veillé à ce que les items touchent aux trois niveaux déjà mentionnés, à savoir le niveau de surface, la base du texte et le modèle de situation. Une question se rapportera même explicitement à la concession étant donné que c'est ce même point de langue qui sera exploité ultérieurement quand il s'agira de vérifier son réinvestissement dans la production écrite.

5-5- Méthode d'analyse

Dans le cadre de ce travail, nous ne pouvons nous empêcher d'avoir recours à l'analyse des erreurs en dépit des limites que représente cette approche. En effet, comme le déclare Véronique (2009) « *la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère s'est résolument éloignée des relevés d'erreurs en tant que tels* » [78]. Toutefois, L'analyse des erreurs telle que nous la concevons n'est pas une fin en soi, mais un simple moyen qui nous permettra de mesurer la progression de l'apprenant après avoir expérimenté avec lui un plan d'action. En effet, l'analyse des erreurs commises par les apprenants dans deux versions différentes est de nature à renseigner sur l'impact de la solution apportée. En outre, si l'importance est donnée aux activités cognitives de l'apprenant plutôt qu'à la production, il n'en demeure pas moins qu'en l'absence d'un matériel scientifique adéquat permettant de rendre compte de ces processus en temps réel, la production s'avère incontournable. Et si en didactique, toute recherche-action vise avant tout à faire progresser les apprenants, le fait de commettre moins d'erreurs constitue une preuve tangible d'une amélioration des compétences.

CHAPITRE 5 :

ETUDE DE L'EFFET D'UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DE L'ACTIVITE DE COMPREHENSION DE L'ECRIT SUR LA CONSTRUCTION PAR LES APPRENANTS DU SENS D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF ECRIT.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons premièrement analyser l'activité de compréhension de l'écrit telle que menée par l'enseignante dans sa classe. Deuxièmement, nous analyserons le texte support, objet du test de compréhension que nous soumettrons aux apprenants, et enfin, les réponses des apprenants seront quantitativement et qualitativement analysées pour mesurer réellement l'effet produit par l'enseignement dispensé.

5-1- Analyse de l'activité de compréhension de l'écrit

Pour analyser cette activité, nous nous sommes servi d'une grille d'observation que nous avons adaptée aux besoins de notre recherche (appendice B). En effet, ne seront retenus dans la grille que les points en relation avec notre hypothèse de départ, à savoir que l'enseignement explicite des stratégies de lecture n'est pas assuré dans nos classes.

L'activité de compréhension constitue le point de départ de la séquence pédagogique. Elle s'inscrit dans un projet lequel sera réalisé par l'apprenant tout à la fin du processus. L'intitulé du projet en question est « *Créer une affiche publicitaire et/ou réaliser un reportage pour faire découvrir son pays, sa ville* », et le nombre de séquences le composant est de trois.

Le texte support 01¹

Le texte ayant servi de support à l'activité est un texte argumentatif (appendice D). Bien que ce dernier ne soit pas en relation directe avec la thématique du projet, il n'en demeure pas moins que de par sa typologie et sa structure, il constitue un modèle de discours argumentatif que l'élève est censé reproduire tout à la fin. Cependant, le thème qui y est développé n'est pas d'actualité étant donné que la ceinture de sécurité est devenue, chez nous, obligatoire depuis plus d'une dizaine d'années et avait suscité tout un débat à l'époque. Nous pouvons par conséquent conclure que le choix du texte est dicté par des considérations structurelles plutôt que thématiques.

5-1-2- Les objectifs de la leçon

L'enseignante avait assigné à cette activité trois grands objectifs :

- 1- Lire et comprendre le texte.
- 2- Identifier les éléments périphériques.
- 3- Localiser la thèse et l'antithèse.

Analysons ces trois objectifs :

Signalons d'abord que par objectif nous entendons cet énoncé qui renvoie à un comportement observable que l'apprenant devrait manifester à la fin de la leçon. En effet, sans que nous nous inscrivions dans la PPO², nous considérons que l'évaluation des tâches accomplies par l'élève ne peut se faire en l'absence de comportements car *faire* c'est avant tout *montrer*.

1. Nous allons avoir recours à cette numérotation pour désigner d'un côté le texte ayant servi de support à l'activité de compréhension de l'écrit menée par l'enseignante (texte support 01) ; et d'un autre côté, pour renvoyer au texte que nous avons-nous-même proposé avec le test de compréhension soumis aux apprenants (texte support 02)

2. *Pédagogie par les objectifs*. C'est une pédagogie qui a vu le jour aux USA et qui a comme fondement psychologique le béhaviorisme. Elle a été beaucoup critiquée à cause du conditionnement qu'elle entraîne. On parle actuellement dans le cadre de l'approche par les compétences d'objectifs de deuxième génération. Ces derniers ne sont en fait que les compétences elles-mêmes qu'on est censé installer chez les apprenants, et qui constituent l'entrée essentielle dans les programmes ; d'où la deuxième appellation de cette approche, à savoir *l'entrée par les compétences*.

De ce point de vue, nous jugeons le premier objectif trop général et ne renvoyant à aucune tâche précise si ce n'est celle de lire qui constitue l'objet même de l'activité. En outre, l'utilisation du verbe *comprendre*, qui est un verbe mentaliste par excellence, fait de cet énoncé une simple intention qu'il sera difficile, voire impossible d'évaluer. En effet ne pouvant évaluer que ce qui est effectivement et clairement manifesté, l'enseignant sera obligé de préciser davantage son objectif en le rendant plus opérationnel.

Le deuxième objectif, quant à lui, pourrait être considéré comme intermédiaire dans la mesure où il renvoie à une tâche que l'apprenant devrait réaliser pour accéder au sens du texte. C'est une étape par laquelle on doit passer pour *comprendre*, c'est pourquoi nous croyons que c'est par souci de précision que l'enseignante a jugé utile de la mentionner dans l'énoncé même de l'objectif avant d'apparaître dans la démarche.

Cependant, en examinant de plus près le texte support, nous remarquons que celui-ci est très pauvre en éléments périphériques. En effet, excepté le titre et le nombre de paragraphes, aucun autre élément susceptible d'être analysé et mis au service de la compréhension n'est à signaler. Par conséquent, nous pouvons dire que le choix de cet objectif n'est pertinent que si l'enseignante vise la tâche pour elle-même et non pour la fin que constitue l'accès au sens du texte.

Le troisième objectif, quant à lui, est plus précis en ce sens qu'il renvoie vraiment à un comportement susceptible d'être observé et évalué. Ainsi, la localisation, dans le texte, de la thèse et de l'antithèse revient à délimiter les passages dans lesquels sont développés les arguments *pour* et les arguments *contre*. Toutefois, il n'est pas sûr que celui qui aura accompli cette tâche et, donc, réalisé pleinement cet objectif soit celui qui a bien compris le texte. Aussi, aurait-il été plus pertinent de multiplier les objectifs afin de faire correspondre chacun d'eux à une compétence qu'on veut installer chez l'élève, laquelle compétence ne sera qu'une composante de la compétence globale de compréhension.

5-1-3- Les étapes de la leçon

5-1-3-1- Eveil de l'intérêt

Cette étape est consacrée à la mise en situation. Dans notre cas, elle a consisté en un rappel du texte argumentatif et de sa structure. Les apprenants semblent, dans leur ensemble, avoir retenu cette notion dans la mesure où, à la question « *qui peut me rappeler la structure d'un texte argumentatif ?* », ils ont répondu correctement en donnant les trois composantes de l'argumentation, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse.

Le second rappel a porté sur un point de langue précis, en l'occurrence les articulateurs logiques. Les apprenants savent très bien que dans ce type de texte on a souvent recours aux articulateurs logiques, mais à aucun moment il n'est dit pourquoi. L'enseignante n'insiste pas trop sur la question et se contente d'attirer juste l'attention des apprenants sur la nécessité de l'emploi de ces outils dans le discours argumentatif écrit.

Cela dit, si ces deux rappels sont de nature à mettre d'emblée l'apprenant en contact avec un type de texte qui lui est familier, il reste que l'enseignante n'a fait aucune allusion aux activités situées en amont ni à la nature même du projet. Cela ne permet sûrement pas à l'apprenant de prendre conscience de l'enjeu que constitue l'activité dans la mesure où elle n'est rattachée à aucune autre tâche.

5-1-3-2- L'exploitation des éléments périphériques

Nous avons déjà mentionné la pauvreté en éléments périphériques du texte support¹. En outre, l'exploitation de ces derniers par l'enseignante s'est réduite soit à l'explication de mots, soit à des questions portant également sur le vocabulaire utilisé.

En effet, le titre, *la ceinture de sécurité*, a été exploité sur le plan lexical en insistant sur le référent auquel il renvoie. Ainsi, les apprenants n'avaient qu'à donner chacun une définition de l'objet sans pour autant inscrire le titre dans une

1. Signalons que le texte en question ne figure pas dans le manuel. Il est écrit à la main, tiré et distribué aux élèves en début de séance. Il ne pouvait donc y avoir davantage d'éléments périphériques à l'exemple des illustrations, photos, graphes etc. ...

optique argumentative. Cette façon de faire ne leur aura donc pas permis de rattacher le titre à la visée discursive du texte.

Concernant le nombre de paragraphes, il est à noter que les apprenants ne sont pas tous capables de s'appuyer sur des indices formels pour délimiter un paragraphe¹. En effet, dans ce cas précis, l'identification des paragraphes est importante dans la mesure où elle pourrait renseigner sur l'organisation de l'argumentation déployée par l'auteur². Cependant, une fois le nombre de paragraphes donné par les apprenants, la réponse n'a eu aucune suite et n'a pas été sagement exploitée. L'enseignante a fait comme si cette étape était une fin en soi et non faisant partie d'une démarche cohérente ayant pour visée finale la compréhension et l'accès au sens du texte.

Le dernier élément sur lequel l'enseignante a jugé utile d'intervenir est le type même du texte. En effet, la question « *quel est le type de ce texte ?* » laisse supposer que les apprenants devraient tirer profit des éléments préalablement exploités pour reconnaître le type en question. Or, force est de constater que, non seulement le type ne constitue pas un élément périphérique, mais il ne peut être identifié en tant que tel uniquement en exploitant le titre et le nombre de paragraphes tel qu'il a été fait par l'enseignante. Les élèves ont certes répondu correctement à la question, mais en justifiant leurs réponses, ils ont fait savoir que c'est la présence d'articulateurs dans le texte qui les a bien orientés.

Par conséquent, Nous pouvons dire, à la lumière de cette analyse, que l'exploitation des éléments périphériques constitue une stratégie efficace pour construire du sens. Cependant, nous ne pouvons parler dans notre cas de stratégie mise en œuvre de façon réfléchie par l'apprenant, ni enseignée de façon explicite par l'enseignante dans la mesure où la finalité même de l'action est occultée. Car, si par stratégie on entend un ensemble d'actions coordonnées en vue d'atteindre un but précis, ce dernier semble être absent dans la démarche de

1. En témoignent les réponses à la première question du test de compréhension et qui a porté sur l'aspect matériel du texte.

2. Rappelons que le troisième objectif assigné à l'activité se rapporte à la localisation de la thèse et de l'antithèse, d'où la pertinence de l'exploitation du texte sur le plan formel.

l'enseignante. Ainsi, les éléments périphériques ont-ils été exploités pour eux-mêmes et non pour permettre à l'apprenant d'émettre des hypothèses de sens.

5-1-3-3- Lecture silencieuse

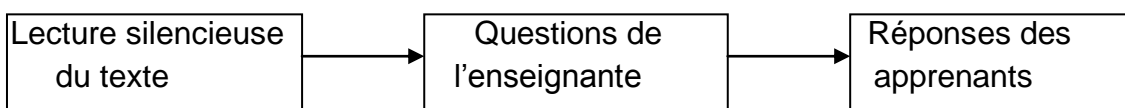
L'enseignante invite ses apprenants à prendre connaissance du texte en le lisant silencieusement. Les élèves s'exécutent et ont le texte sous les yeux¹. Signalons qu'aucune autre consigne n'a accompagné cette invitation à lire. Les élèves n'avaient donc pas à accomplir des tâches susceptibles de leur faciliter l'accès au sens. En outre, la façon dont l'enseignante a donné sa consigne « *lisez le texte silencieusement* » implique que le texte sera lu en entier et linéairement.

Après cette première lecture, l'enseignante pose un certain nombre de questions afin de contrôler la compréhension globale :

- Quel est le type du texte ?
- Quel est la structure du type argumentatif ?
- Qu'est-ce qu'on trouve dans l'introduction ?

Telles qu'elles sont formulées, ces questions ne se rapportent pas particulièrement au texte que les apprenants sont censés avoir lu, mais au type argumentatif de façon générale. L'exploitation du texte proprement dit va se faire après que l'enseignante aura invité de nouveau les apprenants à le relire par parties. L'objectif de cette deuxième lecture était de délimiter l'introduction, le développement et la conclusion ; ainsi que de relever les deux types d'arguments, à savoir les arguments *pour* et les arguments *contre*.

Pour la deuxième fois, l'enseignante n'a pas jugé utile de faire travailler ses apprenants sur le texte en leur donnant d'autres consignes les amenant à accomplir des tâches précises. Cette étape qu'est la lecture silencieuse se limite à un schéma des plus simples, à savoir



1. Nous ne pouvons savoir avec exactitude ce que faisaient réellement les apprenants. Étaient-ils en train de lire ou se contentaient-ils uniquement de regarder le texte ?

5-1-3-4- Lecture magistrale

Cette lecture a eu lieu après que les apprenants ont répondu aux questions de l'enseignante. Rappelons que ces questions ne portaient pas dans leur ensemble sur le texte lui-même, mais sur le type en question. Aucun objectif n'est assigné à cette étape dans la mesure où elle n'était suivie d'aucune consigne sous forme de question ou de tâche à faire accomplir par l'apprenant. Par contre, il se pourrait que l'enseignante ait voulu donner un modèle de lecture oralisée pour être suivie ultérieurement. En effet, l'étape suivante qui consiste justement à faire lire les apprenants à haute voix nous conforte dans notre hypothèse.

Sur le plan purement méthodologique, nous considérons ce type de lecture comme inutile lorsqu'il s'agit de lecture compréhension. Cette dernière nécessite la mobilisation d'un certain nombre de stratégies qui aident l'apprenant à accéder au sens sans qu'il soit obligé de passer par l'oralisation. Ceci est d'autant plus évident que l'enseignante n'avait nullement assigné à cette activité un objectif se rapportant à la maîtrise de la lecture dite déchiffrement. En outre, la position de la lecture magistrale qui sera suivie par la lecture oralisée puis l'exploitation du texte laisse supposer que l'enseignante la conçoit comme une étape décisive dans le processus de compréhension et de construction du sens. Or, il est bien admis que dans l'optique de la compréhension, lire serait mettre en relation un ensemble de signes avec un sens. C'est plutôt ici la relation idéographique qui est privilégiée en ce sens que l'apprenant est appelé à décoder des signaux graphiques (*signifiants*) transposés dans son cerveau, et de les rattacher à une idée qui n'est autre que le *signifié*. En outre, la compréhension implique une interaction texte/lecteur en ce sens qu'elle met en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte. La lecture magistrale n'est donc, dans ce cas, nullement justifiée compte tenu des objectifs assignés à l'activité.

5-1-3-5- Lecture oralisée et expliquée

Comme son nom l'indique, cette lecture est à haute voix et est axée essentiellement sur l'explication des mots et des phrases¹. L'enseignante fait lire

1- Rappelons qu'il s'agit là du premier niveau dans les processus de compréhension. Appelé niveau de surface, il ne concerne que les mots et la syntaxe utilisée, et alimente, ainsi, la mémoire du texte et non la mémoire de la compréhension du texte.

des parties du texte après quoi elle procède à une explication systématique du vocabulaire jugé difficile pour les élèves. Soulignons que ces derniers n'ont à aucun moment sollicité l'aide de l'enseignante concernant le sens de ces mots. Nous pouvons, par conséquent, déduire que c'est l'enseignante qui les avait recensés au préalable en pensant que ce sont des entrées clés pouvant permettre aux apprenants d'accéder au sens du texte.

En ce qui concerne les explications proprement dites, il est à noter que celles-ci sont données dans un métalangage qui caractérise les définitions du dictionnaire. La réalité extralinguistique est souvent éludée au profit d'une explication de la langue par la langue. Les apprenants semblent connaître le sens de ces termes dans la mesure où d'une part, et comme nous l'avons déjà signalé, ce ne sont pas eux qui ont demandé des explications ; et d'autre part, ils n'ont pas réagi en demandant davantage de détails après l'intervention de l'enseignante.

Nous avons constaté en analysant les réponses orales des apprenants, que la connaissance de la signification des mots aide peu, et parfois pas du tout, à la construction du sens. Aussi, la démarche de l'enseignante axée essentiellement sur l'explication de mots nous paraît-elle contre productive et ne vise nullement à doter les apprenants de stratégies efficaces qu'ils pourront mobiliser pour aborder un texte. En effet, les réponses des apprenants aux questions posées¹ se réduisent souvent à des phrases puisées dans le texte.

En outre, la lecture oralisée ne cadre pas avec les objectifs fixés par l'enseignante elle-même. En effet, ceux-ci sont axés sur la compréhension qui, rappelons-le, est avant tout une activité de traitement d'informations. Or, l'oralisation est de l'ordre de la relation grapho-phonétique qui, une fois établie, permet à l'apprenant de bien déchiffrer en acquérant les mécanismes de base de la lecture. Par conséquent, nous considérons la démarche de l'enseignante comme incohérente d'autant plus qu'elle a entrepris l'exploitation proprement dite du texte juste après avoir fait lire les apprenants à haute voix.

1. Notons que ces questions n'incitent nullement à la réflexion et n'amènent pas les apprenants à faire preuve d'initiative. Telles qu'elles sont généralement posées « *qu'est-ce qu'il a dit ?* », en parlant de l'auteur, elles n'ont engendré que des reprises de passages du texte sans aucune autre reformulation.

Notons enfin, que c'est durant cette étape que des points de langue ont été abordés. L'enseignante a tenté d'amener ses apprenants à identifier eux-mêmes les éléments grammaticaux utilisés par l'auteur pour marquer la transition entre la thèse et l'antithèse. Cela pourrait être considéré comme une anticipation dans la mesure où les points de langue en question, à savoir les éléments exprimant la concession, feront l'objet d'une leçon de grammaire ultérieurement¹.

5-1-3-6- Les traces écrites

L'enseignante a veillé à ce qu'il y ait des traces écrites sous forme de synthèse portant sur les éléments suivants :

- Le type de texte
- Le thème abordé dans le texte
- Les points de langue qui y sont employés.

Pour ce qui est du type, une définition succincte se rapportant à la structure du texte argumentatif a été donnée aux apprenants. Cela pourrait avoir comme objectif la consolidation des acquis en ce sens que la notion a été déjà abordée tout au début de la séance, et les apprenants semblent l'avoir bien assimilée. Quant au thème, ce dernier est présenté sous forme de résumé auquel les apprenants ont abouti après qu'on leur a posé la question « *De quoi parle-t-on dans ce texte ?* ». Il est à signaler, encore une fois, que l'enseignante pose des questions auxquelles certains apprenants répondent sans toutefois leur faire accomplir des tâches précises. Or, comme nous l'avons montré lorsque nous avons développé les stratégies de lecture, celles-ci peuvent intervenir également en aval, c'est-à-dire après l'acte même de lire. Elles concernent *la schématisation du texte* et *l'évaluation de la compréhension*. L'enseignante n'a donc pas jugé utile de faire travailler ses apprenants sur ces deux points en leur explicitant davantage ces deux stratégies.

L'évocation dans la synthèse des points de langue procède à notre sens de la volonté de l'enseignante de faire prendre conscience aux apprenants de la nécessité de les employer quand il s'agira de produire un texte de même type.

1. C'est cette leçon qui fera l'objet d'une analyse de notre part quand il s'agira de vérifier les possibilités de réinvestissement de ces outils en production écrite.

L'activité de compréhension, dans ce cas, constitue une situation source au cours de laquelle l'apprenant est censé faire une projection proactive qui consiste à prévoir les autres situations similaires et les possibilités de réutilisation de la notion en question.

Conclusion 1

A la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure en mettant l'accent sur les éléments suivants :

- L'enseignante ne conçoit pas l'activité de compréhension comme un processus impliquant un certain nombre d'opérations mentales que l'apprenant-lecteur doit effectuer pour construire du sens. Le texte est, en effet, présenté comme un produit fini ayant un sens bien arrêté, et l'apprenant n'a qu'à révéler celui-ci. Or, cette conception met d'emblée l'apprenant dans un état de passivité et ne l'incite pas à entreprendre des actions ordonnées en vue d'enrichir le texte par ses propres connaissances antérieures, étant donné que tout est dit dans le texte. Il y a donc absence d'interaction lecteur / texte/ contexte dans la mesure où on ne lit pas pour traiter des informations mais uniquement pour en prendre connaissance.
- L'importance donnée à la lecture à haute voix (lecture magistrale et lecture oralisée des apprenants) dénote une confusion quant à l'objectif principal assigné à l'activité. Ainsi, le fait que l'exploitation ait suivi directement la lecture oralisée laisse supposer que l'enseignante rattache les deux actes de sorte qu'il ne pourrait y avoir l'un sans l'autre. Or, il est admis que l'exploitation proprement dite, donc la construction du sens se fait indépendamment de l'oralisation, laquelle n'est sollicitée que lorsqu'il s'agit de poursuivre des objectifs ayant trait à l'installation des mécanismes de base de la lecture dite déchiffrement.
- La lecture silencieuse, en dépit de son importance capitale, n'est certainement pas une fin en soi. Inviter les apprenants à lire un texte en entier silencieusement, et ce, en les livrant à eux même présente un double inconvénient : d'abord, on n'est jamais sûr que les apprenants lisent, ensuite, en l'absence de toute autre consigne leur demandant d'accomplir des tâches

précises, les apprenants se comporteraient comme de simples récepteurs qui attendent des révélations du texte en n'effectuant aucune opération. Cette façon de faire conduit généralement à une situation où, selon les capacités des apprenants, il y aurait ceux qui comprennent du premier coup, et d'autres qui ne comprendront pas même après avoir lu et relu le texte. Le problème est donc posé en termes du tout ou rien compte tenu du fait que la compréhension de l'écrit n'est pas, dès le début, conçue comme une activité mentale impliquant un processus.

En l'absence de tâches accomplies par les apprenants, nous pouvons conclure que les stratégies de lecture ne sont pas enseignées de façon explicite (ni implicitement d'ailleurs) par l'enseignante. Nous émettons ainsi trois hypothèses quant à cette attitude: soit elle n'est pas consciente de l'importance de ces stratégies, et, par conséquent, elle ne juge pas nécessaire de les enseigner, soit elle les ignore et, dans ce cas, elle ne pouvait les transmettre ; soit, enfin, tout en étant consciente de leur importance, elle croit que les apprenants sont capables d'y recourir et de les mobiliser à leur propre initiative. Or, comme le souligne si bien Tardif, *«la stratégie a quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations »* [41]. Par conséquent, en l'absence de but précis à atteindre, et d'opérations à effectuer¹, on ne peut s'attendre à ce que l'apprenant mobilise des stratégies personnelles.

5-2- Analyse du texte support 02²

Dans cette analyse, nous tenterons dans un premier temps d'appliquer les deux modèles exposés dans le cadre théorique, en l'occurrence ceux de Chartrand et d'Adam. Cela devrait nous conduire, et ce, dans une perspective purement didactique, à identifier les éléments essentiels composant ce discours écrit et dont il faut impérativement tenir compte dans une activité de compréhension.

1. Entendre par là qu'un enseignement explicite visant à faire faire des activités bien précises, et auxquelles on assigne des objectifs clairs et pas moins précis, s'avère indispensable.

2. Il s'agit bien entendu du texte soumis aux apprenants pour le test. C'est un support semblable au premier de par sa structure, mais dont le thème est tout à fait différent.

Nous nous intéresserons par la suite au point de langue sur lequel nous avons choisi de travailler, à savoir le rapport de concession. Comment est pris en charge ce rapport et par quels moyens est-il exprimé ? Telles sont les questions auxquelles nous essaierons d'apporter des réponses tout en prenant en considération le contenu du programme de français de la 4^{ème} AM.

5-2-1- Les composants structurels du texte selon Chartrand

Rappelons d'abord que Chartrand divise ces composants en plusieurs catégories, lesquelles catégories sont composées à leur tour d'un certain nombre d'éléments. Les catégories en question sont : les composants situationnels, les composants textuels, les composants superstructurels et les composants argumentatifs.

5-2-1-1- Les composants situationnels

Dans cette catégorie, rappelons que Chartrand regroupe cinq composants qui sont l'auteur empirique, le lecteur empirique, le contexte spatiotemporel, le lieu de production-réception et le but de la conduite langagière.

Dans une situation d'enseignement apprentissage, il importe de connaître l'auteur d'un texte dans la mesure où il peut, à lui seul, nous renseigner sur l'orientation du message. Or, notre texte n'est pas signé, et cela constitue une difficulté supplémentaire dans son exploitation d'autant plus que le nom de l'auteur est souvent pris comme premier élément périphérique permettant d'émettre des hypothèses de sens. Néanmoins, même cette absence pourrait être exploitée en ce sens qu'un texte est toujours le produit de quelqu'un d'un être concret, d'une instance individuelle ou collective, et c'est à la lumière de ce que les apprenants auront compris du texte qu'ils pourront formuler des hypothèses sur son identité.

Le lecteur empirique n'est autre que cet apprenant qui perçoit le message dans une situation caractérisée par son aspect formel. En effet, même si le document est authentique¹, il n'en demeure pas moins qu'il va servir de support pour une exploitation pédagogique qui présente des contraintes compte tenu du fait que ne

1. Par *document authentique* est désigné tout texte non conçu à des fins pédagogiques. Le notre peut être considéré, à ce titre, comme tel dans la mesure où n'étant ni un support confectionné par l'enseignante, ni un écrit contenu dans le manuel de l'apprenant.

seront évoqués dans cette situation que les éléments jugés accessibles à un type d'apprenants.

Cela dit, le contexte spatio-temporel qui n'est autre que la classe n'est déterminant que s'il est considéré comme le lieu où il y aurait différentes opinions adoptées par rapport à la question développée dans le texte ; alors que le moment est une donnée relative en ce sens qu'il préjuge du caractère actuel ou non du sujet traité. En outre, sous un angle purement pédagogique, il importe plutôt à quel moment de la séquence a lieu cette activité de compréhension pour se faire une idée sur les acquis antérieurs qui pourraient servir de pré requis à la compréhension du texte.

Le lieu de réception est comme nous l'avons déjà souligné est l'espace classe. Nous supposons que compte tenu du statut de l'enseignant dont la parole est souvent accréditée, les propos de ce dernier pourraient s'ajouter aux arguments développés par l'auteur et constituer à eux seuls des arguments d'autorité.

Le but de la conduite langagière quant à lui est implicite et n'a pas comme le souligne Chartrand « [...] *forcément d'incidences sur le plan textuel* » [24]. Dans notre cas, il est évident, en se référant bien entendu au texte, et en l'absence de tout renseignement sur l'auteur, que le but poursuivi est de sensibiliser aux dangers que représentent les ports collectifs en dépit de leur importance en ce qu'ils contribuent à l'épanouissement de l'individu.

5-2-1-2- Les composants textuels

Le premier composant faisant partie de cette catégorie est l'auteur modèle lequel se distingue de l'auteur empirique en ce que ce dernier renvoie à la personne physique, alors que l'auteur modèle est présent dans l'énoncé même à travers des indices formels ou des stratégies discursives particulières.

Dans notre texte, s'il est vrai que les indices renvoyant à l'auteur sont absents dans la mesure où on ne rencontre aucun pronom personnel renvoyant à l'énonciateur, il n'en demeure pas moins qu'une certaine stratégie discursive déployée par cet auteur dont, rappelons-le, on ignore tout, est nettement décelable.

Le discours en soi étant argumentatif, la stratégie en question a trait aux différents moyens utilisés pour exercer une influence sur le lecteur dit modèle ; en l'occurrence celui auquel est destiné le message. Aussi, cette stratégie pourrait-elle être résumée en ceci :

- a- Un constat général sur la pratique généralisée des sports collectifs.
- b- Une prise de position préliminaire consistant à mettre l'accent sur les deux aspects positifs et négatifs de ce type de sports¹.
- c- Énumération des côtés positifs en employant des articulateurs chronologiques (d'abord, ensuite enfin).
- d- L'expression d'une concession pour introduire les aspects négatifs.
- e- Énumération de ces derniers en ayant recours à d'autres articulateurs (en premier lieu, en second lieu, enfin)
- f- Une synthèse dans laquelle sont repris les arguments relevant de la thèse et de l'antithèse développés antérieurement.

Pour ce qui est du lecteur modèle, il n'est nul doute que ne pourront comprendre le message véhiculé par le texte que ceux qui sont rompus à ce type de discours. Autrement dit, le destinataire (réel ou virtuel) visé par ce discours est celui qui serait capable d'identifier le thème traité, et de saisir la nature des arguments développés. Cela dit, si on ne devait s'appuyer que sur ces deux critères, nous pourrions avancer que les apprenants de 4^{ème} A.M. constituent bien des lecteurs modèles dans la mesure où d'une part, le thème du discours leur est familier et, d'autre part, la stratégie argumentative adoptée est d'une telle simplicité qu'il leur est aisé de déceler l'intention du texte.

Cette dernière est différente du but de la conduite langagière. En effet, l'auteur empirique avait sûrement un but à poursuivre en décidant d'écrire ce texte. Toutefois, ce but est personnel et n'est pas forcément décelable dans l'énoncé. Par contre, l'intention du texte est l'effet que ce dernier pourrait produire sur le lecteur à travers des éléments linguistiques présents dans le même texte. Autrement dit, l'intention pourrait être définie indépendamment de l'auteur (la

1. Soulignons que, dans notre analyse, le « *mais* » contenu dans le premier paragraphe est d'une importance capitale.

personne physique) qui, dans notre cas, ne se manifeste nullement dans l'univers textuel.

Ainsi, l'intention dont il est question est résumée dans la dernière phrase du texte où il est fait allusion aux dangers des sports collectifs malgré leurs nombreux côtés positifs. Le thème quant à lui, *les sports collectifs*, est contenu dans la première phrase, et constitue l'axe autour duquel gravitent tous les autres sous-thèmes : *les côtés positifs*, *les conséquences négatives*. Chaque sous-thème (ce dont on parle) est suivi d'un rhème (ce qu'on en dit). Nous pouvons ainsi avancer que le texte progresse à thèmes dérivés dans la mesure où le premier thème, appelé également hyper-thème, s'éclate en sous-thèmes lesquels sont caractérisés par un certain nombre de propos. Nous pouvons schématiser cela comme suit :

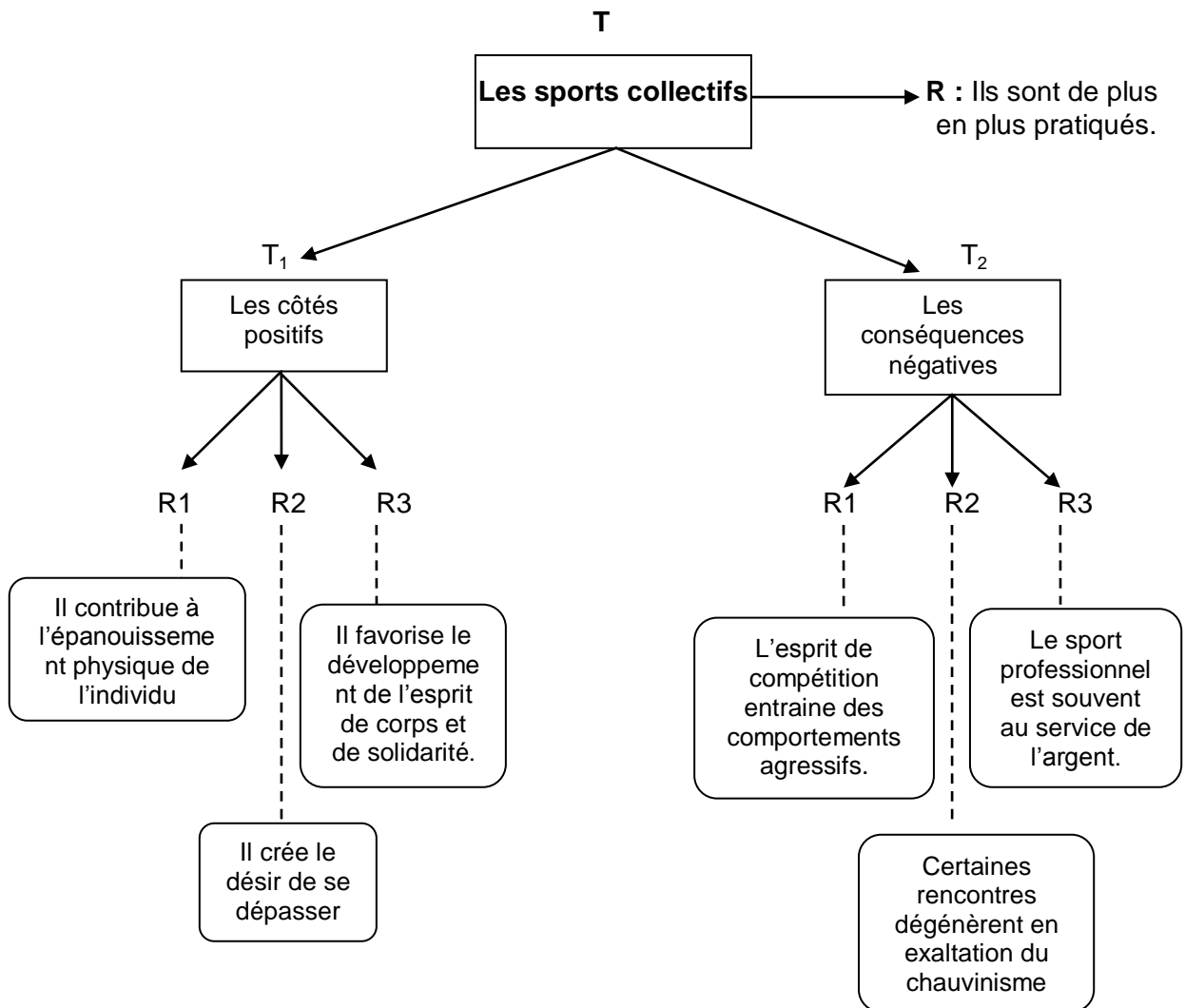
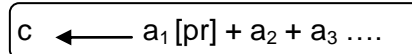


Fig. 5-1- : La progression thématique du texte support 2

5-2-1-3- Les composants superstructurels

Le discours argumentatif écrit est caractérisé par une superstructure prototypique qui le distingue des autres types de discours. Cette superstructure est constituée d'arguments corrélés avec une conclusion. Toutefois, l'argumentation ne peut être conçue indépendamment des idées circulant dans la société à un moment donné de l'Histoire. C'est ce qu'on appelle la doxa, et tout discours argumentatif intègre implicitement dans son schéma prototypique les présupposés doxologiques. Dans notre cas, nous pouvons avancer que ces derniers se réduisent aux représentations que se fait la société de ce type de sport qui conduit souvent à la violence dans les stades. C'est à partir de ces présupposés que l'auteur développe sa stratégie argumentative qui apparaît clairement dans la superstructure prototypique telle que définie par Chartrand, et qui pourrait être schématisée comme suit :



Nous remarquons bien que le mouvement argumentatif en question est régressif dans la mesure où l'auteur commence d'abord par la conclusion qui prend l'apparence d'un constat partagé par tout le monde (*Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui. Ils ont plusieurs points positifs; mais une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives*).

5-2-1-4- Les composants argumentatifs

Rappelons que dans cette catégorie de composants, Chartrand définit quatre grands moyens discursifs à même de permettre d'avoir l'adhésion du lecteur après avoir exercé sur lui toute sa force persuasive. Il s'agit en effet, de la proposition argumentative ou l'entymème, le procédé argumentatif, le couple notionnel antithétique et la figure.

La proposition argumentative ou l'entymème constitue, selon Chartrand , la base de tout discours argumentatif en ce sens qu'il s'appuie sur un idéologème. Ce dernier n'est autre que ce qui est admis, ne serait-ce que tacitement, par la

société. L'entymème pourrait prendre la forme d'un syllogisme rhétorique explicite ou implicite.

Dans notre cas, nous allons tenter de dégager un certain nombre de syllogismes imbriqués, et qui ont servi comme stratégie discursive de persuasion :

Premier syllogisme :

La majeure : Les sports ont beaucoup de bienfaits

La mineure : Or, les sports peuvent être individuels ou collectifs

Conclusion : Donc, les sports collectifs ont des bienfaits.

Deuxième syllogisme :

Majeure : Tout ce qui conduit à la violence est négatif.

Mineure : Or, les sports collectifs conduisent à la violence.

Conclusion : Donc, les sports collectifs ont des aspects négatifs.

Troisième syllogisme

Majeure : La violence n'est pas inhérente à la pratique du sport.

Mineure : Or, les sports collectifs sont une forme de pratique du sport.

Conclusion : Donc, La violence n'est pas inhérente aux sports collectifs.

Quatrième syllogisme

Majeure : La violence naît d'une conception.

Mineure : Or, on a une conception des sports collectifs.

Conclusion : Donc, c'est une conception des sports collectifs qui conduit à la violence.

Ces quatre syllogismes imbriqués nous permettent de remonter à l'idéologème qui, rappelons-le, se définit comme étant l'ensemble des idées se rapportant à un domaine déterminé et admises par la société. Cela se résume à la position suivante :

« Le constat est que, dans notre pays, la violence dans les stades est devenue un phénomène courant et incontrôlable. En effet, les sports collectifs, le football en particulier, attisent chez les jeunes l'intolérance et l'agressivité. Or, ce ne sont nullement ces sports qu'il faut remettre en cause mais la fausse conception qu'on

*en fait ; d'où la nécessité de faire changer les représentations par tout un travail de sensibilisation qui doit être assuré aussi bien par la famille que par l'école ».*¹

Concernant les procédés argumentatifs mis en œuvre, nous en avons décelé trois dans le texte, à savoir la réfutation, l'explication, et la démonstration.

La réfutation est, bien qu'elle n'apparaisse pas de façon explicite, est néanmoins présente dans la mesure où on suppose l'existence d'un adversaire virtuel qui essaie par des contre arguments de s'opposer à l'auteur. Celui-ci prévoyant ceux-là commence justement par citer les contre arguments possibles pour se les approprier et en faire une étape dans son raisonnement.

Illustrons cela par des exemples :

- A- Le premier adversaire penserait que les côtés positifs des sports collectifs sont nombreux.
- B- L'auteur reprend cet argument à son compte et le développe (l'énumération des aspects positifs) et le fait suivre d'un *mais...*
- C- Le second adversaire penserait que les côtés négatifs des sports collectifs sont nombreux en ce sens qu'ils conduisent inéluctablement à la violence.
- D- L'auteur reprend également cet argument à son compte, et sans le réfuter, lui oppose habilement les arguments du premier adversaire.

Ainsi, pouvons-nous avancer qu'en présence d'une thèse et d'une antithèse, la réfutation, même implicite, est omniprésente dans la mesure où il y a toujours des arguments et des contre arguments qui font progresser le discours.

Le deuxième procédé mis à contribution est bien l'explication. En effet, l'auteur avance des arguments sous formes d'expressions causales même s'il n'emploie

1. Nous avons bien entendu pris en considération les jeunes lecteurs auxquels le texte est destiné (des adolescents algériens de 15-16 ans). Car, même si la violence dans les stades demeure un phénomène mondial, elle présente certainement chez nous des particularités en ce sens qu'elle est généralement pratiquée par les supporters plutôt que par les joueurs.

aucun outil linguistique pour le faire¹. L'explication est donc dans les arguments que l'auteur énumère, et elle peut être résumée dans les schémas suivants :

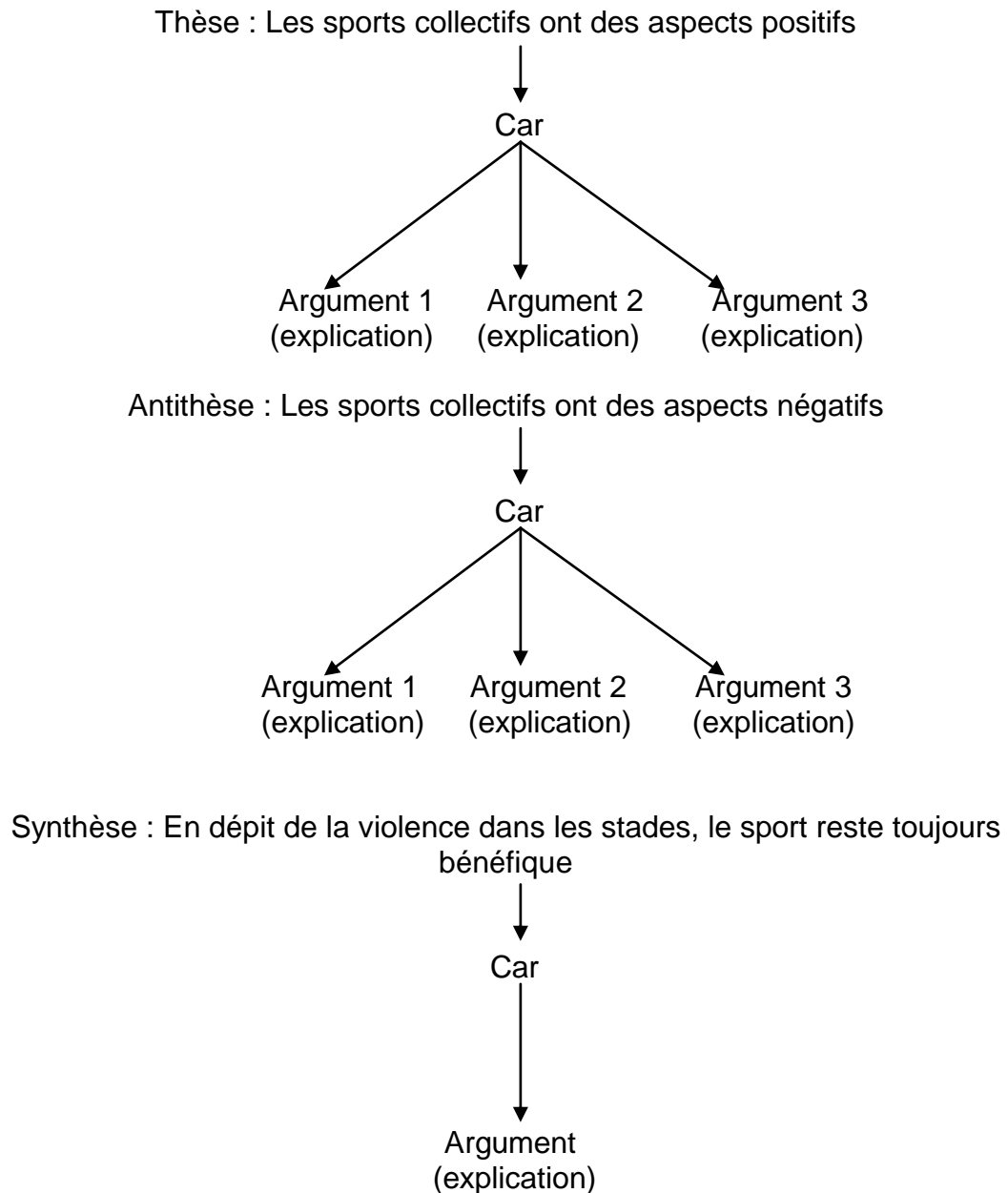


Fig. 5-2- : Les procédés explicatifs mis en œuvre dans le texte support 2.

Le troisième procédé décelé dans le texte est la démonstration. Celle-ci est définie par Chartrand comme étant un enchaînement d'arguments conduisant

1. Remarquons la pauvreté du texte en matière de connecteurs logiques. Excepté le « mais » dans le dernier paragraphe, et les articulateurs chronologiques, aucun autre outil exprimant un rapport logique n'est présent dans le texte.

nécessairement à une conclusion. Le raisonnement peut être déductif ou inductif ; dans notre cas il est inductif dans la mesure où la conclusion est donnée au début et les arguments avancés ne sont là que pour étayer ce qui a été dit au préalable¹.

Basé essentiellement sur des oppositions lexicales, le couple notionnel antithétique rend compte d'une dualité empirique admise de par sa stabilité et son inscription dans le temps. Il en est ainsi des couples *bon/mauvais ; réel/imaginaire ; négatif/positif etc. ...*

Remarquons que presque tous les discours argumentatifs abondent de ces couples dans la mesure où toute argumentation se fonde sur la polémique. Dans notre texte, nous décelons un certain nombre de ces couples les uns exposés explicitement, les autres y sont plutôt latents. Aussi, dénombrons-nous les suivants :

1/ individuel / collectif

2/ positif / négatif

3/ esprit de solidarité / comportement agressif

4/ l'épanouissement physique et le désir de se dépasser / sport au service de l'argent.

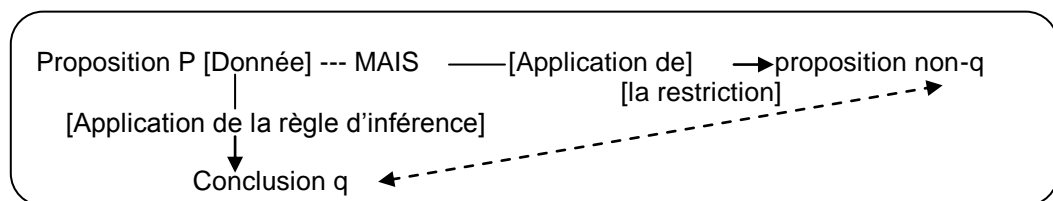
Enfin la figure, comme dernier élément appartenant à la catégorie des procédés argumentatifs, et définie par Chartrand comme étant tout ce qui est donné de façon implicite, se manifeste dans le texte par les non dits ou, comme le souligne Chartrand, par le recours au travestissement qui lui confère sa force argumentative. L'implicite dans notre cas pourrait se résumer sous forme d'un avertissement adressé aux éducateurs (les parents en premier lieu) les exhortant à contrôler les mineurs en les mettant en garde contre les dérives que pourraient entraîner les sports collectifs. C'est une sonnette d'alarme tirée en vue de faire prendre conscience aux destinataires du message du danger que courent nos enfants. L'argumentation, dans ce cas, devient d'autant plus forte qu'elle ne se limite pas à ce qui est dit (bienfaits et méfaits de sports collectifs) mais va au-delà

1. Ne pas confondre « conclusion » avec « synthèse ». Dans notre texte, la conclusion précède les arguments et s'appuie sur ; alors que la synthèse est une « *conclusion textuelle* » dans laquelle l'auteur tente de concilier les deux positions en faisant part, cette fois-ci, de son opinion personnelle.

en distillant une mise en garde voilée et *travestie*, mais facilement décelable par le lecteur averti.

5-2-2- La séquence prototypique argumentative selon Adam

Rappelons qu'Adam considère que le schéma de base de toute argumentation est une mise en relation de données avec une conclusion. Toutefois, pour que ce passage ait lieu, un garant ou un support doivent exister et servir d'étai au raisonnement. Aussi, même si ces derniers ne sont pas explicitement formulés (notamment par l'emploi d'outils linguistiques de types *puisque*, *étant donné que*), ils soutiennent implicitement l'argumentation et sont aisément identifiables par le lecteur. En outre, une restriction pourrait empêcher la réalisation de ce passage en ce sens qu'un *mais* qui suivrait les données constituerait un obstacle compromettant une conclusion pressentie antérieurement. Le schéma en question est le suivant :



Appliqué à notre texte, le modèle d'Adam fait ressortir les séquences argumentatives suivantes :

Séquence 1 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués (P)

Garant : PUISQU'ils contribuent à l'épanouissement physique de l'individu

Conclusion : DONC, ils ont des points positifs (q)

Séquence 2 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués (P)

Restriction : MAIS une certaine conception de ces sports conduit à la violence

Conclusion : DONC, ils ont des conséquences négatives (Non q)

Séquence 3 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués (P)

Garant : PUISQU'ils créent le désir de se dépasser

Conclusion : DONC, ils ont des points positifs (q)

Séquence 4 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués (P)

Garant : PUISQU'ils favorisent l'esprit de corps et de solidarité.

Conclusion : DONC, ils ont des points positifs (q)

Séquence 5 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués (P)

Restriction: MAIS l'esprit de compétition conduit à des comportements agressifs

Conclusion : DONC, ils ont des conséquences négatives. (q)

Séquence 6 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués. (P)

Restriction: MAIS certaines rencontres dégènèrent sur l'exaltation du chauvinisme.

Conclusion : DONC, ils ont des conséquences négatives. (Non q)

Séquence 7 :

Donnée : Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués. (P)

Restriction: MAIS le sport professionnel est souvent au service de l'argent.

Conclusion : DONC, ils ont des conséquences négatives. (Non q)

5-2-3- Analyse du texte du point de vue de la concession

Comme nous l'avons déjà montré lorsque nous avons évoqué les procédés argumentatifs mis à contribution par l'auteur et plus particulièrement, l'explication, la cause est un rapport qui est exprimé dans le texte mais de façon implicite. Aussi, si l'on voulait le mettre en évidence, nous est-il nécessaire de passer par la reformulation explicite et employant des locutions et autres articulateurs exprimant ce même rapport.

quantitative sera globale dans la mesure où elle portera sur le nombre d'apprenants ayant donné des réponses correctes pour chaque item, puis nous détaillerons davantage en catégorisant les apprenants en fonction de la nature de la réponse donnée.

Tableau 5-1- : Analyse quantitative globale

Items	Nombre d'élèves ayant répondu correctement	Taux de réussite (%)
01	13/30	43%
02	11/30	37%
03	06/30	20%
04	19/30	63%
05	05/30	17%
06	22/30	73%
07	18/30	60%
08	12/30	40%
09	06/30	20%

Visualisons cela dans le graphe ci-dessous :

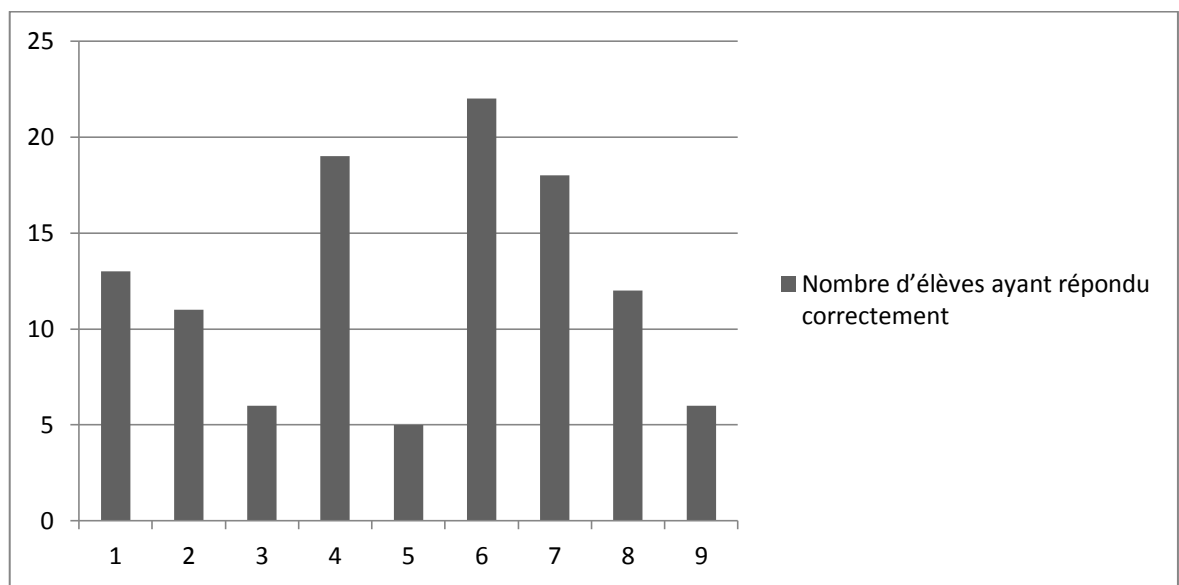


Fig. 5-3- : Taux de réussite par item

Tableau : 5-2- : Analyse quantitative détaillée

1^{er} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Quatre paragraphes	12/30	40%
Trois paragraphes	06/30	20%
Deux paragraphes	07/30	23.33%
Dix paragraphes	01/30	03.33%
Reprise de la question	02/30	06.66%
Reprise des deux parties du texte	01/30	03.33%
Une phrase du texte.	01/30	03.33%

2^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Trois mots appartenant au champ lexical de « sport » et contenu dans le texte	06/30	20%
Un mot appartenant au champ lexical de « sport » et contenu dans le texte	05/30	16.66%
Deux mots appartenant au champ lexical de « sport » et contenu dans le texte	18/30	60%
Mots de la même famille que « sport » avec ceux appartenant au champ lexical	12/30	40%
Aucun mot appartenant au champ lexical de sport	01/30	03.33%

3^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Problématique bien posée.	01/30	03.33%
Thème : Le sport.	01/30	03.33%
Thème : Les sports collectifs.	05/30	16.6%
Les côtés positifs et négatifs du sport	09/30	30%%
La première partie du texte	01/30	03.33%
La deuxième partie du texte.	03/40	10%

Une phrase du texte.	09/30	30%
Une phrase inachevée	01/30	03.33%

4^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Enumération des trois arguments <i>pour</i>	19/30	63.33%
Enumération de deux arguments <i>pour</i>	02/30	06.66%
Citation d'un argument <i>pour</i>	04/30	13.33%
Citation de trois arguments <i>pour</i> et d'un argument <i>contre</i> .	01/30	03.33%
Citation d'articulateurs	02/30	06.66%
Une phrase du texte	02/30	06.66%

5^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Les arguments sont présentés du plus faible au plus fort, du moins convaincant au plus convaincant, du moins important au plus important.	05/30	16.66%
Ils sont présentés en ordre	06/30	20%
Par des articulateurs	01/30	03.33%
Ils sont vis à vis	03/30	10%
Aucune réponse	11/30	36.66%
Une phrase quelconque du texte.	04/30	13.33%

6^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Transition assurée par <i>mais</i> .	21/30	70%
Reprise de la question.	01/30	03.33%
Aucune réponse.	03/30	10%
Transition assurée par une proposition introduite par <i>mais</i> .	02/30	06.66%
Une phrase quelconque	03/30	10%

7^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Enumération des trois arguments <i>conte</i>	17/30	56.67%
Enumération de deux arguments <i>conte</i>	05/30	16.66%
Citation d'un argument <i>contre</i>	01/30	03.33%
Reprise des articulateurs	02/30	06.66%
Eléments de phrase se rapportant à l'antithèse	02/30	06.66%
Aucune réponse	03/30	10%

8^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Les arguments <i>pour</i> 03, et les arguments <i>contre</i> 03, ils sont à égalité.	08	26.67%
03 <i>pour</i> et 03 <i>contre</i> .	04/30	13.33%
Deux <i>pour</i> et deux <i>contre</i> .	01/30	03.33%
Cinq <i>pour</i> et trois <i>contre</i> .	01/30	03.33%
Quatre <i>pour</i> et deux <i>contre</i> .		
Arguments <i>contre</i> supérieurs aux arguments <i>pour</i> .	01/30	03.33%
Reprise de la problématique.	01/30	03.33%
Reprise de deux phrases du texte	01/30	03.33%

9^{ème} item

Réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
L'auteur ne prend pas clairement position <i>pour</i> ou <i>contre</i> .	06/30	20%
L'auteur prend clairement position <i>pour</i> .	15/30	50%
Oui.	05/30	16.66%
Aucune réponse	04/30	13.33%

5-3-2- Analyse qualitative**Analyse qualitative des réponses à la 1^{ère} question***De combien de paragraphes se compose le texte ?*

Apprenants	Réponse	Interprétation
01, 09, 12, 17, 22, 23, 29	Le texte se compose de deux paragraphes.	Ne s'appuyant sûrement pas sur l'image du texte en exploitant uniquement son aspect matériel (alinéa, ponctuation etc. ...), l'apprenant aurait peut-être pensé à la structure interne de celui-ci. Aussi, ayant compris qu'il y a une thèse et une antithèse, conclue-t-il que cela correspond nécessairement au nombre de paragraphes.
02, 03, 05, 06, 08, 10, 11, 14, 18, 26, 27, 28	le texte se compose de 4 paragraphes.	La réponse est correcte même si certaines formulations sont erronées sur le plan linguistique.
07	Les paragraphes se compose le texte : les positives et négatives du sport.	Plutôt que de donner le nombre de paragraphes, l'apprenant parle, ici, de parties thématiques composant le texte, à savoir les avantages et les inconvénients du sport.
13	Paragraphes.	L'apprenant n'a donné aucune réponse dans la mesure où ce qui était attendu de lui était un nombre précis. Or, aucun nombre ne figure dans la réponse, ce qui nous pousse à penser que l'apprenant, de peur de se tromper, a préféré ne pas répondre.
15, 20, 21, 24, 25, 04	Le texte se compose de trois paragraphes.	L'erreur serait peut-être due au fait que généralement dans un texte argumentatif (du moins le type que l'apprenant a l'habitude de lire en 4 ^{ème} A.M.), il y a une thèse, une antithèse et une synthèse. L'apprenant aurait donc cru que cela se répercute inévitablement sur le nombre de paragraphes qui ne peut être que de trois. En outre, la dernière phrase constituant la conclusion et faisant directement suite au paragraphe dans lequel il est question des inconvénients des sports collectifs, l'apprenant ne l'aurait donc pas prise pour un paragraphe indépendant d'autant plus que la phrase en question est très brève, et ce, en dépit de l'espace blanc qui la précède et qui en fait un passage autonome.

16, 30.	De paragraphes se compose le texte.	Dans l'incapacité de répondre à la question posée, l'apprenant s'est contenté de reproduire celle-ci pour signifier peut-être qu'il ne l'a pas comprise.
19	10 paragraphes.	Confondant paragraphes et lignes, l'apprenant aurait compté le nombre de lignes composant le texte tel qu'il est donné sur papier.

Commentaire

Le nombre d'apprenants ayant répondu correctement à la question (13/30) renseigne sur l'incapacité de la majorité à exploiter les éléments périphériques d'un texte. En effet, bien que cet aspect soit généralement pris en charge en activité de compréhension de l'écrit, il n'en demeure pas moins que les apprenants ne semblent pas être suffisamment entraînés à cette tâche laquelle ne nécessite pourtant pas beaucoup d'effort intellectuel.

Cela dit, l'aspect matériel d'un texte est d'autant plus important à maîtriser qu'il en suggère parfois, à lui seul, l'orientation. Dans notre cas, justement, l'identification du nombre de paragraphes pourrait permettre d'anticiper sur la progression de l'argumentation dans la mesure où, à chaque paragraphe, correspond une étape dans le raisonnement de l'auteur : Le premier étant consacré à la définition de la problématique, le deuxième à l'exposé de la thèse, le troisième à l'antithèse, et le dernier à la synthèse.

Cependant, les différentes réponses données par les apprenants montrent que ces derniers conçoivent différemment la notion de composition textuelle, et ils assimilent le paragraphe à d'autres éléments, les uns intra-textuels et les autres extratextuels.

En effet, nous pouvons à la lumière de notre analyse, distinguer trois grandes catégories d'apprenants :

1/ Ceux qui confondent paragraphes et lignes: ceux-là n'arrivent pas à délimiter une ligne et ne savent pas qu'un paragraphe est un ensemble de phrases qui s'étale verticalement sur l'espace que représente la feuille blanche.

2/ Ceux qui ne s'appuient pas sur l'image du texte mais sur leur conception du texte argumentatif. Aussi, ces derniers font-ils correspondre le nombre de paragraphes au nombre de parties composant ce type de texte. Ils concluent alors qu'il ne pourrait y avoir plus de trois (03) paragraphes correspondant à la thèse, l'antithèse et la synthèse ; ou bien uniquement deux (02) paragraphes renvoyant à la position *pour* et la position *contre*.

3/ La 3^{ème} catégorie est composée d'apprenant qui, n'ayant pas bien compris la consigne, ont répondu par une phrase puisé dans le texte, en parlant du thème qui y est abordé, ou en reprenant simplement l'énoncé de la question.

Dans tous les cas, un travail plus approfondi prenant en charge cet aspect, au niveau des pratiques pédagogiques, s'avère nécessaire. Les apprenants devraient être capables, uniquement en balayant du regard le texte, de reconnaître facilement ses différents éléments constitutifs avant même de prendre connaissance de son contenu.

Analyse qualitative des réponses à la 2^{ème} question.

Relevez trois mots appartenant au champ lexical de « sport ».

Apprenant s	Réponse	Interprétation
01	Solidarité, stade, épanouissement.	Si pour « <i>épanouissement</i> » et « <i>stade</i> », la relation sémantique avec « <i>sport</i> » est bien établie, le mot « <i>solidarité</i> » ne peut, en revanche, faire partie du champ lexical du mot. La confusion réside dans le fait que « <i>solidarité</i> » renvoie effectivement à « <i>sport</i> » dans le texte, mais pour être considéré comme faisant partie de son champ lexical, il faudrait qu'il y réfère dans l'absolu.
02, 15, 20, 25, 29	Sportives, corps, stade.	« <i>corps</i> » et « <i>stade</i> » font certes partie du champ lexical de « <i>sport</i> », alors que pour « <i>sportive</i> », l'apprenant aurait confondu entre champ lexical et famille lexicale du mot.
03	Stade, collectif, physique, agressivité.	La réponse est correcte.
04	Pratiqués, stades, sportive.	Il y a également, ici, confusion entre champ lexical et famille lexicale. Le mot « <i>sportive</i> » faisant partie de cette dernière.
05	Stades, collectif, compétition. individuel, pratiqués,	« <i>individuel</i> » ne fait pas nécessairement partie du son champ lexical de « <i>sport</i> » d'autant plus que, dans le texte, il qualifie l'épanouissement. Contrairement à « <i>collectif</i> » qui, dans ce contexte, ne renvoie qu'au sport.
06	Stades, pratique. individuel,	Même remarque
07	Sportives, pratiqués, physique.	Comme on l'a déjà signalé, il y aurait confusion entre « champ lexical » et « famille lexicale », d'où l'apparition du mot « <i>sportive</i> » dans la liste.
08	Pratique, stades. solidarité,	Le mot « <i>solidarité</i> » ne pourrait être considéré comme faisant partie du champ lexical du sport. Il n'y renvoie pas dans l'absolu.
09	Sportives, pratiqués. collectif,	Faisons remarquer là, également, que « <i>sportive</i> » ne fait pas partie du champ lexical de « sport », mais plutôt à sa famille lexical.
10	Stades, pratiqués, collectif.	La réponse est correcte.

11	Collectif, sportive, stade, corps.	Même remarque que pour l'apprenant 09.
12	Physique, sportive.	Même remarque. Le mot « sportive » appartient à la famille lexicale de « sport ».
13	Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués.	L'apprenant n'aurait pas compris la consigne. Sa réponse est une phrase dans laquelle on parle des sports, mais qui ne renseigne en rien sur les mots appartenant au champ lexical de celui-ci.
14	Chauvinisme, compétition, professionnel.	Le mot « chauvinisme » ne renvoie pas nécessairement au sport. Par conséquent, il ne pourrait être considéré comme faisant partie de son champ lexical.
16	Sportive, stades.	« sportive » fait partie de la famille lexicale du mot « sport ».
17	Stades, physique, sportive.	Même remarque pour le mot « sportive »
18	Individuel, collectif, sportives.	« individuel », comme nous l'avons déjà souligné, qualifie l'épanouissement, alors que « sportive » appartient à la famille lexicale du mot.
19, 30	Sportive, stades, professionnel.	Même remarque pour le mot « sportive ».
21	Stades, sportive.	Même remarque.
22	Collectif, individuel.	Le mot « individuel » ne renvoie pas nécessairement au sport.
23	Pratiquer, collectif, stades.	La réponse est correcte. »
24	Epanouissement, pratiqués, sportive.	Le mot « sportive » appartient à la famille lexicale de « sport ».
26	Collectif, individuel, compétition.	« individuel », dans ce contexte, n'est pas propre au sport.
27	Stades, physiques, collectif.	La réponse est correcte.
28	Professionnel, stades, chauvinisme.	Le mot « chauvinisme » pose problème en ce sens qu'il ne renvoie pas obligatoirement au sport dans l'absolu. On peut très bien être chauvin sans pour autant être un sportif.

Commentaire

L'identification des mots appartenant à un champ lexical donné, est censée aider énormément l'apprenant à se faire une idée du thème principal abordé dans le texte, et par conséquent, à établir des relations sémantiques entre les unités lexicales apparentées et le sens global du texte.

La notion de *champ lexical* est programmée en 4^{ème} année moyenne. Toutefois, les apprenants ne semblent pas saisir parfaitement le concept puisque sur les 30 élèves testés, seuls 11 d'entre eux ont répondu correctement à la question.

Cet échec aurait comme origine les deux raisons suivantes :

1/ Une mauvaise compréhension de la consigne. En effet, nombreux sont les apprenants qui n'ont pas respecté la consigne qui est pourtant contraignante en ce sens que ce qui est demandé est contenu dans le texte et pas dans la langue en général. Aussi, beaucoup d'apprenants ont donné des mots qui appartiennent effectivement au champ lexical de *sport* mais qui ne figurent nullement dans le texte.

2/ Une confusion entre deux notions lexicales étudiées séparément mais qui restent associées dans l'esprit de certains apprenants en raison, croyons-nous, de leur renvoi à l'idée d'ensemble : il s'agit *du champ lexical* et de *la famille lexicale*. Celle-ci est prise pour celui-là d'où un intérêt particulier apporté à la forme du mot *sport*, plutôt qu'à son sens.

3/ Une méconnaissance du sens de la plupart des mots composant le texte et qui, de par leur importance, contribuent de façon directe à la formation du sens global. En effet, certains apprenants, bien que maîtrisant la notion de *champ lexical*, n'ont pas répondu à la question car ils ignorent le sens de certains mots ayant une relation sémantique avec le mot *sport*.

Analyse qualitative des réponses à la 3^{ème} question

Quelle est la problématique posée par l'auteur ?

Apprenant	Réponse	Interprétation
01 – 05 - 10 – 11 - 29	Les sports collectifs.	Confondant problématique et thème, l'apprenant a répondu plutôt à la question « <i>de quoi parle-t-on dans ce texte ?</i> ». En effet, même si la frontière entre les deux notions n'est pas très étanche, il n'en demeure pas moins, que dans un texte argumentatif, la problématique dépasse le thème en ce sens qu'elle s'annonce (parfois implicitement) sous forme de question dont on attend une réponse, ou d'une réflexion engagée autour d'une question.
02- 14 – 21 28 - 30	Ils ont plusieurs points positifs mais une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives.	L'apprenant a bien compris que la problématique posée par l'auteur ne saurait se réduire au thème que véhicule le texte. Toutefois, il s'est contenté de reproduire la deuxième phrase du texte telle quelle sans expliciter davantage ce que l'auteur aurait voulu étudier.
03	Le problème posé par l'auteur : Les sports dans les stades.	L'apprenant a confondu thème et problématique. Car, s'il est vrai que les sports collectifs, donc les sports se pratiquant dans les stades, constitue le thème (<i>ce dont on parle</i>), il n'en demeure pas moins que la problématique dépasse le thème en ce sens qu'elle interpelle le lecteur pour engager une réflexion dessus.
04	La problématique posée par l'auteur est le côté négatif du sport.	Dans le texte, on ne traite pas uniquement des côtés négatifs des sports collectifs. Il y a toute une partie consacrée plutôt aux aspects positifs de ces sports. En revanche, ce qui est plutôt mis en avant, c'est la fausse conception que les gens en font et qui pourrait générer inéluctablement de la violence.
06	La problématique posée par l'auteur : les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui.	Ce n'est pas tant la pratique du sport qui est traité dans le texte. C'est plutôt la fausse conception qu'on fait des sports collectifs et qui en fait un phénomène dangereux. L'apprenant a mis l'accent sur ce qui est exposé plutôt que sur ce qui est problématisé, à savoir le risque que présentent ces sports en dépit de leurs nombreux côtés positifs.

07	Le négatif et le positif du sport.	Outre la mauvaise formulation de la réponse, celle-ci ne résume pas la problématique posée par l'auteur dans la mesure où on ne met pas uniquement l'accent sur les aspects négatifs des sports collectifs.
08	La problématique posée par l'auteur est le sport.	D'abord, il ne s'agit pas de n'importe quel sport, mais d'un type bien défini, à savoir les sports collectifs. Ensuite, dans le texte, on ne fait pas dans l'expositif (<i>parler de quelque chose, et ce, de manière objective</i>) mais on argumente et pour cela, il a fallu problématiser la question au préalable.
09	La problématique posée par l'auteur les conséquences négatives du sport.	La réponse est semblable à celle de l'apprenant 04 à un mot près. En effet, plutôt que de parler de « côtés », celui-ci préfère le mot « <i>conséquences</i> ».
12	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.	Ceci est un argument par lequel l'auteur essaie d'étayer sa thèse (<i>les sports collectifs ont des côtés positifs</i>). L'apprenant confond sûrement problématique et argument.
13	La problématique posée par l'auteur est qu'ils ont des côtés	La réponse est sous forme d'une phrase inachevée, par conséquent, inanalysable.
15 - 20	La problématique posée par l'auteur : négatif et positif.	L'apprenant s'est contenté de reproduire deux adjectifs contenus dans le texte sans préciser de quoi l'on parle, donc le nom auquel ces adjectifs renvoient.
16	Les côtés positifs du sport collectif.	Les côtés positifs des sports collectifs ne constituent en fait que la première partie du texte, et ne sauraient, par conséquent, être pris pour une problématique. En effet, s'il ne s'agissait que de points positifs, on aurait un texte argumentatif d'un autre type dans lequel on défendrait uniquement un choix.
17	Les stades se transforment parfois en arènes ; mais le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif.	Plutôt que de donner une problématique, l'apprenant s'est contenté de reproduire la dernière phrase du texte qui, elle, constitue une synthèse. Là, également, il y aurait eu confusion entre problématique et conclusion.
18	La problématique posée par l'auteur les avantages et les inconvénients du sport.	La réponse est correcte bien que, présentée telle quelle, elle s'apparente beaucoup plus à un titre. Néanmoins, l'apprenant aurait bien compris que ce qui est problématisé dans le texte a trait aux aspects positifs et négatifs du sport

		<i>collectif</i> , une précision que ces apprenants semblent avoir occultée.
19	La problématique posée par l'auteur est négatives conséquences du sport.	De même que pour l'apprenant précédent qui confond problématique et argument, celui-ci a repris intégralement les arguments présentés par l'auteur pour mettre en avant les points positifs des sports collectifs. La problématique, elle, ne saurait se réduire à des arguments choisis au hasard, ni être axée uniquement sur la thèse.
22	La problématique posée par l'auteur est que le sport a des côtés.	N'ayant sûrement pas compris la question, et lus exactement, le mot « <i>problématique</i> », l'apprenant a répondu par une phrase inachevée qu'on ne peut soumettre à une analyse.
23 – 24 - 27	La problématique posée par l'auteur est les côtés positifs et négatifs du sport.	De même que pour l'apprenant 18, ceux-ci ont donné une bonne réponse mais sous une forme qui s'apparente à un titre.
25	Est-ce que le sport est négatif ou positif ?	Même remarque que pour la réponse précédente avec, dans ce cas, une formulation plus appropriée en ce sens que la problématique est donnée sous forme de question.
26	La problématique posée par l'auteur c'est que le sport a des côtés négatifs aussi.	S'il ne s'agissait que de côtés négatifs, on aurait produit un texte expositif dans lequel on aurait énuméré ces inconvénients. Or, ce qui est problématisé a trait plutôt à cette fausse conception que certains ont de ces sports, et qui en fait un contexte de violence.

Commentaire

Au vu des réponses des apprenants, nous pouvons considérer cette question comme étant la plus difficile. En effet, la notion de problématique ne semble pas être suffisamment saisie par les apprenants, notamment lorsqu'il s'agit d'une question posée implicitement. Ainsi, la majorité des apprenants ont-ils confondu le thème que véhicule le texte (les avantages et les inconvénients des sports collectifs) avec la problématique qui, elle, n'est pas posée de façon explicite.

Cette confusion pourrait avoir comme origine le fait qu'en classe, les apprenants n'ont pas été habitués à se poser des questions sur la ligne directrice d'une argumentation. On leur pose généralement des questions sur le thème (*de quoi parle-t-on dans le texte ?*), mais on les amène rarement à chercher dans un texte argumentatif la question essentielle à laquelle l'auteur tente de trouver une réponse.

Cependant, même si les apprenants, dans leur majorité, n'ont pas réussi à donner la bonne réponse, certains d'entre eux sont parvenus, néanmoins, à donner un résumé succinct du contenu du texte qui, bien analysé, pourrait conduire à l'identification de la problématique. Ainsi, une réponse telle que « *les sports collectifs ont des points positifs et des conséquences négatives* » n'est pas si loin de la problématique qui, rappelons-le, met l'accent sur la fausse conception des sports collectifs qui entraîne inéluctablement des conséquences négatives.

Analyse qualitative des réponses à la 4^{ème} question

Quels sont les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse ?

Apprenant	Réponse	Interprétation
01	Sont des arguments du côté positif : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.	L'apprenant a déjà compris que la thèse développée par l'auteur a trait aux côtés positifs des sports collectifs. Les arguments qu'il cite sont ceux-là même que l'auteur avance et qui sont contenus dans le deuxième paragraphe repris par l'apprenant.
02-03-04 05-07-08 09-10-11 12-18-20 21-23-25 26-28-29	<ul style="list-style-type: none"> - Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. - il crée le désir de se dépasser - - il développe l'esprit de corps 	La réponse est correcte. L'apprenant a jugé utile d'énumérer les arguments tels qu'ils sont présentés dans le texte sans avoir à employer une expression introductrice.
06 - 24	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : D'abord, ensuite, enfin.	Confondant arguments et articulateurs, l'apprenant a repris ici ceux qui ont justement servi à introduire les arguments « pour ». Cela montre toutefois, qu'il a compris que ces derniers renvoient au passage du texte dans lequel sont introduits ces articulateurs.
13 - 15 - 22	<ul style="list-style-type: none"> - Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. 	Il s'agit, certes, d'un argument « pour », mais il n'est pas le seul à être développé par l'auteur. L'apprenant n'a pas reproduit les deux autres car il ne s'est sûrement pas appuyé sur les articulateurs qui les ont introduits. Autrement, il aurait compris que les arguments précédés de « ensuite » et « enfin » font suite au premier.
14	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu il crée le désir	L'apprenant se serait appuyé sur la contiguïté des phrases pour répondre à cette question. Néanmoins, le fait qu'il n'ait pas achevé la deuxième phrase montre bien qu'il ne l'a pas comprise car, à elle seule, elle ne pourrait constituer un argument.
16	Sont nombreux d'abord	« sont nombreux » est un syntagme qui complète « les côtés positifs ». l'apprenant aurait donc compris que les arguments « pour » sont ceux-là mêmes qui renvoient aux aspects positifs des sports collectifs. Toutefois, ayant confondu « argument »

		proprement dit et « articulateur », l'apprenant s'est contenté d'employer ici « <i>d'abord</i> » au lieu de l'expression qu'il a introduit. En outre, la phrase telle qu'elle est présentée, est incorrecte sur le plan syntaxique.
17	D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser.	Les deux arguments sont corrects, mais l'apprenant a omis de citer le troisième. Cela serait dû au fait qu'il ne s'est pas appuyé sur tous les articulateurs employés dans ce passage. Autrement, il aurait compris, que « <i>enfin</i> » fait logiquement suite à « <i>d'abord</i> » et « <i>ensuite</i> ».
19	Les arguments sont positifs : « il contribue ... se dépasser »	Ce passage renvoie aux arguments « <i>pour</i> ». toutefois, il est limitatif dans la mesure où le troisième argument n'y est pas.
27	<ul style="list-style-type: none"> - Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. - Il crée le désir de se dépasser. - Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité. Le sport professionnel est souvent au service de l'argent. 	Le quatrième argument que cet apprenant cite est avancé par l'auteur pour appuyer plutôt son antithèse, à savoir les côtés négatifs des sports collectifs. l'origine de cette erreur résulterait du fait que l'apprenant ne distingue pas, dans un texte argumentatif, la thèse de l'antithèse.
30	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse sont nombreux d'abord.	L'erreur résulterait de la confusion « argument » / « articulateur ». en outre, l'apprenant n'a pas pris en considération les signes de ponctuation utilisés dans le texte, autrement, il aurait compris que « <i>d'abord</i> » ne fait pas directement suite à « <i>nombreux</i> ».

Commentaire

En dépit de sa facilité, la question ne semble pas être bien comprise par tous les apprenants. Il s'agit de donner les arguments *pour*, autrement dit, ceux par lesquels on a appuyé la thèse.

En revanche, les apprenants qui ont bien répondu sont ceux qui étaient capables de :

1/ Identifier la thèse : en effet, on ne peut répondre correctement si l'on n'est pas capable d'identifier d'abord la thèse, à savoir l'affirmation selon laquelle les sports collectifs ont des points positifs. Ainsi, nombreux étaient les apprenants qui ont énuméré un certain nombre d'arguments qui se rapportent plutôt à l'antithèse.

2/ S'appuyer sur les articulateurs chronologiques *d'abord, ensuite, enfin* qui ont servi à énumérer dans l'ordre les arguments *pour*.

Pour ce qui est de la formulation, la majorité s'est contentée de reproduire exactement ce qui est dans le texte. Car, il est vrai qu'on ne peut reformuler de façon très personnelle une énumération, étant donné que cette dernière n'est dans la plupart des cas qu'une succession d'informations livrées dans un ordre choisi. Toutefois, les éléments introduisant une énumération peuvent changer d'un locuteur à un autre selon la compétence de chacun. Pour ce dernier point, remarquons que les apprenants ont repris les mêmes articulateurs soit pour éviter de fournir des efforts de réflexion, soit parce qu'ils voulaient être les plus fidèles possible au texte.

Analyse qualitative des réponses à la 5^{ème} question

Comment ces derniers sont-ils présentés ?

Apprenant	Réponse	Interprétation
01-03-07	Les arguments sont présentés vis-à-vis	A signaler d'abord que la consigne porte uniquement sur les arguments de la thèse, à savoir les avantages des sports collectifs. L'apprenant n'a donc pas compris que l'anaphore « <i>ces derniers</i> » figurant dans la question renvoie à ceux-ci. En outre, l'expression « <i>vis-à-vis</i> » employée par l'apprenant pourrait être mis en relation avec la structure du texte qui se présente sous forme de paragraphes où les arguments « <i>pour</i> » et « <i>contre</i> » se déploient les uns face aux autres.
02	Ils transforment en arènes les stades	Cette phrase figure dans le dernier paragraphe où il est question d'une synthèse. Par conséquent, elle ne renseigne en rien sur la façon dont sont présentés les arguments d'autant plus que la question porte exclusivement sur les arguments « <i>pour</i> », c'est-à-dire la première partie du texte. L'apprenant, n'ayant sûrement pas compris la consigne, aurait puisé dans le texte une phrase quelconque et l'a fait précéder du pronom « <i>ils</i> » pour parler des arguments ; alors que dans le texte le sujet de la phrase en question n'est autre que « <i>stades</i> ».
04-05-09-12-13-14-17-22-24-27-28	Pas de réponse	Aucune réponse analysable.
06-15-20-21-25-29	Ils sont présents en ordre	L'apprenant ne dit pas comment est cet ordre : est-il croissant ou décroissant ? néanmoins, il semble avoir compris que les arguments en question ne sont pas donnés n'importe comment, sans que l'auteur ne les ait soumis au préalable à une opération de hiérarchisation.
08	Ces derniers sont présentés par des articulateurs logiques	Le mot « <i>présenter</i> » contenu dans la question a été sûrement derrière cette confusion. En effet, s'agissant des arguments, l'apprenant a appris que ces derniers sont toujours introduits par des articulateurs. Il aurait par conséquent pensé à ces outils qui servent à introduire

		les arguments plutôt qu'à la façon dont ceux-ci sont classés. Dans ce cas, nous pouvons conclure que le problème est d'ordre lexical dans la mesure où l'apprenant a buté sur le sens d'un mot contenu dans l'énoncé même de la consigne.
10	Les arguments sont présentés : les arguments « pour » ensuite les arguments « contre », ils présentent l'important, ensuite le plus important ensuite les meilleurs.	La question porte essentiellement sur la première partie du texte, à savoir celle où sont présentés les arguments ayant étayé la thèse. Le fait que l'apprenant a parlé des deux types d'arguments montre bien qu'il n'a pas saisi la fonction du substitut « <i>ce derniers</i> » contenu dans la consigne et qui renvoie uniquement aux arguments « <i>pour</i> ». cependant, la deuxième partie de la réponse est correcte dans la mesure où elle renvoie à la valeur des arguments présentés par l'auteur, et qui sont, comme le dit si bien l'apprenant à sa manière, classé dans un ordre croissant.
11	Ces derniers sont présentés en ordre mieux 1+, 2++, 3+++	Même si la réponse est mal formulée, elle renseigne, néanmoins, sur la capacité de l'apprenant à user de différents éléments, autres que les mots, pour dire qu'il a bien compris. En effet, le recours au chiffres et au signe + montre que l'apprenant a compris que les arguments en question sont présentés dans un ordre qui n'est que croissant. En témoigne, dans la réponse de l'apprenant, le nombre ascendant des + qui représentent la valeur relative à chaque argument.
16	Négatif, négative.	
18	Les arguments sont présents par les moins meilleurs à les plus meilleurs en dernier.	La réponse est correcte même si la formulation présente des imperfections. L'apprenant a bien saisi l'importance accordé à chaque argument et a conclu que ces derniers sont classés par ordre d'importance. C'est cette importance croissante qu'il désigne sous le vocable « <i>meilleur</i> ».
19	Ils présentent les conséquences du sport.	Dans le texte, les conséquences négatives du sport constituent plutôt la deuxième partie du texte, à savoir celle qui est consacrée aux arguments « <i>contre</i> ». l'apprenant n'aurait donc pas compris la consigne qui, non seulement porte sur la façon dont présentés les arguments, mais aussi sur uniquement les

		argument « <i>pour</i> ».
23	Ces derniers sont présentés en ordre (plus) avec des articulateurs logiques.	Là également l'apprenant semble avoir compris de quoi il s'agit en ce sens qu'il a parlé d' <i>ordre</i> dans sa réponse. L'emploi du mot « <i>plus</i> » renseigne, en outre, sur la nature de cet ordre qui est dans notre cas croissant. L'ajout d'un autre élément de réponse portant sur les articulateurs logiques, aurait comme objectif de donner plus d'informations sur la façon dont sont introduits les arguments.
26	Ils sont présentés en ordre, l'auteur a commencé par l'argument moins fort. Enfin, il utilise le plus fort argument.	L'apprenant a saisi l'importance de chaque argument et a abouti à la conclusion que ces derniers sont classés par ordre croissant, du moins fort au plus fort.. Si l'énumération telle qu'elle est présentée dans le texte ne renseigne en rien sur la valeur des arguments, l'impact que cela a produit sur l'apprenant-lecteur aurait été derrière le choix de cette réponse. Il se pourrait qu'il ait compris l'emploi des articulateurs <i>d'abord</i> , <i>ensuite</i> , et <i>enfin</i> comme une opération de hiérarchisation des arguments dans un ordre croissant.
30	Négatives.	Aucune réponse analysable.

Commentaire

Il est vrai que la consigne, telle qu'elle est formulée, prête à confusion. En effet, ce qui est attendu de l'apprenant, est qu'il commente l'ordre d'importance dans lequel sont donnés les arguments. Ces derniers ont-ils tous la même importance, ou l'auteur adopte-t-il une progression dans la présentation en commençant par l'argument le moins convaincant pour arriver au plus convaincant ?

Or, certains apprenants sont allés chercher dans la formulation même de l'argument pour voir si ce dernier est présenté de façon simple, intelligible, et accessible au lecteur.

Remarquons ensuite que les arguments qui sont introduits par des articulateurs ne renseignent en rien sur leur importance. En effet, *d'abord, ensuite, enfin*, s'ils servent à exprimer un certain ordre chronologique, ne sont pas de nature à apporter des précisions sur la valeur de chaque argument. Ainsi, pourrait-on prendre un argument introduit par *d'abord* comme étant le plus fort, car c'est le premier à être cité *avant tout autre argument* ; ou au contraire le plus faible dans la mesure où on veut l'expédier en premier lieu pour s'intéresser aux plus importants.

Pour toutes ces raisons, nous croyons que les réponses des apprenants (ceux bien entendu qui ont bien compris la question) sont basées sur l'impact que chaque argument a produit sur ces derniers au moment de la lecture. La majorité ayant trouvé dans la présentation de l'auteur un ordre croissant qui veut que l'on commence par le moins important pour arriver au plus intéressant.

Analyse qualitative des réponses à la 6^{ème} question

Par quelle forme grammaticale est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse ?

Apprenants	Réponse	Interprétation
01-02- 03-04- 05- 06-08-10-11-15-16-18-19-20-23-24-25-27-28-29-30.	la transition entre la thèse et l'antithèse est assurée par « <i>mais</i> ». ¹	En dépit de la mauvaise formulation des réponses de certains apprenants, ces dernières sont considérées comme correctes. En effet, la question porte sur l'identification d'une forme grammaticale ayant servi à articuler deux passages du texte. Le fait que ces apprenants l'ont bien reconnu montre qu'ils ont bien identifié les passages renvoyant à la thèse et l'antithèse, et qu'ils ont compris également le sens du mot « <i>transition</i> ».
07	Par « oui » : il contribue ... Par « non » : « l'esprit de compétition... »	L'origine de l'erreur résiderait dans la méconnaissance du nom « <i>transition</i> ». en effet, l'apprenant a fait référence, dans sa réponse à la nature des arguments par lesquels on a étayé et la thèse et l'antithèse. Aussi, conclue-t-il que les premiers sont des arguments « <i>pour</i> », et que les seconds sont des arguments « <i>contre</i> » ; d'où son emploi de « <i>oui</i> » et « <i>non</i> ». S'il avait compris le sens du mot « <i>transition</i> », il aurait peut-être cherché à identifier la forme qui a introduit tout le passage relatif à l'antithèse.
09	La forme grammaticale est assurée la thèse et l'antithèse.	L'apprenant n'a fait que reprendre l'énoncé de la question mais sans y répondre. Il se pourrait bien qu'il ne l'ait pas comprise, ou qu'il ait trouvé des difficultés à identifier l'outil grammatical dont il est question.
12-14-17	Aucune réponse	Aucune réponse analysable.
13	Par la forme grammaticale.	L'apprenant parle d'une forme grammaticale sans pour autant la donner. Il s'agirait là d'une stratégie d'évitement déployé par l'apprenant pour ne pas répondre à la question tout en faisant semblant de le faire.
21	Mais une certaine conception de ce sport.	L'expression « <i>forme grammaticale</i> » contenue dans l'énoncé de la question constituerait l'origine de cette erreur. En

1. Nous considérons ici la réponse proprement dite à la question et non sa formulation qui diffère d'un apprenant à un autre.

		effet, pour l'apprenant, la forme grammaticale ne pourrait se limiter à un seul mot, en l'occurrence, une conjonction. Par conséquent, il a repris toute la proposition introduite par « <i>mais</i> » en la considérant comme une forme ayant assuré la transition entre deux passages du texte.
22	Est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse par la forme grammaticale.	Là également la réponse de l'apprenant montre qu'il n'a pas compris la question si bien qu'il s'est contenté d'en reprendre l'énoncé tout en lui faisant subir des transformations le rendant encore moins intelligible.
26	Il assuré entre la thèse et l'antithèse par la forme grammaticale mais une certaine conception.	De même que pour l'apprenant 21, celui-ci aurait confondu « <i>forme grammaticale</i> » et « <i>proposition</i> ».

Commentaire

Pour répondre correctement à la question, il aurait fallu connaître d'abord le sens du mot « *transition* », et avoir identifié avec exactitude la thèse et l'antithèse, ainsi que les passages du texte correspondant à chacune d'elles. Or, en analysant les réponses de quelques apprenants, nous nous rendons compte que ces derniers n'ont pas compris la question pour la simple raison qu'ils ne remplissent pas une des conditions sus citées.

Une autre raison pourrait également être derrière cet échec. Il s'agit de la non-maîtrise par l'apprenant de la valeur de la conjonction de coordination « *mais* ». En effet, celle-ci exprimant dans la plupart des cas la concession, l'apprenant qui ignore ceci ne pourrait, par conséquent, considérer cet élément grammatical comme étant un outil de transition entre la thèse et l'antithèse.

Enfin, un dernier facteur inhérent, celui-ci à la consigne elle-même, empêcherait l'apprenant de donner une réponse correcte : Il s'agit de la formulation et du vocabulaire employés dans la consigne. En effet, l'analyse des réponses nous a permis de constater que les apprenants ne sont pas habitués à l'emploi d'une terminologie telle que *forme grammaticale*. Par conséquent, même dans le cas où ils seraient capables de déterminer la valeur de « *mais* », ils ne sauraient pas que c'est de cela qu'il faudrait parler. Et si on leur avait demandé de donner la conjonction de coordination ayant introduit l'antithèse, il y a de fortes chances qu'ils sachent y répondre.

Analyse qualitative des réponses à la 7^{ème} question.

Quelles sont les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse ?

Apprenant	Réponse	Interprétation
<p>01-03-05-07-08-09-10-11-16-18-20-22-23-25-26-27-29</p>	<p>Les arguments développés l'auteur pour appuyer son antithèse sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'esprit de compétition entraine souvent des comportements agressifs. - Certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. - Le sport professionnel est souvent au service de l'argent. 	<p>L'apprenant a repris tous les arguments «<i>contre</i>» tels qu'ils sont présentés dans le texte. Il a donc montré qu'il a bien compris que l'antithèse correspond au passage où il est questions des inconvénients des sports collectifs. En outre, cela prouve également qu'il a bien saisi le rôle des articulateurs «<i>en premier lieu</i>», «<i>en second lieu</i>» et «<i>enfin</i>» en ce sens que ce sont ces derniers qui ont introduit les arguments en question. Par conséquent, c'est en s'appuyant sur ces articulateurs que l'apprenant a procédé à cette énumération.</p>
<p>02-13-15-19</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'esprit de compétition entraine souvent des comportements agressifs. <p>Certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme</p>	<p>L'apprenant a sûrement compris la question dans la mesure où les deux arguments renvoient effectivement à l'antithèse. Toutefois, l'absence du troisième argument serait due à la non maîtrise des articulateurs ayant servi à introduire et à énumérer les arguments. Aussi, si l'apprenant s'était appuyé sur «<i>enfin</i>», il aurait déduit que la phrase placée juste après fait suite à ce qui précède, c'est-à-dire les deux premiers arguments.</p>
<p>04-06</p>	<p>Les arguments développés l'auteur pour appuyer son antithèse sont : En premier, en second, enfin.</p>	<p>Plutôt que de donner les arguments, l'apprenant présente ici les articulateurs qui les ont introduits. Ainsi, pouvons-nous conclure que la difficulté à laquelle il était confronté était d'ordre lexical. En effet, bien qu'il ait compris que l'antithèse était développée dans le deuxième paragraphe, il n'a cependant pas saisi le sens du mot «<i>argument</i>». aussi, avait-il eu recours aux éléments présentateurs plutôt qu'à ce qui est présenté et qui constitue l'argument en soi.</p>
<p>12-14-17</p>	<p>Aucune réponse.</p>	<p>Aucune réponse analysable. Nous pouvons supposer que l'apprenant n'a pas compris la question ou qu'il n'a pas su y répondre. Dans le premier cas, il se pourrait que le problème soit d'ordre lexical au cas où l'apprenant n'aurait pas compris le sens des mots «<i>argument</i>» et</p>

		« <i>antithèse</i> ». en revanche, dans le second cas, le problème résiderait dans la compréhension globale du texte. Autrement dit, bien qu'ayant compris la question, l'apprenant n'aurait pas su identifier la partie qui traite de l'antithèse et des arguments y afférents.
21	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements. En second lieu, certaines rencontres sportives. Enfin, Le sport professionnel est souvent.	L'apprenant a identifié l'antithèse et la partie du texte qui y renvoie. Toutefois, le fait qu'il se soit contenté de reproduire ici uniquement les débuts de phrases prouve qu'il n'a pas compris les arguments développés par l'auteur. En effet, tout en s'appuyant sur les articulateurs « <i>en premier lieu</i> », « <i>en second lieu</i> » et « <i>enfin</i> », l'apprenant n'a pas su donner les arguments attendus pour n'avoir bien compris les phrases qui les portent.
24	Les arguments « <i>contre</i> » : une certaine conception de ce sport a des conséquences négatives. Enfin premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements.	D'emblée, l'apprenant associe l'antithèse aux arguments « <i>contre</i> ». cela pourrait constituer une preuve de la compréhension de la question. Toutefois, n'ayant sûrement pas compris la teneur des arguments, il les a présentés sous forme de phrase isolées du contexte en puisant de façon hasardeuse des expressions dans le passage relatif à l'antithèse.
28	En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent.	L'apprenant n'a donné, ici, qu'un seul argument valable : celui introduit par « <i>en second lieu</i> ». le premier argument est complètement éludé. Cela serait dû à la non maîtrise des articulateurs en ce sens qu'on ne peut commencer une énumération par « <i>en second lieu</i> » et qu'il doit y avoir un argument <i>en premier lieu</i> . En outre, le fait que l'apprenant n'a pas achevé la dernière phrase montre qu'il ne l'a pas comprise, et n'a donc pas saisi l'argumentation de l'auteur.
30	En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.	De même que l'apprenant précédent, celui-ci n'aurait pas compris la valeur des articulateurs, et a commencé directement par le deuxième argument. Le premier argument est complètement éludé en dépit de la présence de l'articulateur « <i>en premier lieu</i> ». toutefois, contrairement à l'apprenant 28, celui-ci ne semble pas avoir rencontré des problèmes de compréhension phrastique en sens que

30 (suite)		les arguments qu'il a donnés sont tous les deux valables.
-------------------	--	---

Commentaire

De même que pour la 4^{ème} question, il s'agissait tout simplement de donner cette fois-ci les arguments *contre*, autrement dit, ceux par lesquels on a appuyé l'antithèse. Mais pour bien y répondre, il aurait fallu remplir deux conditions essentielles :

1/ Identifier l'antithèse : en effet, on ne peut répondre correctement si l'on n'est pas capable d'identifier d'abord cette antithèse, à savoir l'affirmation selon laquelle les sports collectifs ont des conséquences négatives. Identifier l'antithèse reviendrait non seulement à la distinguer de la thèse, mais aussi à identifier avec précision les passages du texte lui correspondant. Ainsi, quelques apprenants, pour avoir été incapable de reconnaître l'antithèse, ont-ils énuméré des arguments qui se rapportent plutôt à la thèse.

2/ S'appuyer sur les articulateurs *en premier lieu, en second lieu, enfin* qui ont introduit dans l'ordre les arguments *contre*.

Pour ce qui est de la formulation, et pareillement à la 4^{ème} réponse, la majorité s'est contentée de reproduire exactement ce qui est dans le texte. Car, il est vrai qu'on ne peut reformuler de façon très personnelle une énumération, étant donné que cette dernière n'est dans la plupart des cas qu'une succession d'informations livrées dans un ordre choisi par l'auteur. Toutefois, les éléments introduisant une énumération peuvent changer d'un locuteur à un autre selon la compétence de chacun. Pour ce dernier point, remarquons que les apprenants ont repris les mêmes articulateurs soit pour éviter de fournir des efforts de réflexion, soit parce qu'ils voulaient être les plus fidèles possible au texte.

Analyse qualitative des réponses à la 8^{ème} question.

Comparez le nombre d'arguments « pour » et ceux « contre ». Que remarquez-vous ?

Apprenant	Réponse	Interprétation
01	Le nombre d'arguments « pour » est trois. Le nombre d'arguments « contre » est trois. Je remarque que l'auteur a égalisé entre ses deux opinions pour nous dire que le sport a des côtés positifs et des côtés négatifs en même temps.	La réponse est correcte d'autant plus que l'apprenant a tiré de l'égalité entre les nombres d'arguments <i>pour</i> et <i>contre</i> une conclusion qui fait allusion à la position de l'auteur ; laquelle position fait l'objet de la question suivante.
02	3 pour, 3 contre, même nombre d'arguments.	De même que l'apprenant précédent, celui-ci a donné une bonne réponse en comptant d'abord le nombre d'arguments de chaque type, puis en mettant l'accent sur leur égalité.
03	Le nombre d'arguments « pour » et « contre » posés par l'auteur sont en égalité. Cela explique que l'auteur est pour et contre.	Là également, l'apprenant anticipe et répond sans le savoir à la question qui va suivre. En effet, il explique l'égalité des arguments par la position neutre de l'auteur qui a choisi de développer autant d'arguments <i>pour</i> que <i>contre</i> .
04	On remarque que le sport a des côtés positifs et négatifs.	Plutôt que de donner une réponse se rapportant au nombre d'arguments, l'apprenant s'est contenté de rappeler la problématique, à savoir que les sports collectifs a des avantages et des inconvénients. Il se pourrait que par là, l'apprenant ait voulu dire que le fait qu'il y ait des point positifs et négatifs, le nombre ne pourrait être que le même.
05	Le nombre d'argument « contre » est plus que les arguments « pour ».	L'apprenant n'a pas su exploiter les articulateurs contenus dans le texte. En effet, il y a le même nombre d'articulateurs ayant introduit les arguments <i>pour</i> ainsi que les arguments <i>contre</i> . (<i>d'abord, ensuite, enfin</i> et en premier lieu, en second lieu, enfin)
06	D'abord --- en premier Ensuite --- en second Enfin --- enfin	Bien que la réponse ne soit pas correcte dans la mesure où l'apprenant n'a pas répondu à la consigne, on pourrait supposer que ce dernier ait voulu signifier que le même nombre d'articulateur équivaut automatiquement au même nombre d'arguments.

07-12-14- 16-27-28- 30	Aucune réponse.	Aucune réponse analysable.
08	Le nombre d'arguments « <i>pour</i> » est trois. Le nombre d'arguments « <i>contre</i> » est trois. Alors le sport a des positifs et des négatifs.	La réponse est considérée comme correcte et la conclusion tirée par l'apprenant renseigne sur sa capacité à rattacher le nombre d'arguments au
09	« <i>pour</i> » 4 arguments « <i>contre</i> » 2 arguments Je remarque que le sport est un moyen d'épanouissement individuel e collectif.	Ni le nombre d'arguments, ni la remarque que l'apprenant a faite ne sont valables. En effet, n'ayant pas réussi à exploiter les articulateurs ayant introduit les deux types d'arguments, ce dernier s'est trompé de nombre qui n'est ni de 4 ni de deux. En outre, la remarque n'est autre qu'une phrase du texte reproduite, ici, pour la simple raison qu'elle constitue la conclusion de l'auteur.
10-26	Le nombre d'argument « <i>pour</i> » est même nombre que les arguments « <i>contre</i> » : 3 ...3	La réponse est correcte. L'apprenant a en effet mis l'accent sur l'égalité des deux types d'arguments.
11	Les arguments « <i>pour</i> » 03 Les arguments « <i>contre</i> » 03 Je remarque que les arguments pour = les arguments contre.	Idem
13-22	Les arguments « <i>pour</i> » 03 Les arguments « <i>contre</i> » 03	L'apprenant a bien identifié le nombre des arguments <i>pour</i> et <i>contre</i> . Toutefois, il n'a pas signalé leur égalité croyant peut être que les chiffres parlaient d'eux-mêmes.
15-20-21- 25	Le nombre d'arguments : contre	L'apprenant n'a pas répondu à la consigne. Ainsi, au lieu de compter les arguments <i>pour</i> et <i>contre</i> , il s'est contenté de reproduire un élément de la question pour éviter de répondre.
17	Il y a 05 contre, Il y a 03 pour Je remarque que l'auteur est contre.	Là, également, l'apprenant n'a pas su exploiter les articulateurs du texte. Le nombre d'arguments <i>contre</i> est bien supérieur à ce qui est réellement avancé par l'auteur. Aussi, la conclusion déduite par l'apprenant, est-elle le résultat de cette erreur de départ.
18	Le nombre d'arguments <i>pour</i> et <i>contre</i> est le	La réponse est correcte. En effet, sans avoir à donner ce nombre d'arguments

	même.	de chaque type, l'apprenant a mis l'accent sur leur égalité.
19	<i>Pour</i> : 02 <i>Contre</i> : 02	L'apprenant s'est trompé dans le compte des arguments. Ce dernier n'a pas en effet exploité les articulateurs utilisés par l'auteur qui sont eu nombre de 03 pour chaque type d'arguments.
23	<i>Pour</i> : 03 <i>Contre</i> : 03 Je remarque que les arguments sont accordés par des articulateurs et qu'ils sont les mêmes numéros.	Le nombre donné par l'apprenant est correct et la remarque qu'il a émise est pertinente dans la mesure où il a mis l'accent sur les articulateurs dont le nombre l'a conduit à déduire celui des arguments.
24	Arguments « <i>pour</i> » : Les côtés positifs des sports collectifs sont nombreux. Arguments « <i>contre</i> » une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives.	Cette réponse résulte d'une mauvaise compréhension de la consigne. Car, au lieu de comparer les deux nombres, l'apprenant n'a fait que reproduire deux phrase du texte, l'une se rapportant aux arguments <i>pour</i> , et l'autre aux arguments <i>contre</i> .
29	Les arguments « <i>pour</i> » 03 Les arguments « <i>contre</i> » 03 Je remarque que l'auteur donne 03 arguments <i>pour</i> et 03 arguments <i>contre</i> .	Si le nombre d'arguments donné par l'apprenant est exact, la remarque qu'il a faite, en revanche, se réduit à une reprise pue et simple de ce nombre. L'apprenant n'a donc pas comparé les deux nombres mais il les a uniquement cités. Cette omission serait peut être due à la mauvaise compréhension de la consigne qui est double ou au fait que l'apprenant a considéré que le nombre parlait de lui-même, par conséquent il n'avait pas besoin de mettre l'accent sur l'égalité des arguments.

Commentaire

A cette 8^{ème} question, il y a eu trois catégories de réponses :

1/ Des réponses tout à fait correctes. Les apprenants ayant donné ces réponses ont bien compris la consigne qui, rappelons-le, les contraint d'effectuer une opération cognitive consistant à comparer deux types d'arguments. En effet, ces apprenants ne se sont pas contenté de donner uniquement le nombre d'arguments *pour* et *contre*, mais ils ont aussi mis en évidence leur égalité.

2/ Des réponses partiellement correctes : celle-ci contenaient, certes, le nombre exact des arguments relevant des deux catégories *pour* et *contre*. Toutefois, aucune indication renvoyant à leur égalité n'y est. Les apprenants ayant répondu de la sorte n'ont peut être pas compris le sens du mot « *comparer* ». Ceci est d'autant plus plausible que la deuxième partie de la consigne (*que remarquez-vous ?*) les contraint à porter un jugement en faisant part des résultats de leur observation.

3/ Des réponses incorrectes : dans cette troisième catégorie, nous comptons plusieurs variétés de réponses allant du nombre erroné (*l'apprenant 15*), à la citation pure et simple des arguments sans aucune référence au nombre. Dans ce cas, soit les apprenants n'auraient pas compris la consigne qui insiste sur la comparaison, soit ils auraient cherché la facilité en reproduisant des réponses aux questions déjà posées, à savoir les items 3 et 5.

Signalons enfin que cet échec pourrait bien renseigner sur l'incapacité des apprenants à effectuer une opération relevant d'un savoir procédural, en l'occurrence l'analyse qui occupe le 4^{ème} niveau dans la taxonomie de Bloom. En effet, les apprenants habitués à restituer plus qu'à réfléchir, sont mis dans un état de passivité telle qu'ils effectuent rarement des opérations mentales seuls sans l'assistance de l'enseignant.

Analyse qualitative des réponses à la 9^{ème} question.

Enfin, est-ce que l'auteur prend clairement position « pour » ou « contre » ?

Apprenant	Réponse	Interprétation
01-03-08- 13-22-07	Non, il ne prend pas clairement position « pour » ou « contre »	L'apprenant a jugé, à travers sa lecture que l'auteur n'a pas pris clairement position. Ce dernier ne dit pas de façon explicite s'il est <i>pour</i> ou <i>contre</i> la pratique de ces sports. S'il est vrai qu'aucun indice n'indique une telle prise de position, nous pouvons également supposer que l'apprenant se serait fondé sur l'impact produit par le discours de l'auteur sur l'apprenant-lecteur, en ce sens que ce dernier n'aurait ressenti aucune influence le poussant à adopter une position plutôt qu'une autre.
02-06-17- 19-29	Oui	Même s'il juge qu'il y a une prise de position explicite, l'apprenant ne dit pas en quoi consiste cette dernière. L'apprenant aurait peut-être pris le fait que l'auteur ait avancé des arguments <i>pour</i> et <i>contre</i> pour une prise de position. Mais comme le nombre d'arguments des deux types est exactement le même, l'apprenant aurait hésité à déterminer la nature de cette position.
04-05-09- 10-15-16- 18-20-21- 23-24-25- 26-27	L'auteur prend clairement position « pour »	Il se pourrait que l'apprenant ait pris la dernière phrase du texte « ... le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif » pour une prise de position <i>pour</i> . En effet, la position de cette proposition dans le texte n'est pas gratuite, et elle constitue effectivement une conclusion qui pourrait être assimilée à une prise de position finale. Toutefois, celle-ci, même si elle apparaît en filigrane, n'est nullement exprimée de façon explicite et univoque de sorte qu'elle soit comprise de la même manière par tous les lecteurs.

12-14-28-30	Aucune réponse	N'ayant pas compris la question ou n'arrivant pas à déterminer si la prise de position de l'auteur est exprimée clairement ou non, l'apprenant a préféré s'abstenir de répondre. Il a ainsi mobilisé la stratégie d'évitement qui lui a permis de ne pas commettre d'erreur sans toutefois donner la bonne réponse.
11	Oui, l'auteur prend clairement position « <i>pour</i> », « mais le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif »	La réponse de cet apprenant conforte notre interprétation selon laquelle les apprenants qui ont jugé que l'auteur a pris clairement position <i>pour</i> , sont ceux là mêmes qui se sont fondé sur la dernière phrase du texte. En témoigne la justification donnée par cet apprenant.

Commentaire

D'emblée, remarquons que cette neuvième question appelle plusieurs réponses qu'on pourrait considérer toutes comme acceptables si on ne faisait pas de son aspect contraignant. Ceci est dû essentiellement au fait qu'une position exprimée dans un discours argumentatif pourrait se manifester à travers des marques formelles et des indices textuels, mais également à travers l'impact que ce même discours produit sur le lecteur. Ainsi, si aucun indice ne permet d'avancer que l'auteur a pris clairement position « *pour* » ou « *contre* », il n'en demeure pas moins que selon que l'apprenant est favorable ou non à la pratique des sports collectifs, il projette sa propre position sur l'auteur.

En définitive, les apprenants qui ne voient dans les propos de l'auteur aucune prise de position sont ceux qui se sont fondés sur le seul texte dans lequel, rappelons-le, il n'y a aucun indice apparent renvoyant à une opinion personnelle. En témoigne l'absence des pronoms personnels *je* et *nous* et des verbes modaux tels que *croire, penser etc. ...*

En revanche, ceux qui décèlent entre les lignes une position bien déterminée, sont ceux qui vont plus loin que le dit et qui, tout en s'appuyant dessus, arrivent à saisir le non dit. En effet, la dernière phrase du texte : « ***Certes, les stades se transforment parfois en arènes; mais, le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif*** », renseigne on ne peut mieux sur la position de l'auteur qui, néanmoins, a préféré se cacher derrière une neutralité trompée par des expressions aussi significatives que ***certes ... mais le sport reste*** »

Cependant, telle qu'elle est posée, la question est contraignante en ce sens qu'elle fait référence à une éventuelle prise de position qui soit clairement exprimée et, donc, prise en charge par des éléments linguistiques. C'est pour cette raison que ne sont considérées comme correctes que les réponses des apprenants ayant mis l'accent sur la neutralité de l'auteur.

Analyse des réponses à la dixième question

L'analyse des réponses à cette dixième question nous permettra de dire si les apprenants ont pu activer leurs connaissances antérieures sur le sujet et élaboré, ainsi, un modèle de situation ; ou si, au contraire, ils n'ont reproduit que ce qui est contenu dans le texte. Nous ferons donc, d'abord, l'inventaire des arguments¹ les réponses, ensuite nous les comparerons à celles du texte pour voir à quel point les apprenants ont pu s'en détacher en faisant appel à leur mémoire.

Tableau 5-3- Liste des arguments avancés par les apprenants

Apprenant	Arguments des apprenants	Connaissance(s) ajoutée(s) par rapport à celles du texte
01	1-Moyen individuel et collectif 2 –Favorise le développement de l'esprit de corps 3-Facilite la circulation du sang	1 seul argument
02	1-Favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité	Aucun
03	1-Dégager leur énergie (nervosité, stress) 2-Pour leur santé. 3- jeu 4-Aide à circuler mieux le sang	2 arguments
04	1-Aujourd'hui, les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués	Aucun
05	1-A l'âge de 20 ans et après les jeux sont dangereux 2-Evite le vide. 3-Seul moyen d'augmenter la présence des jeunes	1 seul
06	1-Il crée le désir de se dépasser 2- Favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité	Aucun
07	1- Circulation du sang 2- Il crée le désir de se dépasser 3- Favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité	1 seul argument
08	1-Esprit de corps et de solidarité 2-Bonne santé. 3-Belle taille	2 arguments
09	Aucun argument	Aucun argument

1. Dans notre cas, les connaissances sont des arguments que les apprenants avancent pour expliquer le recours des jeunes à la pratique du sport.

10	1-Dégager la nervosité des jeunes. 2-Avoir un corps sportif et une solidarité. 3-Moyen de divertissement	2 arguments
11	1-Moyen d'épanouissement individuel et collectif 2- Favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité 3-Transporter le sang dans le corps	Aucun argument
12	Aucun argument	Aucun argument
13	Aucun argument	Aucun argument
14	Aucun argument	Aucun argument
15	1-Bon pour la santé	1 argument
16	Aucun argument	Aucun argument
17	1-C'est bien pour le physique et les poumons	Aucun argument
18	1-Avoir une bonne santé 2-Avoir un corps musclé 3-Contre les maladies 4-Moyen d'épanouissement	3 arguments
19	1-Il donne le calme personnel et les muscles du corps 2-Avec l'entraînement évite les maladies 3-Il donne un corps joli	3 arguments
20	1-Protéger le corps 2-Protéger sa santé	2 arguments
21	1-Protéger le corps	1 argument
22	1-Donne les muscles	1 argument
23	1-Bon pour la santé 2-Donne le confort moral et physique 3-Aide la circulation du sang 4-Guérit les maladies	3 arguments
24	1-Bon pour la santé 2-Donne le confort	2 arguments
25	1-Protège le corps 2-Change le climat 3-Bon pour la santé	2 arguments
26	1-Il fait grandir le corps, les muscles 2-Le cœur devient fort 3-Avoir une mémoire meilleure	3 arguments
27	1-Il donne l'énergie 2-Il donne les muscles 3-Le sang circule mieux	3 arguments
28	1-Il garantit une bonne santé 2-C'est un moyen pour oublier les cauchemars	2 arguments

29	1-Prendre la santé 2-Favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité	Aucun argument
30	Aucun argument	Aucun argument

D'emblée, nous remarquons que sur les trente (30) apprenants, 12 n'ont avancé aucun nouvel argument par rapport à ceux contenus dans le texte. Sur ces douze apprenants, cinq (05) n'ont absolument rien avancé (les apprenants 09, 12, 13, 14, 16, et 30), alors que les sept autres n'ont fait que reprendre les arguments contenus dans le texte. Dans les deux cas, nous pouvons dire que les apprenants en question n'ont pas pu élaborer un modèle de situation dans la mesure où ils n'ont pas activé leurs connaissances antérieures sur le sujet.

Pour les apprenants ayant avancé de nouveaux arguments, remarquons d'abord que, dans le meilleur des cas, ils n'en ont présenté que trois. Ensuite, concernant leur qualité, force est de constater qu'il ne s'agit souvent que d'une reformulation d'un argument contenu dans le texte et qu'on pourrait considérer comme générique. L'argument en question est le suivant : « *il contribue à l'épanouissement physique de l'individu* » Les apprenants n'ont donc fait que démultiplier ce dernier en autant d'arguments possibles et cela a donné les suivants : *Il garantit une bonne santé ; guérit les maladies ; protège le corps ; facilite la circulation du sang etc. ...*

Par conséquent, nous pouvons dire que les apprenants dans leur majorité sont incapables de se détacher du texte et d'activer leurs propres connaissances antérieures. En témoigne le nombre considérable d'apprenants qui n'ont fait que reproduire les mêmes arguments du texte.

Conclusion 2

Qu'il s'agisse du niveau de surface (questions 01 et 06), de la base du texte (questions 02, 03, 04, 05, 07, 08, et 09) ou du modèle de situation, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à construire du sens en activant leurs connaissances aussi bien linguistiques que référentielles. Les opérations d'inférence ne sont par conséquent pas effectuées, et les stratégies qu'ils n'ont pas apprises ne sont, évidemment, pas mobilisées. Aussi, avons-nous mesuré à

l'effet de l'enseignement dispensé en matière de compréhension de l'écrit et validé l'hypothèse selon laquelle les apprenants ne sont pas dotés de stratégies leur permettant de mieux aborder un discours argumentatif écrit.

CHAPITRE 6 :

ETUDE DE L'EFFET DE L'ENTREE PAR LE LEXIQUE SUR LA COMPREHENSION D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF ECRIT

6-1- Analyse des résultats au second test de compréhension

Rappelons que ce deuxième test est exactement le même que le premier. Il comporte le même nombre de questions qui sont formulées exactement de la même manière. Nous avons toutefois ajouté à la fin un petit lexique dans lequel nous avons expliqué, en concertation avec l'enseignante, certains mots que nous avons jugés difficiles pour des apprenants de 4^{ème} année moyenne, et particulièrement ceux que nous avons choisis comme public.

Notre objectif est de voir si l'entrée dans un texte par le lexique pourrait avoir un effet positif sur la compréhension. En effet, nous savons que la compréhension est un acte complexe qui nécessite l'activation d'un certain nombre de processus cognitifs relevant de trois niveaux différents. Les processus de base relevant du premier niveau concernent l'exploitation de la surface du texte, à savoir les mots et la syntaxe utilisée.

S'il est vrai que l'acquisition d'un certain lexique et la compréhension de mots clés constituent une condition sine qua non à la compréhension, il n'est pas évident que cette condition soit suffisante. L'activation des autres processus que sont le niveau sémantique (microstructure et macrostructure du texte), puis le modèle de situation s'avère indispensable.

Notre hypothèse de départ est que le lexique ne constitue qu'une difficulté mineure qui empêcherait l'apprenant d'accéder au sens du texte. Le vrai problème résiderait dans le fait que les apprenants ne vont pas au-delà du mot et de la phrase pour exploiter tous les indices du texte (linguistiques ou autres), et n'activent pas leurs connaissances antérieures pour l'enrichir et élaborer ainsi un modèle de situation.

Ainsi, procéderons-nous par élimination dans la mesure où si des problèmes de compréhension persistent même après avoir expliqué aux apprenants certains mots-clés, nous déduirons automatiquement que ce sont les deux autres niveaux d'analyse qui ne sont pas exploités. Si, au contraire, il y a réussite, cela s'expliquera par le fait que seul le lexique constituait une source de difficulté et que les apprenants sont capables d'activer les autres processus de compréhension.

La démarche que nous emprunterons s'appuiera sur une comparaison entre les résultats du premier et ceux du second test. Ainsi procédera-t-on par élimination dans le cas où l'écart n'est pas significatif. Autrement dit, si le lexique donné à la fin du texte a aidé à la compréhension et à l'accès au sens, l'écart serait remarquable. Dans le cas contraire, nous dirions que c'est l'incapacité de l'apprenant à activer les autres processus de haut niveau qui l'aura bloqué dans sa tâche.

En outre, l'analyse ne portera pas cette fois-ci sur le produit lui-même, c'est-à-dire la réponse à la question. Nous n'aurons pas à interpréter cette réponse étant donné que cela a été fait pour le premier test. La comparaison portera essentiellement sur la qualité de la réponse (correcte / incorrecte). Cela nous permettra de mesurer l'écart en termes de pourcentage entre les deux réponses et voir à quel point l'entrée par le lexique aura été efficace ou, au contraire, présentant plutôt des limites.

6-1-1- Comparaison des taux de réussite

Tableau 6-1- : Comparaison entre les taux de réussite obtenus avec et sans notes explicatives

Items	Nombre d'élèves ayant répondu correctement au premier test	Taux de réussite (%) A	Nombre d'élèves ayant répondu correctement au second test	Taux de réussite (%) B	Ecart B - A
01	13/30	43%	12/30	40%	- 03
02	11/30	37%	05/30	17%	- 20
03	06/30	20%	08/30	27%	+ 07
04	19/30	63%	18/30	60%	- 03
05	05/30	17%	04/30	13%	- 04
06	22/30	73%	23/30	77%	+ 04
07	18/30	60%	20/30	67%	+ 07
08	12/30	40%	17/30	57%	+ 17
09	06/30	20%	09/30	30%	+ 10

Le graphe suivant illustre mieux la différence entre les taux :

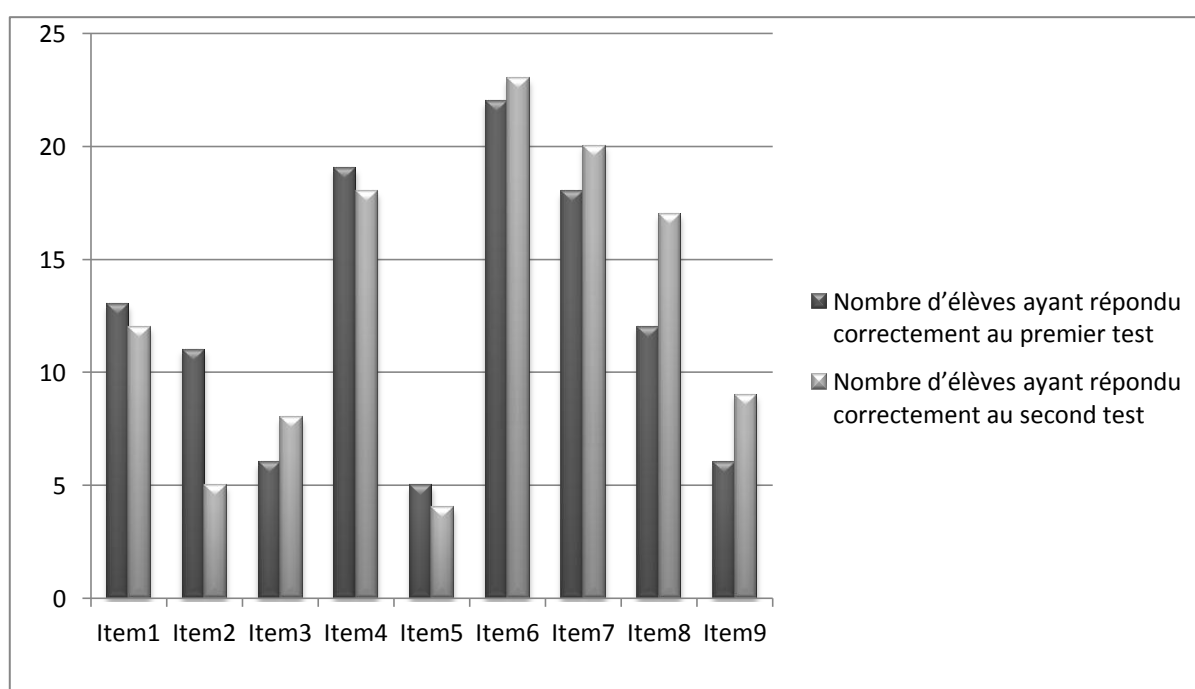


Figure 3-1- : Ecart entre les taux de réussite dans les deux cas : texte avec et sans notes explicatives

6-1-2- Interprétation des résultats

Nous remarquons d'emblée que l'écart entre les deux pourcentages n'est pas significatif. Il se situe, en effet, entre – 20 et + 10%. Nous pouvons conclure avant même d'analyser les résultats par apprenant et item que le lexique mis à la disposition des apprenants n'a pas eu d'incidences majeures sur la compréhension d'autant plus que des écarts en (-) sont relativement nombreux¹.

Rappelons qu'entre le premier et le second test s'était passé un mois. On pourrait supposer que les définitions données aux apprenants lors du test n° 02 n'ont pas été d'une grande utilité certes, mais qu'elles n'ont pas entraîné l'échec. L'oubli des connaissances et l'usure des compétences ont été, pensons-nous, les causes réelles de cette situation.

Concernant les écarts en (-), nous remarquons que ces derniers renvoient aux items 1, 2, 4 et 5 se rapportant à :

a- l'aspect matériel du texte : il est vrai que l'explication de mots n'aide pas l'apprenant à identifier le nombre de paragraphes composant le texte. Cette tâche nécessite plutôt un balayage et une observation attentive, ainsi que l'exploitation de quelques indices formels, entre autres les alinéas et la ponctuation utilisée.

b- Le champ lexical : paradoxalement, la question portant sur la recherche dans le texte de mots appartenant au champ lexical de « *sport* » constitue toujours une difficulté même après avoir mis à la disposition des apprenants une série de définitions de mots jugés difficiles parmi lesquels figurent certains appartenant au même champ lexical. La seule interprétation qu'on pourrait avancer est la suivante : soit les apprenants n'ont pas saisi la notion de *champ lexical*, soit ils n'ont pas compris la question. Les deux cas de figures sont plausibles en ce sens qu'il y a des apprenants qui ont confondu *champ lexical* et *famille lexicale*, et qu'il y en a d'autres qui n'ont pas respecté la consigne en ne donnant pas le même nombre de mots demandé.

1. En effet, on ne s'attendait pas du tout à ce qu'il y ait des apprenants qui, après avoir répondu correctement au premier test, échouent au second en dépit du lexique mis à leur disposition. Au pire des cas, on pensait que les résultats seraient les mêmes à défaut d'être meilleurs.

c- Les arguments *pour* : Pour identifier les arguments avancés par l'auteur, il fallait s'appuyer non seulement sur le sens des mots, mais également sur les articulateurs utilisés, à savoir *d'abord*, *ensuite* et *enfin*. Or, les apprenants ont montré lors du premier test qu'ils sont incapables d'exploiter ces indices. Par conséquent, cette situation a fait que les apprenants, même disposant d'un lexique censé leur faciliter l'accès au sens, se sont retrouvés en échec par rapport à une question se rapportant à une partie importante du texte, consacrée à l'exposé de la thèse.

d- Le classement des arguments : il est à signaler d'abord que cette question est directement liée à la précédente. En effet, on ne peut parler de la façon dont sont classés des arguments qu'on a été incapable d'identifier au préalable. L'apport du lexique est, dans ce cas, très limité, dans la mesure où il n'a pas permis aux apprenants de faire d'abord le relevé des arguments, condition préalable à leur classement. En outre, dire que ces derniers sont classés du moins important au plus important, ou du moins fort au plus fort, renvoie plutôt à l'impact que ces mêmes arguments produisent sur le lecteur. Ce sont là les stratégies argumentatives mobilisées par l'auteur qui organise son discours de façon à influencer graduellement le lecteur qui n'est autre que l'apprenant dans notre cas. S'il est vrai que le lexique est important dans la mesure où on doit comprendre ce qui est dit pour réagir, il n'en demeure pas moins que le *non dit* dans ce genre de situations, est plus fort que le *dit*. Par conséquent, l'apprenant qui ne va pas au-delà de la phrase et qui ne perçoit pas toute la charge émotive qu'elle porte, ne pourra pas déduire la gradation sous-tendant la présentation des arguments.

Cela dit, comme on vient de le voir, si la connaissance des mots et de leurs sens constitue une condition nécessaire à l'accès au sens d'un texte, elle demeure, toutefois, insuffisante. L'exploitation des indices formels et l'analyse du discours de l'auteur pour déceler le non dit, le présupposé et le sous entendu s'avèrent indispensables. Ce sont ces dernières tâches que les apprenants semblent avoir été incapables d'accomplir.

Pour ce qui est maintenant des écarts en (+), ils renvoient aux items 3, 6, 7, 8, 9. Examinons de plus près ces derniers :

a- La problématique posée par l'auteur : Le nombre d'apprenants ayant pu identifier la problématique posée par l'auteur a légèrement augmenté après qu'on a mis à leur disposition les définitions de quelques mots difficiles. Il se pourrait que cette amélioration soit due à l'exploitation d'un des mots expliqués, en l'occurrence le mot *collectif*. Ce dernier renseigne en effet sur le thème développé mais ne résume pas toute la problématique. Pour pouvoir identifier clairement celle-ci, il fallait, certes, s'appuyer sur le lexique (notamment le couple *points positifs / conséquences négatives*), mais il était également important de déceler l'intention de l'auteur¹ à travers son discours et les stratégies mises en œuvre. L'écart insignifiant entre les deux tests montre bien que les apprenants ne sont pas parvenus à ce niveau d'analyse.

b- L'élément grammatical ayant assuré la transition : l'identification par l'apprenant de l'élément *mais* est d'ordre syntaxique mais également lexical. En effet, cette conjonction exprimant la concession est placée au début du paragraphe consacré à l'antithèse. Le préalable à une bonne réponse était donc la reconnaissance des deux parties du texte et l'identification des arguments. L'apprenant qui a compris le mot *transition* contenue dans la question est celui-là même qui a répondu correctement. Or, on n'a pas changé la formulation de la question lors du second test si bien que nous pouvons avancer que les définitions mises à la disposition de l'apprenant n'y étaient pour rien dans cette légère amélioration constatée.

c- Les arguments contre : en dépit d'une augmentation de 07%, le résultat reste en deçà de la moyenne. En effet, comme pour les arguments *pour*, il fallait également exploiter les articulateurs ayant introduits les arguments *contre*. Les apprenants qui ne l'ont pas fait ne sont pas arrivés à répondre correctement à la question malgré le lexique dont ils disposaient. Néanmoins, nous pouvons avancer que les définitions des mots *agressifs, chauvinisme et arène* auraient peut-être aidé certains à identifier la nature des arguments.

d- Comparaison entre le nombre d'arguments pour et contre : Il est clair que pour répondre correctement à cette question, il fallait d'abord relever tous les

1. L'intention du texte se résume à la fin à laquelle conduit la stratégie discursive cette dernière est définie par Chartrand comme « l'ensemble finalisé de moyens, mis en œuvre par l'auteur modèle, actualisé dans et par le texte et qui manifeste l'intention du texte ».

arguments *pour* et *contre*. Or, il s'avère que le lexique n'est pas suffisant pour faire un tel relevé, mais qu'il faut exploiter d'autres indices textuels tels que les articulateurs. Il en résulte que la comparaison entre les deux nombres est une tâche qui, pour être réussie, exige de l'apprenant qu'il sache bien compter les arguments des deux types une fois identifiés. En outre, si l'influence du lexique il y a, cela concernera la compréhension du mot « *comparer* » contenu dans l'énoncé de la question et nullement les définitions proposées.

e- La position de l'auteur : Le nombre d'apprenants ayant répondu correctement est passé de 06 à 09. Rappelons que pour se faire une idée de la position de l'auteur, il fallait exploiter des indices textuels car dans la question, il est fait référence à une position clairement et explicitement exprimée. Or, dans notre analyse du premier test, nous avons montré que les apprenants se sont référés qui à la dernière phrase du texte qu'ils ont pris pour une conclusion résumant la position de l'auteur, qui à l'impact que le discours de l'auteur a produit sur leur propre conception du phénomène. Dans ce dernier cas, les apprenants ont déjà pris position et ils essaient de projeter cela sur l'auteur en lui faisant adopter le même point de vue. Dans tous les cas de figure, le lexique n'a pas eu un effet considérable dans la mesure où la majorité des apprenants (21/30) continue à penser que l'auteur a été explicite.

6-1-3- Analyse quantitative des réponses par apprenant

Globalement, nous pouvons dire que les apprenants se sont comportés de la même manière même après qu'on leur a expliqué des mots jugés difficiles. Mais, pour mieux illustrer cet état, nous allons comparer les réponses fournies par chaque apprenant à chaque item, et ce, pour comprendre davantage la réaction de chacun.

Tableau 6-2- : Réponses des apprenants à la première question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	-	-	Même réaction
02	+	-	Régression
03	+	-	Régression
04	-	+	Amélioration
05	+	+	Même réaction
06	+	+	Même réaction
07	-	+	Amélioration
08	+	+	Même réaction
09	-	+	Amélioration
10	+	+	Même réaction
11	+	+	Même réaction
12	-	-	Même réaction
13	-	-	Même réaction
14	+	+	Même réaction
15	-	-	Même réaction
16	-	+	Amélioration
17	-	-	Même réaction
18	+	-	Régression
19	-	-	Même réaction
20	-	+	Amélioration
21	-	-	Même réaction
22	-	-	Même réaction
23	-	-	Même réaction
24	-	-	Même réaction
25	-	-	Même réaction
26	+	+	Même réaction
27	+	-	Régression
28	+	-	Régression
29	+	-	Régression
30	-	-	Même réaction

Tableau 6-3- : Réponses des apprenants à la deuxième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	-	-	Même réaction
02	+	-	Régression
03	-	-	Même réaction
04	+	-	Régression
05	+	+	Même réaction
06	-	-	Même réaction
07	-	-	Même réaction
08	-	-	Même réaction
09	+	-	Régression
10	+	+	Même réaction
11	+	-	Régression
12	-	-	Même réaction
13	-	-	Même réaction
14	-	-	Même réaction
15	+	-	Régression
16	-	-	Même réaction
17	-	+	Amélioration
18	-	-	Même réaction
19	-	+	Amélioration
20	+	-	Régression
21	-	-	Même réaction
22	-	-	Même réaction
23	+	-	Régression
24	-	-	Même réaction
25	+	-	Régression
26	-	-	Même réaction
27	-	-	Même réaction
28	-	+	Amélioration
29	+	-	Régression
30	-	-	Même réaction

Tableau 6-4- : Réponses des apprenants à la troisième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	-	-	Même réaction
02	-	-	Même réaction
03	+	+	Même réaction
04	-	+	Amélioration
05	-	-	Même réaction
06	-	-	Même réaction
07	-	-	Même réaction
08	-	-	Même réaction
09	-	-	Même réaction
10	-	-	Même réaction
11	-	+	Amélioration
12	-	-	Même réaction
13	-	-	Même réaction
14	-	-	Même réaction
15	-	-	Même réaction
16	-	-	Même réaction
17	-	-	Même réaction
18	+	-	Régression
19	-	+	Amélioration
20	-	+	Amélioration
21	-	-	Même réaction
22	-	-	Même réaction
23	+	+	Régression
24	+	-	Régression
25	+	+	Même réaction
26	-	-	Même réaction
27	+	+	Même réaction
28	-	-	Même réaction
29	-	-	Même réaction
30	-	-	Même réaction

Tableau 6-5- : Réponses des apprenants à la quatrième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	+	+	Même réaction
02	+	+	Même réaction
03	+	+	Même réaction
04	+	-	Régression
05	+	+	Même réaction
06	-	-	Même réaction
07	+	+	Même réaction
08	+	+	Même réaction
09	+	+	Même réaction
10	+	+	Même réaction
11	+	+	Même réaction
12	+	+	Même réaction
13	-	-	Même réaction
14	-	-	Même réaction
15	-	-	Même réaction
16	-	-	Même réaction
17	-	-	Même réaction
18	+	+	Même réaction
19	-	+	Amélioration
20	+	+	Même réaction
21	+	-	Régression
22	-	-	Même réaction
23	+	+	Même réaction
24	-	-	Même réaction
25	+	-	Régression
26	+	+	Même réaction
27	-	+	Amélioration
28	+	+	Même réaction
29	+	+	Même réaction
30	-	-	Même réaction

Tableau 6-6- : Réponses des apprenants à la cinquième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	-	-	Même réaction
02	-	-	Même réaction
03	-	-	Même réaction
04	-	-	Même réaction
05	-	-	Même réaction
06	-	-	Même réaction
07	-	-	Même réaction
08	-	-	Même réaction
09	-	-	Même réaction
10	+	+	Même réaction
11	+	+	Même réaction
12	-	-	Même réaction
13	-	-	Même réaction
14	-	-	Même réaction
15	-	-	Même réaction
16	-	-	Même réaction
17	-	-	Même réaction
18	+	+	Même réaction
19	-	-	Amélioration
20	-	-	Même réaction
21	-	-	Même réaction
22	-	-	Même réaction
23	+	-	Régression
24	-	-	Même réaction
25	-	-	Même réaction
26	+	+	Même réaction
27	-	-	Même réaction
28	-	-	Même réaction
29	-	-	Même réaction
30	-	-	Même réaction

Tableau 6-7- : Réponses des apprenants à la sixième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	+	+	Même réaction
02	+	+	Même réaction
03	+	+	Même réaction
04	+	+	Même réaction
05	+	+	Même réaction
06	+	+	Même réaction
07	-	-	Même réaction
08	+	+	Même réaction
09	-	-	Même réaction
10	+	+	Même réaction
11	+	+	Même réaction
12	-	-	Même réaction
13	-	-	Même réaction
14	-	-	Même réaction
15	+	+	Même réaction
16	+	+	Même réaction
17	-	-	Même réaction
18	+	+	Même réaction
19	+	+	Amélioration
20	+	+	Même réaction
21	-	+	Amélioration
22	-	+	Amélioration
23	+	+	Même réaction
24	+	+	Même réaction
25	+	+	Même réaction
26	+	+	Même réaction
27	+	+	Même réaction
28	+	+	Même réaction
29	+	-	Régression
30	+	+	Même réaction

Tableau 6-8- : Réponses des apprenants à la septième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	+	+	Même réaction
02	-	+	Amélioration
03	+	+	Même réaction
04	-	+	Amélioration
05	+	+	Même réaction
06	-	-	Même réaction
07	+	+	Même réaction
08	+	+	Même réaction
09	+	+	Même réaction
10	+	+	Même réaction
11	+	+	Même réaction
12	-	+	Amélioration
13	+	-	Régression
14	-	-	Même réaction
15	-	-	Même réaction
16	+	+	Même réaction
17	-	-	Même réaction
18	+	-	Régression
19	-	+	Amélioration
20	+	+	Même réaction
21	-	-	Même réaction
22	+	+	Même réaction
23	+	+	Même réaction
24	-	+	Amélioration
25	+	-	Régression
26	+	+	Même réaction
27	+	-	Régression
28	-	+	Amélioration
29	+	-	Régression
30	-	+	Amélioration

Tableau 6-9- : Réponses des apprenants à la huitième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	+	+	Même réaction
02	+	+	Même réaction
03	+	+	Même réaction
04	-	-	Même réaction
05	-	-	Même réaction
06	-	+	Amélioration
07	-	-	Même réaction
08	+	+	Même réaction
09	-	-	Même réaction
10	+	+	Même réaction
11	+	+	Même réaction
12	-	-	Même réaction
13	+	-	Régression
14	-	+	Amélioration
15	-	-	Même réaction
16	-	+	Amélioration
17	-	-	Même réaction
18	+	+	Même réaction
19	-	-	Amélioration
20	-	+	Amélioration
21	-	-	Même réaction
22	+	+	Même réaction
23	+	+	Même réaction
24	-	+	Amélioration
25	-	-	Même réaction
26	+	+	Même réaction
27	-	+	Amélioration
28	-	+	Amélioration
29	+	-	Régression
30	-	-	Même réaction

Tableau 6-10- : Réponses des apprenants à la neuvième question

Apprenant	Premier test	Second test	Observations
01	+	+	Même réaction
02	-	-	Même réaction
03	+	-	Régression
04	-	-	Même réaction
05	-	-	Même réaction
06	-	-	Même réaction
07	+	-	Régression
08	+	+	Même réaction
09	-	-	Même réaction
10	-	+	Amélioration
11	-	-	Même réaction
12	-	-	Même réaction
13	+	-	Régression
14	-	-	Même réaction
15	-	+	Amélioration
16	-	-	Même réaction
17	-	-	Même réaction
18	-	+	Amélioration
19	-	-	Même réaction
20	-	+	Amélioration
21	-	+	Amélioration
22	+	-	Régression
23	-	-	Même réaction
24	-	+	Amélioration
25	-	+	Amélioration
26	-	-	Même réaction
27	-	-	Même réaction
28	-	-	Même réaction
29	-	-	Même réaction
30	-	-	Même réaction

Nous allons maintenant montrer dans le tableau récapitulatif ci-dessus l'attitude de chaque apprenant en comptant le nombre de fois où il a réagi positivement ou négativement, et où il est resté fidèle à sa première réponse.

Tableau 6-11- : Réactions des apprenants

Apprenant	Nombre d'améliorations	Nombre de régressions	Nombre de fois où la réaction était la même
01	00	00	09
02	01	02	06
03	00	02	07
04	03	02	04
05	00	00	09
06	01	00	08
07	01	01	07
08	00	00	09
09	01	01	07
10	01	00	08
11	01	01	07
12	01	00	08
13	00	03	06
14	01	00	08
15	01	01	07
16	02	00	07
17	01	00	08
18	01	03	05
19	07	00	02
20	04	01	04
21	02	01	06
22	01	01	07
23	00	03	06
24	03	01	05
25	01	03	05
26	00	00	09
27	02	02	05
28	03	01	05
29	00	05	04
30	01	00	08

L'écart entre les trois cas de figure est représenté dans le graphe suivant :

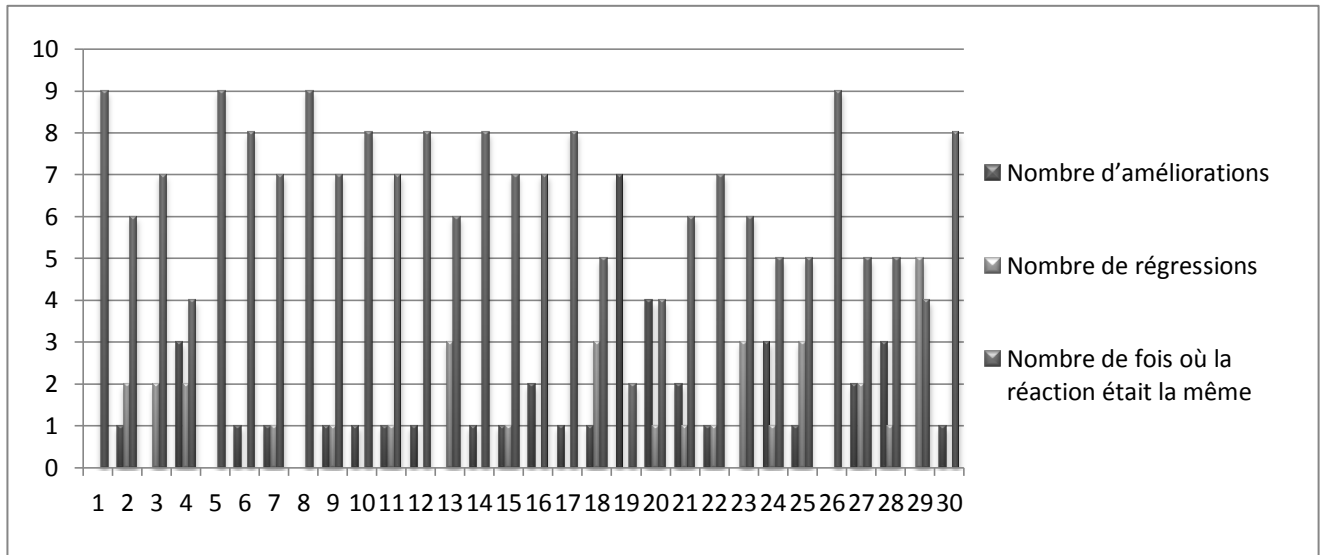


Fig. 6-2:- Ecart entre les différentes réactions des apprenants.

Ce graphe met en évidence le fait que la majorité des apprenants ont réagi de la même manière en donnant les mêmes réponses même après qu'on a mis à leur disposition un lexique. Il y en a même ceux qui n'ont réalisé aucune amélioration, à l'instar des apprenants 01, 03, 05, 08, 13, 23, 26, et 29. Si pour les apprenants 01, 05, 08, et 26 les réponses correctes et incorrectes sont données dans les deux cas. Les autres apprenants, en revanche, ont plutôt régressé dans certains items. Cela montre bien que le lexique n'a pas été pour ces derniers un facilitateur qui aide à mieux comprendre le texte.

Pour les autres apprenants, même s'ils ont réalisé quelques améliorations (la moyenne est de 1 item), ils ont plutôt confirmé que le lexique ne leur a pas été d'un grand secours dans la mesure où le nombre de fois où ils ont réagi de la même manière est beaucoup plus élevé. En outre, sur les 30 apprenants, 19 d'entre eux ont régressé en répondant au moins de façon incorrecte à un item. Nous pouvons expliquer cela par le phénomène de l'usure des connaissances qui sont vite oubliées si elles ne sont pas activées.

6-1-4- L'élaboration d'un modèle de situation

Pour vérifier si les apprenants ont pu élaborer un modèle de situation, nous allons voir s'ils ont inclus un volume conséquent de connaissances antérieures pour

enrichir le texte, ou s'ils sont restés collés à celui-ci. Autrement dit, la question que nous nous posons est la suivante : Est-ce que le lexique mis à la disposition des apprenants a fonctionné comme un déclencheur permettant d'activer les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme ?

Dans le tableau suivant, nous allons d'abord faire l'inventaire des arguments avancés par les apprenants en répondant à la dixième question, et nous les comparerons à ceux contenus dans le texte.

Tableau 6-12- Liste des arguments avancés par les apprenants (2^{ème} test)

Apprenant	Arguments	Nombre d'arguments ajoutés à ceux contenus dans le texte
01	1-Facilite la circulation du sang 2-Contribue à l'épanouissement physique	1 seul argument
02	1-Contribue à l'épanouissement physique de l'individu 2-Bon outil pour passer le temps 3-Il crée le désir de se dépasser 4-Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité	1 seul argument
03	1-Donner toute leur force dans les stades 2-Pour la santé	1 seul argument
04	1-Perdre du poids	1 seul argument
05	1-Divertissement 2-Pour la santé	2 arguments
06	1-Avoir un corps solide 2-Avoir une belle taille	2 arguments
07	1-Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués	Aucun argument
08	1-Avoir un corps solide 2-Avoir une belle taille 3-Eviter les maladies	3 arguments
09	1-Il est bien pour la santé 2-Il contribue à pleine forme	1 seul argument
10	1-Avantage de santé physique et morale 2-Aide à effacer la nervosité	2 arguments
11	1-Meilleur moyen pour protéger la santé 2-Contribue à l'épanouissement physique de l'individu 3-Transporte le sang dans tout le corps	2 arguments
12	Aucun argument	Aucun argument

13	1-Les rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme 2-Le sport professionnel est souvent au service de l'argent	Aucun argument
14	Aucun argument	Aucun argument
15	1-Il est important pour la santé 2-Il protège le corps	2 arguments
16	Aucun argument	Aucun argument
17	1-Par amour pour le sport	1 seul argument
18	1-Circulation du sang 2-Avoir une bonne santé	2 arguments
19	1-Contribue à l'épanouissement physique de l'individu 2-Crée le désir de se dépasser 3-Favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité 4-C'est un moyen d'épanouissement individuel et collectif	Aucun argument
20	1-Protéger le corps 2-Avoir une belle taille 3-Eviter les maladies	3 arguments
21	1-Le sport est important dans la vie 2-Il contribue pour le corps	Aucun argument
22	Aucun argument	Aucun argument
23	1-Avoir une bonne santé 2-Oublier ses problèmes 3-Donne l'esprit de compétition	2 arguments
24	1-Protéger la santé 2-Eviter les maladies	2 arguments
25	1-Protéger le corps 2-C'est bien pour la santé 3-Contribue à l'épanouissement physique	2 arguments
26	1-Avoir de l'énergie 2-Avoir un bonne mémoire 3-Avoir des muscles solides	3 arguments
27	1-Avoir une bonne santé 2-Etre fort	2 arguments
28	1-Préserver sa santé et ne pas tomber malade.	1 argument
29	1-Avoir une chance pour jouer	1 seul argument
30	Aucun argument	Aucun argument

Pour vérifier maintenant l'effet que le lexique mis à la disposition des apprenants a produit sur leur capacité d'élaborer un modèle de situation, nous allons comparer le nombre d'arguments ajoutés à ceux contenus dans le texte dans les deux cas, à savoir texte avec et sans notes explicatives.

Tableau 6-13- Comparaison entre les arguments avancés par les apprenants en répondant aux deux tests.

Apprenant	Nombre d'arguments ajoutés à ceux contenus dans le texte (1^{er} test)	Nombre d'arguments ajoutés à ceux contenus dans le texte (2^{ème} test)
01	1 seul argument	1 seul argument
02	Aucun argument	1 seul argument
03	2 arguments	1 seul argument
04	Aucun argument	1 seul argument
05	1 seul argument	2 arguments
06	Aucun argument	2 arguments
07	1 seul argument	Aucun argument
08	2 arguments	3 arguments
09	Aucun argument	1 seul argument
10	2 arguments	2 arguments
11	Aucun argument	2 arguments
12	Aucun argument	Aucun argument
13	Aucun argument	Aucun argument
14	Aucun argument	Aucun argument
15	1 argument	2 arguments
16	Aucun argument	Aucun argument

17	Aucun argument	1 seul argument
18	3 arguments	2 arguments
19	3 arguments	Aucun argument
20	2 arguments	3 arguments
21	1 argument	Aucun argument
22	1 argument	Aucun argument
23	3 arguments	2 arguments
24	2 arguments	2 arguments
25	2 arguments	2 arguments
26	3 arguments	3 arguments
27	3 arguments	2 arguments
28	2 arguments	1 argument
29	Aucun argument	1 seul argument
30	Aucun argument	Aucun argument

Nous remarquons, d'emblée, que le nombre de connaissances ajoutées sous forme d'arguments par tous les apprenants est presque le même dans les deux cas. Il s'agit, en effet, de 35 arguments dans le premier cas, et de 37 dans le second. En outre, concernant la qualité des arguments ajoutés, nous remarquons que, dans les deux cas, les apprenants n'ont fait, souvent, que démultiplier un argument générique contenu dans le texte. Il s'agit, rappelons-le de l'argument relatif à *l'épanouissement physique de l'individu*.

En définitive, il ressort de cette comparaison que le lexique n'a pas fonctionné comme un déclencheur de connaissances. Ces dernières ne sont donc pas activées par les apprenants qui n'ont pas pu, ainsi, élaborer un modèle de situation en enrichissant davantage le texte. Dans les deux cas, ils se sont comportés comme des récepteurs attendant du texte qu'il leur fournisse le SENS, plutôt que comme des lecteurs actifs construisant eux-mêmes un sens.

Conclusion

Si la compréhension des mots constitue une condition sine qua non à la construction du sens, elle demeure toutefois insuffisante. En effet, qu'il s'agisse du niveau de surface, de la base du texte ou du modèle de situation, l'entrée par le lexique n'a pas eu d'effet positif notable sur la réaction des apprenants. Tant que l'apprenant se montre incapable d'exploiter les trois niveaux, sa compréhension restera tronquée. L'activation des connaissances antérieures s'avère indispensable et là, l'entrée par le lexique montre toutes ses limites en ce sens qu'elle n'a pas fonctionné comme un déclencheur de processus permettant d'extraire les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme pour les activer et les mettre au service de la construction du sens. Ainsi, ayant procédé par élimination, nous pouvons conclure que ce sont les autres processus de haut niveau qui ne sont pas activés faute de stratégies adéquates.

CHAPITRE 07 :

**ETUDE DE L'EFFET D'UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION
ECRITE SUR LA QUALITE DES PRODUCTIONS ECRITES DES
APPRENANTS**

Introduction

Par cette expérience, nous comptons vérifier notre première hypothèse en production écrite, à savoir que l'activité d'expression écrite, telle qu'elle se fait au collège, ne favorise pas l'acquisition par l'apprenant d'une compétence scripturale lui permettant de rédiger un texte argumentatif cohérent et dans lequel il réinvestirait les points de langue déjà étudiés. La production écrite est, ainsi, assimilée à un simple moment d'évaluation.

Ainsi, l'expérience en question s'appuiera essentiellement sur l'observation des pratiques pédagogiques à l'occasion d'une activité d'expression écrite à laquelle nous avons assisté, laquelle observation sera suivie d'une analyse exhaustive prenant pour objet les objectifs fixés par l'enseignante, et les étapes suivies. Une fois, ce travail accompli, la deuxième étape de notre expérience consiste à vérifier réellement l'impact de cette façon de faire sur la qualité des productions écrites réalisées par les apprenants.

L'analyse des productions écrites, proprement dite, portera sur la richesse en informations des textes produits, et les défauts de cohérence auxquels nous avons consacré toute une section dans notre partie théorique. Si pour le premier point, nous opterons pour une approche quantitative compte tenu du fait que, dans un discours argumentatif, la richesse en informations pourrait se mesurer par rapport au nombre d'arguments avancés ; la cohérence textuelle, quant à elle,

nécessite une analyse beaucoup plus fine dans la mesure où elle reste relative et elle s'apprécie par défauts. Ces derniers n'étant pas facilement décelables dans un texte, soumettre celui-ci à une analyse qualitative s'avère, par conséquent, indispensable.

7-1- Analyse de l'activité d'expression écrite

7-1-1- L'objectif assigné à l'activité

Il va sans dire que l'objectif assigné à une activité d'expression écrite ne pourrait renvoyer qu'à ce que l'apprenant réalisera comme tâche d'écriture. Encore faut-il que cette tâche soit clairement définie pour que l'enseignant adopte une démarche efficace lui permettant d'atteindre son but en faisant effectivement travailler ses apprenants.

Concernant l'activité de l'enseignante que nous sommes en train d'analyser, l'objectif est formulé de la façon suivante : « *L'élève sera capable de rédiger un texte argumentatif en suivant ses étapes* ». Examinons cet énoncé et essayons de voir s'il renvoie avec précision à une tâche que l'apprenant doit accomplir.

D'emblée, nous remarquons que le verbe choisi par l'enseignante est un verbe d'action dans la mesure où il se rapporte à un comportement observable de l'apprenant. En effet, *rédiger* c'est écrire un texte, et cela ne peut se faire que de manière observable. En outre, l'objet de la rédaction est également bien identifié, à savoir *un texte argumentatif*. Ce dernier étant le type programmé en 4^{ème} année moyenne, il n'est donc pas étranger aux apprenants qui pourraient très bien se référer aux autres discours écrits rencontrés antérieurement pour s'en inspirer dans leur rédaction.

Cependant, si la nature et l'objet de la tâche sont clairement définis, il n'en est pas de même pour la condition imposée se rapportant aux étapes à suivre. En effet, l'emploi du possessif *ses* laisse présupposer que l'enseignante fait allusion à des étapes précises à suivre dans la rédaction d'un texte argumentatif. Or, ce dernier se distingue, certes, par un certain nombre de caractéristiques¹ qui en font un

1. Revoir le chapitre théorique, notamment la section consacrée aux caractéristiques du discours argumentatif écrit telles que définies par Chartrand.

discours spécifique, mais n'a pas une structure figée. Autrement dit, tout en faisant ressortir les caractéristiques en question, les rédacteurs peuvent opter pour des formes très différentes. En outre, le texte en soi, en tant que produit fini, n'est pas composé d'étapes mais de parties. La notion d'étapes renvoie plutôt au processus suivi, lequel n'est pas mentionné dans l'énoncé.

Nous pouvons dire par conséquent, que l'objectif de l'enseignante est, d'un côté, valable en ce sens qu'il fait référence à la nature de la tâche que l'apprenant doit accomplir, mais qu'il manque, d'un autre côté, de précision dans la mesure où :

- L'enseignante ne fait aucune allusion au processus à suivre et se contente du résultat.
- Elle ne mentionne pas les critères d'évaluation.
- Elle ne fait aucune allusion aux conditions dans lesquelles le comportement attendu devra se réaliser.
- Elle ne mentionne pas les points de langue à réinvestir.
- Enfin, elle utilise une structure linguistique erronée compte tenu du fait qu'un texte n'a pas d'étapes, mais que la notion renvoie au processus.

7-1-2- Le sujet proposé.

Il est de coutume chez les enseignants de français du moyen d'appeler *sujet* la consigne d'écriture qu'ils soumettent à leurs apprenants. Il en est ainsi, car l'énoncé en question renvoie et à la tâche qu'on demande à l'apprenant d'accomplir, et le thème de la rédaction.

Dans notre cas, le sujet est donné comme suit :

« Pour certain, l'Internet est la clé de la réussite ; pour d'autres, c'est une source de danger. Qu'en penses-tu ? »

Telle qu'elle est formulée, la consigne d'écriture invite les apprenants à donner leur point de vue sur un sujet d'actualité qui est l'Internet. Le type de texte qu'ils auront à produire sera, par conséquent, argumentatif dans la mesure où ils auront à faire part d'une opinion personnelle en l'étayant par des arguments.

En outre, nous pouvons déduire que cette consigne est compatible avec l'objectif préalablement fixé se rapportant, comme nous l'avons déjà vu, à la rédaction d'un

texte argumentatif. L'apprenant doit s'inscrire d'ores et déjà dans un type de discours bien défini en faisant appel à ses connaissances sur le thème proposé.

L'autre point qui a attiré notre attention a trait à la structure même de la consigne. En effet, l'enseignante a préféré ne pas la présenter de façon brutale en employant d'emblée l'impératif. Elle a plutôt opté pour une formule moins abrupte en citant d'abord les avis des uns et des autres sur la question. Cette façon de faire aiderait l'apprenant à structurer mentalement son texte en parlant et des partisans et des détracteurs de cet outil qu'est l'Internet.

Enfin, nous considérons le choix de ce thème comme pertinent en ce sens qu'il s'agit d'un sujet d'actualité qui fait partie des préoccupations des adolescents. Ces derniers utilisent, dans leur majorité, l'Internet de façon modérée ou abusive.

7-1-3- Le déroulement de la séance

7-1-3-1- Le rappel

Cette première étape a consisté à faire une brève rétrospection pour convoquer une notion étudiée antérieurement. Il s'agit essentiellement de l'activité de compréhension au cours de laquelle les apprenants avaient exploité un texte argumentatif. L'enseignante insiste sur la structure dégagée à la fin de cette même activité en faisant remarquer que, dans un texte argumentatif, il y a toujours une thèse, une antithèse et une synthèse.

De par la nature même du sujet proposé aux apprenants, nous pensons que le rappel du texte de lecture est pertinent en ce sens que c'est le même modèle discursif qu'on demande de reproduire. Toutefois, les caractéristiques d'un texte ne se limitent pas uniquement à sa structure mais concernent également l'aspect linguistique. Ce dernier est d'autant plus important à connaître qu'il peut, à lui seul, distinguer un type de texte d'un autre. Aussi, l'emploi des verbes d'opinion, des articulateurs logiques et du présent de l'indicatif est-il nécessaire à l'argumentation si bien qu'il n'y a point de discours argumentatif sans la présence de ces éléments. Or, l'enseignante n'a pas jugé utile de les rappeler se contentant d'évoquer uniquement certains points relatifs à l'organisation des informations.

7-1-3-2- Présentation de la consigne

Nous avons déjà signalé que la consigne dans le langage des enseignants est appelée *sujet*. Ce dernier est motivant en ce sens qu'il constitue un thème d'actualité qui n'est pas étranger aux apprenants. La façon dont on le présente est très importante en ce sens qu'elle peut suggérer des idées et un plan de travail aux apprenants, ou au contraire, les bloque une fois livrés à eux-mêmes.

Dans notre cas, l'enseignante s'est contentée de porter le sujet au tableau et de le faire lire à haute voix par quelques apprenants. Les mots-clés ne sont pas soulignés et aucune autre indication sur la tâche que les apprenants devront accomplir ne vient s'ajouter à ce qui est dit explicitement dans l'énoncé de la consigne.

Néanmoins après avoir fait lire plusieurs fois le sujet, l'enseignante parle des trois grandes parties à faire apparaître dans le texte à rédiger. Il s'agit de *l'introduction*, du *développement* et de *la conclusion*. Nous pensons, pour notre part, il ne s'agit pas là d'un plan dans la mesure où les trois parties énumérées doivent être présentes dans n'importe quel texte et ne concernent pas exclusivement le type argumentatif. Or, un plan est élaboré par l'apprenant ou proposé par l'enseignant dans le but de réussir la rédaction d'un texte particulier, véhiculant un thème bien défini. Dans notre cas, il s'agit bien d'un texte argumentatif portant sur les avantages et les inconvénients d'Internet. Cela dit, parler de l'introduction, du développement et de la conclusion, sans être un acte tout à fait inutile, ne renseigne en rien sur les étapes à suivre ni sur la nature du produit fini.

7-1-3-3- Exécution de la tâche par les apprenants

Il est à noter qu'il s'agit-là de la dernière étape. En effet, après avoir présenté le sujet, l'enseignante invite les apprenants à rédiger librement sans qu'aucune autre consigne ne vienne accompagner cette demande. Il n'est fait aucune allusion ni aux idées à développer, ni à un plan à suivre. Les outils linguistiques à employer ne sont pas non plus évoqués. L'activité se transforme en un test d'évaluation si bien que, paradoxalement, elle s'achève avec l'implication effective des apprenants. Ces derniers sont livrés à eux-mêmes, ne posent aucune question, et ne sollicitent pas l'aide de leur enseignante qui, elle, ne cherche pas à savoir ce

qu'ils sont en train d'écrire.

Conclusion

L'objectif de cette analyse est de voir comment se déroule l'activité d'expression écrite, et quelle est donc la conception que l'enseignante a de l'acte d'écrire. Nous pouvons alors conclure que la production écrite est appréhendée beaucoup plus comme un moment d'évaluation que comme une activité d'apprentissage. Elle est traitée souvent comme une activité unique qui clôture la séquence. Elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage spécifique au cours duquel sont abordés les problèmes inhérents à l'acte d'écrire : élaborer un plan, structurer son énoncé, éviter les répétitions, utiliser des connecteurs, recourir à des variantes etc. ...

Or, l'écrit n'est pas seulement un moment consacré à l'évaluation sommative, ou un résultat, un produit soumis à une simple appréciation. C'est un processus composé d'étapes à suivre, autrement dit, il s'agit d'un cheminement que l'on emprunte en mobilisant un certain nombre de stratégies. C'est cette dimension que l'enseignante semble avoir occultée en faisant de l'activité d'expression écrite un simple moment d'évaluation, plutôt qu'un cours à part entière dont les objectifs seraient de mettre en place une compétence scripturale transférable à d'autres situations que les apprenants rencontreront ultérieurement.

7-2- Analyse des productions écrites des apprenants

L'analyse des productions écrites des apprenants se fera sur deux plans. Dans un premier temps, nous aurons à apprécier les textes du point de vue de leur richesse en arguments. Il s'agira de relever dans chaque production écrite le nombre d'arguments *pour* et le nombre d'arguments *contre* puis de mesurer l'écart aussi bien entre ces deux types d'arguments, qu'entre les apprenants. Dans un second temps, nous tenterons de déceler dans chaque production écrite les défauts de cohérence selon la catégorisation établie par PEPIN. Les deux analyses en question mettront en évidence l'effet d'une conception particulière de l'activité d'expression écrite sur le rendement, à l'écrit, des apprenants.

7-2-1- La richesse en informations

7-2-1-1- Statistiques

Le relevé que nous avons effectué sur chaque production écrite a donné les résultats suivants :

Tableau 7-1- : Nombre d'arguments *pour* et *contre* employés par les apprenants

Apprenant	Nombre d'arguments <i>pour</i>	Nombre d'arguments <i>contre</i>
01	03	03
02	03	00
03	01	01
04	03	03
05	03	01
06	00	01
07	02	02
08	03	03
09	02	00
10	01	02
11	03	02
12	03	02
13	02	02
14	03	00
15	01	00
16	01	02
17	03	01
18	03	02
19	02	02
20	02	02
21	00	03
22	02	00
23	03	03
24	02	02

25	00	02
26	02	00
27	02	00
28	02	02
29	03	03
30	01	02

Dans ces deux tableaux récapitulatifs, nous montrerons la tendance dominante en regroupant les apprenants ayant employé le même nombre d'arguments.

Nombre d'arguments <i>pour</i>	Aucun argument <i>pour</i>	01 argument <i>pour</i>	02 arguments <i>pour</i>	03 arguments <i>pour</i>
Nombre d'apprenants	03	05	10	12

Nombre d'arguments <i>contre</i>	Aucun argument <i>contre</i>	01 argument <i>contre</i>	02 arguments <i>contre</i>	03 arguments <i>contre</i>
Nombre d'apprenants	07	04	13	06

Pour mieux comprendre cette fluctuation, nous allons représenter ces résultats dans les graphes suivants :

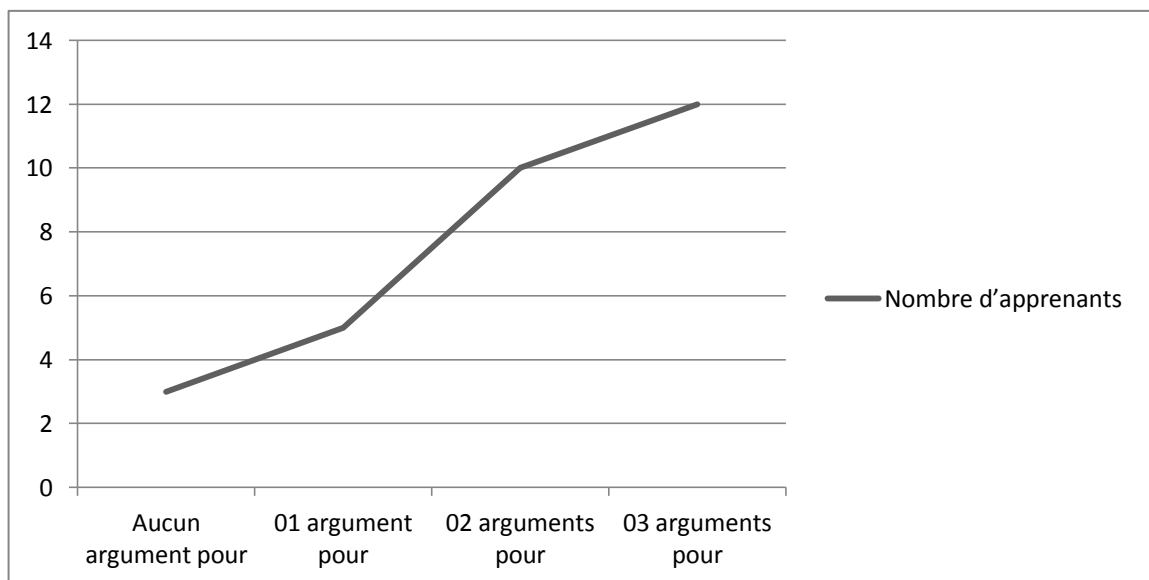


Fig. 7-1- : L'emploi par les apprenants des arguments pour.

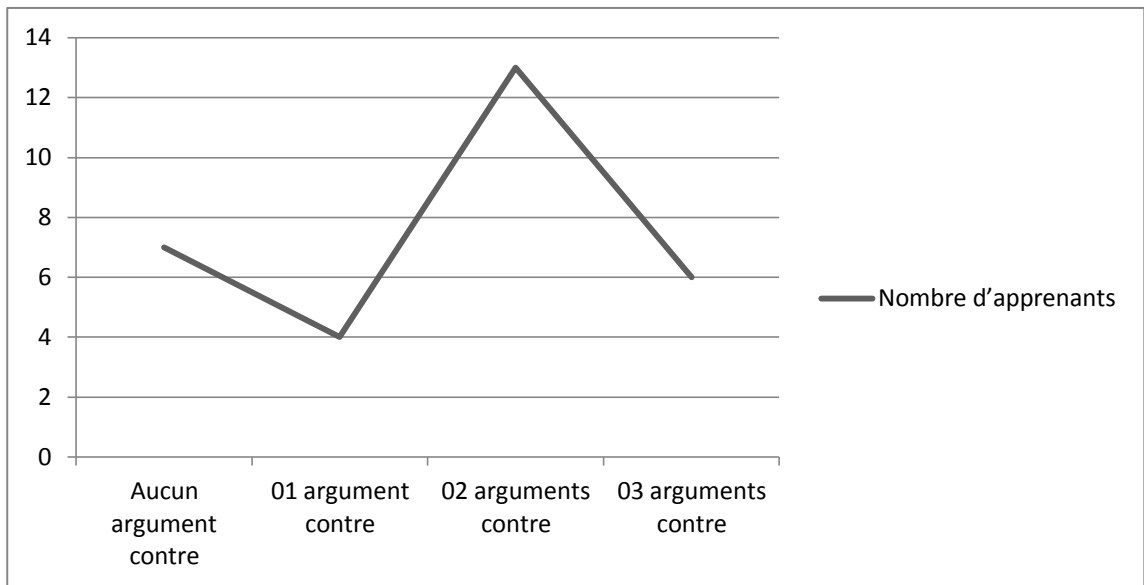


Fig. 7-2- : L'emploi par les apprenants des arguments *contre*.

Enfin, pour montrer l'écart entre l'emploi des deux types d'arguments, nous allons nous servir du graphe suivant :

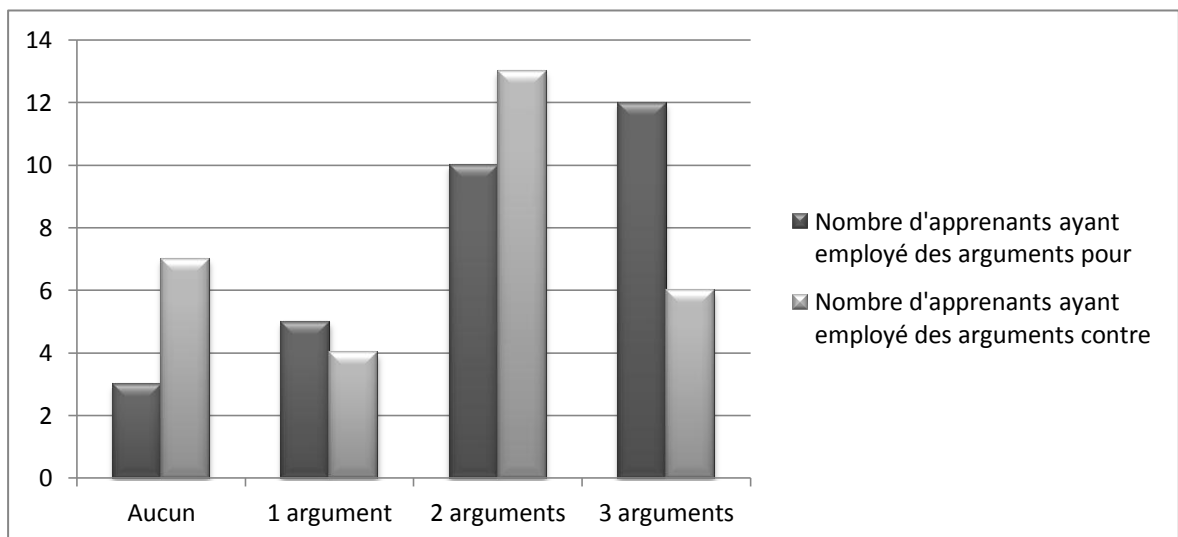


Fig. 7-3- : Ecart entre les emplois des deux types d'arguments

7-2-1-2- Interprétation des résultats

D'emblée, nous remarquons que dans le meilleur des cas, les apprenants n'ont pas employé plus de trois (03) arguments par type. Il s'agit uniquement des apprenants 01, 04, 08, 23 et 29. Si nous devons prendre cette performance

comme une norme, nous dirions que les autres apprenants n'ont pas pu enrichir leurs productions écrites dans la mesure où celles-ci manquaient d'arguments.

Le deuxième point qui a attiré notre attention, est la présence d'apprenants n'ayant employé aucun argument dans l'un des deux types. Nous parlerons également dans cette situation de pauvreté en informations étant donné que la nature même du sujet proposé exige de l'apprenant qu'il parle des bienfaits et des méfaits de l'Internet. La consigne étant contraignante, le texte attendu devrait répondre à la structure thèse / antithèse / synthèse, et là, le recours aux deux types d'arguments s'avère inéluctable.

Enfin, nous remarquons que les apprenants, dans leur majorité, ont employé plus d'arguments *pour* que d'arguments *contre*. Cela trouverait en partie son origine dans le fait que la catégorie des adolescents est partisane de cet outil qu'est l'Internet, en dépit de ses méfaits dont ils ne sont pas toujours conscients.

7-2-2- Analyse des productions écrites du point de vue de leur cohérence.

Cette analyse se veut être qualitative en ce sens qu'elle portera sur les défauts de cohérence. Ces derniers sont catégorisés en fonction de l'aspect qu'ils affectent. Aussi parle-t-on de défauts de cohésion quand c'est à l'intérieur de la phrase que les éléments ne sont reliés convenablement. Les défauts de hiérarchisation concernent, eux, l'organisation des informations dans le texte, alors que les défauts d'intégration sont relatifs à l'insertion de l'information dans un ensemble qui n'est pas le sien.¹

Ainsi, notre démarche sera-t-elle la suivante :

Après avoir décelé un défaut de cohérence dans une production écrite donnée, nous expliquerons en quoi c'en est un, avant de proposer une autre formulation expurgée du défaut en question.²

1. Revoir la section relative aux défauts de cohérence tels que définis par PEPIN

2. La correction que nous proposerons est fournie dans un but purement didactique. Autrement dit, on ne peut enseigner la cohérence qu'à travers des défauts, et les apprenants ont besoin de savoir comment les éviter.

Tableau 7-2- : Analyse des productions écrites du point de vue de leur cohérence.

Apprenants	Production	Quelques Défauts de cohérence	Correction
01	<p>§ Malgré ses bienfaits, des gens pensent qu'internet est une porte de danger. D'un côté elle est une perte de temps (jeux-vidéos). D'un autre, l'internet contient des sites déconseillés et très mauvais. Enfin, par l'internet, plusieurs personnes font des trafics et des virus et peuvent pirater d'autres sites de quelques personnes. §</p>	<p>1- Parallélisme syntaxique : après <i>malgré ses bienfaits</i>, on s'attendait à ce l'apprenant reprenne le sujet Internet. Ainsi, plutôt que de mettre l'accent sur l'élément central qui est <i>Internet</i>, l'apprenant nous présente ce qu'en pensent certaines gens.</p> <p>2- Juxtaposition des informations : trois informations ne se rapportant pas au même thème sont ici juxtaposées.</p>	<p>1- Malgré ses bienfaits, Internet présente également des dangers.</p> <p>2- Des personnes peuvent faire du trafic. En outre, en propageant des virus, elles peuvent pirater d'autres sites.</p>
02	<p>Je pense que l'internet est chose très obligatoire dans la vie et technologie est bien. D'abord, il y a plusieurs des avantages de l'internet mais le plus important s'est le contact avec les autres et recherche tous les scientifiques. En plus, l'internet c'est un marché pour acheter tous les produits. §</p>	<p>1- Parallélisme sémantique : La correspondance n'est pas établie entre l'Internet et la technologie qui est <i>bien</i> selon l'apprenant.</p> <p>2- Déviation de l'information : on s'attend une information et on retrouve une autre.</p>	<p>1- l'Internet est un moyen technologique, et, en tant que tel, il ne peut être qu'indispensable.</p> <p>2- Par définition, les défauts relevant de cette catégorie ne sont pas corrigibles. Il s'agit tout simplement d'abandonner une information jugée déviante au</p>

02 (suite)			profit d'une autre plus pertinente
03	<p>L'internet est une source de recherche où on peut l'accéder à n'importe quel moment. D'abord est un moyen pour que les gens puissent l'accéder et trouver des informations. Ensuite elle très serviable dans moment là. Les étudiants, les élèves peuvent accéder pour se cultiver et trouver des informations où ils les aident à leurs études. Malgré ça elle est très utile, elle a des inconvénients. Un danger pour des adolescents, l'internet offre à des jeunes des sites pas bonnes à voir et parfois, à cause d'elle, il y a des suicides.</p> <p>§</p>	<p>1- Progression : le texte ne progresse pas dans la mesure où c'est la même information qui est véhiculée dans les trois phrases.</p> <p>2- Parallélisme sémantique : on parle du danger que l'Internet représente pour les adolescents en particulier, puis on illustre par des exemples se rapportant aux jeunes.</p>	<p>1- l'internet est devenu un moyen très important dans notre vie. D'abord, c'est une source d'informations à laquelle on peut accéder à tout moment.</p> <p>2- L'internet représente un danger pour les adolescents qui peuvent visiter des sites déconseillés.</p>
04	<p>§ D'abord, l'internet est un moyen de détente et de divertissement. Ensuite, elle attire autant parce que c'est une fenêtre ouvert sur le monde extérieur.</p> <p>§ D'une part, elle perd le temps de l'utilisateur. D'autre part, les gens peuvent faire des trafics de papiers et ils peuvent perdre leur vue à cause de l'œil fixé sur l'écran. Pour conclure, l'internet présente trop de méfaits, donc je pense qu'on doit éviter la mal utilisation d'internet.</p>	<p>1- Parallélisme syntaxique : il s'agit d'une énumération de bienfaits qui est interrompue par la réponse à une question qu'on ne s'est pas posée : <i>pourquoi l'Internet attire autant les gens ?</i></p> <p>2- Juxtaposition des informations : Le trafic et la perte de vue sont deux informations qui ne devraient pas être regroupées d'autant</p>	<p>1- Ensuite, c'est une fenêtre ouvert sur le monde extérieur, et c'est pour cela qu'elle attire autant les gens.</p> <p>2- D'autre part, les gens peuvent faire des trafics de papiers. <i>Enfin, les internautes</i> peuvent perdre leur vue à cause de l'œil</p>

04 (suite)		<p>plus qu'il n'y a aucun marqueur qui les sépare.</p> <p>3- Parallélisme syntaxique : Le syntagme <i>pour conclure</i> n'est pas mis en relation avec la phrase qui suit si bien que ce qui est dit n'est pas attribué directement à un énonciateur.</p>	<p>fixé sur l'écran.</p> <p>3- Pour conclure, je dirai qu'internet présente trop de méfaits, c'est pour cela qu'il faut l'utiliser avec précaution.</p>
05	<p>§ De plus, l'internet donne des informations et aussi un moyen de découvrir les sujets difficiles. Enfin, l'internet attire parce qu'elle est la fenêtre ouverte sur le monde. §</p>	<p>1-coréférence : on parle toujours d'Internet mais aucun indice textuel ne le montre.</p> <p>2-Parallélisme syntaxique : il s'agit d'une énumération dont les termes ne sont pas mis en correspondance.</p>	<p>1- Dire : « <i>et c'est aussi un moyen de découverte...</i> »</p> <p>2- «Enfin, l'internet est une fenêtre ouverte sur le monde, et c'est pour cela qu'il attire beaucoup de gens ».</p>
06	<p>L'internet c'est une bien chance pour l'homme. D'abord, l'internet est bien mais les dangers est souvent le bienfait de ce moyen. Ensuite les méfaits de l'internet sont mal les yeux. En fin, l'internet bien chance.</p>	<p>1- Progression : le texte ne progresse pas dans la mesure où on répète dans toutes les phrases le même constat, à savoir que l'internet est <i>bien</i>.</p> <p>2- Déviation de l'information : on s'attend à ce que</p>	<p>1- Dire : »l'internet est une bonne chose pour l'homme. D'abord, [là, on commence à introduire les arguments].</p> <p>2- Introduire un troisième argument <i>contre</i> après <i>enfin</i>, et dire par exemple : »enfin,</p>

06 (suite)		l'apprenant énumère les méfaits de l'internet mais on est déçu en remarquant que le scripteur a changé complètement de propos en revenant à ce constat de départ.	l'internet fait perdre du temps aux adolescents. »
07	Je pense que le meilleur moyen dans cette vie est l'internet. D'abord, l'internet c'est moyen de communication de les gens. § Mais, je suis pour l'internet.	<p>1- Coordination (absence de connecteur): on parle dans la première phrase de l'internet puis on reprend le même thème dans la seconde sachant que celle-ci exprime la cause de ce qui a été avancé précédemment.</p> <p>2- Déviation de l'information et coordination: On s'attendait d'abord à ce que l'apprenant continue son énumération et donne dans la dernière phrase un autre argument contre. Or, ce dernier a préféré conclure en faisant part de sa position personnelle, causant ainsi la déception du lecteur. En outre, il manque, dans la</p>	<p>1- Dire : « <i>D'abord, parce qu'il est un moyen de communication...</i> »</p> <p>2- pour ce qui est du premier défaut, on aurait pu l'éviter en continuant tout simplement l'énumération des arguments <i>contre</i>. Quant à la coordination, il suffisait d'ajouter la préposition <i>malgré</i>, et dire : »<i>mais, malgré ses inconvénients, je suis pour l'internet</i> »</p>

07 (suite)		même phrase un connecteur dont la fonction est d'établir la relation de concession entre la position du scripteur et ce qui précède comme argumentation. Car, gardé telle quelle, la dernière phrase apparaîtrait isolée du reste et fonctionnerait comme une entité indépendante et détachée du bloc texte.	
08	<p>L'internet est un moyen aide l'homme dans sa vie quotidienne. D'abord, l'internet est un moyen de connaissance ouverture sur le monde. §</p> <p>Or, cette dernière a des inconvénients. D'une part, elle a perte de temps. §</p>	<p>1- Cohésion : (non application du procédé de récurrence) : dans les deux premières phrases, la récurrence fait défaut en ce sens que des éléments tels que les pronoms et les conjonctions de coordination ne sont pas employés.</p> <p>2- Coréférence : le co-référent <i>cette dernière</i> est trop éloignée du nom qu'il reprend.</p>	<p>1- Dire « <i>L'internet est un moyen qui aide l'homme dans sa vie quotidienne. D'abord, l'internet est un moyen de connaissance et d'ouverture sur le monde.</i></p> <p>2- Dire, « <i>or, l'internet a également des inconvénients</i> »</p>
09	<p>L'internet est le miroir de société. Pour se cultiver il est meilleur moyen qui nous donne beaucoup d'informations. D'abord, l'internet est très utile dans notre civilisation. Ensuite l'internet est la source</p>	<p>1- Parallélisme syntaxique : Il s'agit d'une progression à thème constant, par conséquent, il fallait répondre, dans la deuxième</p>	<p>1- Dire « <i>L'internet est le miroir de société. C'est le meilleur moyen qui permet à l'homme de se cultiver en lui fournissant beaucoup</i></p>

06 (suite)	<p>riche en informations. En outre, l'internet est la grande place de discuter avec plusieurs sortes de personnes de monde. Pour conclure, je crois que l'internet la plus nécessaire.</p>	<p>phrase, à la question « A quoi sert l'internet ? » et non, « que fait-il faire pour se cultiver ? »</p> <p>2- Progression : Les informations sont les mêmes mais reprises différemment. Même la conclusion n'est qu'une reprise d'un des arguments (le premier) développé précédemment.</p>	<p>d'informa-tions »</p> <p>2- Pour corriger ce défaut, il faudrait revoir toute la liste des arguments et les organiser de façon hiérarchique.</p>
10	<p>§ D'abord c'est le premier moyen très rapide qui me facilite notre éducation et notre projet. De plus, elle me donne beaucoup d'informations : le climat, les langues du monde. Enfin, quand je vois des gens dans le cybercafé, enfants, femmes, je dis que l'internet est la plus technologie qui me utilise dans tous les domaines. Malgré les avantages multiples de cette dernière, § Il est nécessaire de utiliser avec modération.</p>	<p>1- Parallélisme sémantique : on énumère les avantages de l'internet sans qu'on ait cité le mot <i>avantages</i> auparavant.</p> <p>2- Coréférence : le coréférent <i>cette dernière</i> est trop éloigné du nom qu'il reprend.</p> <p>3- cohésion : (non application du procédé de récurrence) : la métarègle de relation est ici transgressée</p>	<p>1- Insérer une phrase avant l'énumération et dire : « <i>l'internet a beaucoup d'avantages. D'abord,</i> »</p> <p>2- Dire « <i>Malgré ses avantages, Internet a également des inconvénients</i> »</p> <p>3- Dire : « <i>il est nécessaire de l'utiliser avec modération</i> »</p>

10 (suite)		dans la mesure où l'apprenant n'a pas eu recours à la pronominalisation	
11	<p>§ En outre, elle est une source riche d'informations. Enfin, elle est nécessaire par exemple tu peux faire des projets difficiles, tu trouves les leçons de toutes les matières.</p> <p>§ En conclusion, l'internet reste toujours indispensable. Or, elle présente trop de méfaits.</p>	<p>1- Regroupement des informations : Le dernier argument <i>pour</i> est une reprise du premier et du second. Il fallait juste l'y intégrer et non pas en faire une information redondante.</p> <p>2- Parallélisme syntaxique : Il s'agit là du même énonciateur et il fallait le montrer en utilisant un pronom personnel y renvoyant.</p>	<p>1- Faire de la dernière information un simple exemple pour illustrer l'argument « <i>l'internet est une source d'informations</i> »</p> <p>2- Dire : « <i>En conclusion, je dirai qu'internet est ...</i> »</p>
12	<p>Grâce à ses avantages et vie facile.</p> <p>§ En conclusion, l'internet reste la plus importante. Moyen de divertissement et de découverte, source d'informations. Perte de temps (jeux – vidéo). Sites déconseillés.</p>	<p>1- Information intrusive : c'est une information qui est complètement détachée du reste et qui fonctionne comme un passage autonome.</p> <p>2- Information intrusive et déviante : on ne s'attend pas à ce que l'apprenant regroupe les arguments <i>pour</i> et les arguments <i>contre</i> dans</p>	<p>1- Dire, par exemple, pour intégrer l'information en question au reste du texte : « <i>Grâce à ses avantages, l'internet rend la vie facile</i> ».</p> <p>2- consacrer tout un passage aux arguments <i>contre</i> en commençant par exemple ainsi : « <i>Malgré ses avantages, Internet a aussi des</i></p>

12 (suite)		le même passage. Il fallait parler de cela avant la conclusion.	<i>inconvenients. D'une part ..., d'autre part ... »</i>
13	Moyen de divertissement et de découverte, source d'informations. Perte de temps (jeux – vidéo). Sites déconseillés. Trafics...	Cohésion et cohérence : le texte n'est qu'une suite d'informations désordonnées qui n'entretiennent aucune relation évidente entre elles dans la mesure où aucun connecteur n'y est employé.	Réécrire le texte en employant des verbes conjugués et des connecteurs.
14	L'internet est moyen aide l'homme dans sa vie quotidienne. D'abord l'internet est une source d'informations. Ensuite , l'internet un moyen de divertissement grâce aux jeux-vidéo. Enfin , l'internet est un moyen de connaissance entre les gens.	<p>1- cohésion : (non application du procédé de récurrence) : la métarègle de relation est ici transgressée en ce sens que l'apprenant n'a pas eu recours à l'emploi d'un pronom relatif pour relier les deux propositions.</p> <p>2- Parallélisme sémantique : dans tout le texte, l'apprenant énumère les avantages de l'internet. Or, à aucun moment il n'a cité le mot <i>avantages</i> avant cette énumération.</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est moyen qui aide l'homme dans sa vie quotidienne</i> ».</p> <p>2- Dire : « <i>L'internet a plusieurs avantages : d'abord, ...</i> »</p>

15	<p>Grâce à ses bienfaits multiples, l'internet est le moyen d'information le plus répandu dans le monde. D'abord, l'internet est un moyen important parce que contient des informations. Ensuite, malgré l'internet utile, il y a beaucoup, les négatives et les positives</p> <p>§</p>	<p>1- Information déviante : On s'attend à ce que l'apprenant continue son énumération, mais, ce dernier, a préféré insérer une information à laquelle on ne s'attendait pas et déçoit ainsi le lecteur dans ses attentes.</p> <p>2- Regroupement des informations : Les informations ne sont pas regroupées par thème. On parle des avantages et des inconvénients là où il ne faut parler que des uns ou des autres.</p>	<p>Pour remédier au défaut de hiérarchisation, il faudrait réécrire tout le texte en veillant à ce que les informations véhiculées soient présentées selon un ordre bien déterminé. L'apprenant pourrait alors suivre le plan suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction : Présentation de l'internet. - Thèse : les avantages de l'internet. - Antithèse : les inconvénients de l'internet. - Synthèse : position personnelle.
16	<p>§ Elle nous donne des plaisirs comme la connaissance. Bon, ça est dans un côté positif. Mais dans un côté négatif, il y a des gens en utilise cette moyenne comme le piratage et la perte de temps.</p> <p>§</p>	<p>1- Jonction : L'apprenant a choisi un connecteur inadéquat pour établir une relation entre deux termes d'une même phrase.</p> <p>2- Coréférence (comparatif sans antécédent) : L'apprenant a utilisé <i>comme sans</i> pour autant montrer les termes de la comparaison.</p>	<p>1- Dire : <i>Il nous donne du plaisir et de la connaissance.</i></p> <p>2- Dire : « <i>Il y a des gens qui utilisent l'internet pour des buts malsains comme le piratage et le kidnapping ».</i></p>

17	<p>Je pense que l'internet est un bien chose pour l'homme. Il donne beaucoup d'informations.</p> <p>§ L'internet de choses danger sites déconseillés.</p>	<p>1- Coréférence : le coréférent <i>il</i> est trop éloigné du nom qu'il reprend. On se demande alors s'il reprend l'homme ou l'internet.</p> <p>2- Regroupement par thème : on a regroupé et les avantages et les inconvénients sous une même catégorie. Ce défaut résulte d'un autre relatif à l'absence de connecteur.</p>	<p>1- Dire : <i>Je pense que l'internet est une bonne chose pour l'homme. En effet, ce moyen donne beaucoup d'informations ... »</i></p> <p>2- Dire après avoir parlé des avantages : <i>« Malgré ses avantages, l'internet constitue également un danger pour les utilisateurs ».</i></p>
18	<p>§ D'abord, l'internet est moyen de divertissement et de découverte. Ensuite, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur, et une source riche d'informations. § Pourtant, elle perte de temps, d'une part, il y a des sites déconseillés, et le trafic comme les virus et les piratages. §</p>	<p>1- Parallélisme syntaxique : les structures des deux phrases ne sont pas mises en correspondance. En effet, la phrase répond plutôt à la question : <i>pourquoi l'internet attire autant ?</i> et non <i>quels sont les autres avantages de l'internet ?</i></p> <p>2- Parallélisme syntaxique : L'apprenant a employé <i>d'une part</i> et n'a donné qu'une seule information. Le lecteur s'attendant à une deuxième qui serait introduite par</p>	<p>1- Dire : <i>« Ensuite, l'internet est une fenêtre ouverte sur le monde, et c'est pour cela qu'il attire autant ».</i></p> <p>2- Introduire un autre argument en employant cette fois-ci <i>d'autre part</i>, ou supprimer <i>d'une part</i> et se contenter d'une seule information.</p>

		d'autre part, est, par conséquent, resté sur sa faim.	
19	§ Ensuite, elle ouvert du monde avec ce programme mais il y a méfaits choses dans l'internet comme les mauvais sites et comme guerre avec les pays.	1- Coordination (ordre de présentation des informations) : L'apprenant a marqué ici une concession en employant le connecteur <i>mais</i> juste après le dernier argument et dans la même phrase où ce dernier est développé. Cela suppose que ce ne sont pas deux passages qui s'opposent l'un à l'autre, mais une phrase et un passage.	1- Placer le connecteur <i>mais</i> après tout le passage consacré à la thèse, et veiller à mettre un point entre les deux parties du texte.
20	L'internet est une moyen d'information dans notre vie. D'abord, l'internet est une source d'information. § Pour conclusion, l'internet reste toujours un moyen de connaissances.	1- Progression : On dit exactement la même chose dans les deux premières phrases. 2- Parallélisme syntaxique : Le syntagme <i>pour conclure</i> n'est pas mis en relation avec la phrase qui suit si bien que ce qui est dit n'est pas attribué explicitement à un énonciateur.	1- Reformuler la première phrase et dire : « <i>L'internet est un moyen très important dans notre vie.</i> » 2- Pour conclure, <i>je dirai</i> que l'internet présente trop de méfaits, c'est pour cela qu'il faut l'utiliser avec précaution.

21	<p>§ D'abord l'internet cause à personne problème parce que ... §</p>	<p>1- Cohésion : Voulant exprimer la cause, l'apprenant a employé un connecteur adéquat sans toutefois le faire suivre de la subordonnée.</p>	<p>1- Dire par exemple : « <i>D'abord l'internet cause aux personnes des problèmes parce qu'il leur fait perdre beaucoup de temps</i> ».</p>
22	<p>L'internet c'est une ressource d'information. D'abord elle est utile pour son utilisateur.</p> <p>§</p> <p>Mais elle est très dangereuse pour les jeunes parce qu'ils ne savent pas l'utiliser.</p>	<p>1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) : on donne un argument <i>pour</i> avant de présenter l'internet.</p> <p>2- Cohésion (mauvais choix du connecteur) : gardée telle quelle, la phrase suggère que tous les jeunes ne savent pas utiliser l'internet.</p>	<p>1- Inverser l'ordre des deux phrases et dire : « <i>L'internet est un moyen très utile. D'abord, c'est une source d'informations. Ensuite ...</i> »</p> <p>2- Dire : « <i>Mais il est très dangereux pour les jeunes qui ne savent pas l'utiliser</i> ».</p>
23	<p>Grâce à ses bienfaits, l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde, mais il a des inconvénients médiocres qui peuvent toucher notre personnalité. D'abord, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur.</p> <p>§</p> <p>Mais, elle une perte de temps par exemple les jeux vidéos ...</p> <p>§</p> <p>En conclusion, l'internet demeure un</p>	<p>1- Coréférence : le coréférent <i>il</i> est trop éloigné du nom <i>internet</i> qu'il est censé reprendre. Le lecteur pourrait, par conséquent, se demander si « <i>il</i> » renvoie au monde ou à l'internet.</p> <p>2- Parallélisme syntaxique : les structures des deux phrases ne sont pas mises</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est le moyen le plus répandu dans le monde. Mais cet outil a également des inconvénients.</i> »</p> <p>2- Dire : « <i>D'abord, l'internet est une fenêtre ouverte sur le monde, et c'est pour cela qu'il attire autant</i> ».</p>

23 (suite)	<p>moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.</p> <p>§</p>	<p>en correspondance. En effet, la phrase répond plutôt à la question : <i>pourquoi l'internet attire autant ?</i> et non <i>quels sont, en premier lieu, les avantages de l'internet ?</i> Il suffit, par conséquent d'inverser les termes de la phrase pour rendre tout le passage cohérent.</p> <p>3- Parallélisme sémantique : Les éléments de la phrase ne sont pas mis en correspondance les uns avec les autres.</p> <p>4- Parallélisme syntaxique : A l'instar de l'apprenant 20, celui-ci a employé le syntagme <i>pour conclure</i> et ne l'a pas mis en relation avec la phrase qui le suit, si bien que ce qui est dit n'est pas attribué explicitement à un énonciateur.</p>	<p>3- Dire : « Certains programmes comme par exemple les jeux-vidéo font perdre du temps.</p> <p>4- Dire : « Pour conclure, je dirai que l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer ».</p>
24	<p>§</p> <p>D'abord, l'internet elle nous donne des idées pour travailler, ainsi ce dernière elle nous aide dans la vie. Dans un autre côté, il y a la connaissance pour connecter avec les amies qui est dans l'étranger.</p>	<p>1- Parallélisme syntaxique : « <i>d'un autre côté</i> » devrait être précédé de « <i>d'un côté</i> », ou bien, employer à leur place, <i>d'abord et ensuite</i>.</p>	<p>1- Dire : « <i>D'un côté, l'internet nous donne des idées, et d'un autre, il nous permet de faire des connaissances avec des gens à l'étranger</i> ».</p>

	<p>Enfin, il faut que n'oublie pas qu'il y a des méfaits dans cette moyenne l'internet comme le piratage aussi elle perd le temps et le trafic.</p> <p>§</p>	<p>2- Information déviante : Le lecteur s'attend à ce que l'apprenant continue l'énumération des avantages, mais, celui-ci, a préféré insérer un inconvénient en dépit de la présence de l'articulateur « <i>enfin</i> » qui devrait clore l'énumération sus mentionnée, et qui est consacrée uniquement aux avantages.</p>	<p>2- Ajouter un troisième argument <i>pour</i> ou remplacer l'articulateur <i>enfin</i> par un autre exprimant la concession et dire par exemple : « <i>Cependant, il ne faut pas oublier que l'internet a également des méfaits.</i> »</p>
25	<p>Je pense que l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde. D'abord l'internet est un moyen importance et très utilisation. Malgré dans l'internet beaucoup de bienfaits, mais les méfaits est toujours le plus</p> <p>§</p> <p>Pour conclure, l'internet a des limites pour utiliser.</p>	<p>1- Défaut de progression : Dans les deux premières phrases, c'est exactement la même information qui est répétée. Le texte ne progresse donc pas.</p> <p>2- Regroupement par thème (information intrusive) : On s'attend à ce que l'apprenant continue l'énumération des avantages, mais celui-ci nous surprend par l'insertion d'un argument <i>contre</i> en dépit de l'emploi du connecteur <i>d'abord</i> qui devrait être suivi de <i>ensuite</i>.</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est le moyen le plus répandu dans le monde. D'abord c'est une source d'information. Ensuite....</i> »</p> <p>2- Continuer l'énumération des avantages en ajoutant après <i>ensuite</i> un argument <i>pour</i>.</p> <p>3- Dire : « <i>Pour conclure, je dirai</i></p>

		<p>3- Parallélisme syntaxique : L'apprenant a employé le syntagme <i>pour conclure</i> et ne l'a pas mis en relation avec la phrase qui le suit, si bien que ce qui est dit n'est pas attribué explicitement à un énonciateur.</p>	<p><i>qu'il fait bien utiliser Internet ».</i></p>
26	<p>L'internet est devenu une grande source d'informations. Alors elle attire les jeunes, et les adolescents pour faire des connaissances et leurs projets.</p> <p>§ Enfin, l'internet pose beaucoup de questions si elle est meilleur outil d'informations ou non ? moi j'ai dit oui.</p>	<p>1- Ordre des informations : La conséquence « <i>elle attire les jeunes</i> » devrait être placée après les deux premières propositions et non entre les deux.</p> <p>2- Information déviante : L'apprenant conclut au moment où on s'attend à un développement d'arguments.</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est devenu une grande source d'informations. Grâce à ce moyen, les jeunes, et les adolescents peuvent faire des connaissances et réaliser leurs projets. C'est pour cela qu'il les attire tous</i> »</p> <p>2- insérer un autre argument après <i>enfin</i>, et dire par exemple : « <i>Enfin, l'internet est un moyen de divertissement</i> ».</p>
27	<p>L'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde. D'abord, l'internet est le meilleur moyen que utilise le monde.</p> <p>§ En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.</p>	<p>1- Défaut de progression : la même information est répétée dans les deux premières phrases. Le texte ne progresse donc pas.</p> <p>2- Parallélisme syntaxique : A l'instar des apprenants précédents (20, 23, 25) celui-ci a employé le syntagme <i>pour conclure</i> et ne l'a pas</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde. D'abord, il permet le contact entre les gens</i> ».</p> <p>2- Dire : « <i>En conclusion, je pense que l'internet demeure un moyen de communication dont personne ne peut se passer</i> ».</p>

		mis en relation syntaxique avec la phrase qui le suit.	
28	L'internet est un moyen très facile pour les utilisateurs. D'abord l'internet est une source d'informations. Ensuite, l'internet est un moyen de sortie les projets et discuter avec les familles à l'étranger et faire des connaissances avec des jeunes par monde, mais ça qui sont pour l'internet, et il ya qui est contre l'internet parce qu'i ya le piratage de compte et trafic en même temps perte de temps. Enfin, je suis pour l'internet parce qu'on peut éviter les mal trucs.	<p>1- Parallélisme sémantique : Dans la première phrase, on met l'accent sur la facilité d'utilisation de ce moyen, mais à aucun moment cette idée n'est reprise dans les autres passages.</p> <p>2- Cohésion : Les phrases se suivent mais ne sont pas reliées les unes aux autres. C'est une suite d'idées que l'apprenant exprime au fur et à mesure qu'elles lui viennent à l'esprit.</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est un moyen très facile à utiliser. D'abord l'internet est une source d'informations à laquelle chacun peut accéder, et ce, quel que soit son niveau d'instruction</i> ».</p> <p>2- Utiliser des connecteurs pour relier les phrases du texte le unes aux autres.</p>
29	<p>§ Ensuite, c'est un moyen de connaissance, un moyen de divertissement.</p> <p>§ Et malgré tout ça, reste l'internet est un moyen de divertissement.</p>	<p>1- Regroupement par thème : L'apprenant cite deux arguments <i>pour</i> et considère l'un comme l'explication de l'autre. Or, il s'agit là de deux arguments complètement différents.</p> <p>2- Information déviante : on s'attend, après l'emploi de <i>malgré</i>, à ce que l'apprenant</p>	<p>1- dire : « <i>c'est un moyen de connaissance, et de divertissement</i> ».</p> <p>2- Dire par exemple : « <i>malgré tous ses méfaits, l'internet demeure un moyen indispensable</i> »</p>

		<p>prenne clairement position <i>pour</i> ou <i>contre</i>. Mais, ce dernier reprend une information déjà donnée et laisse ainsi le lecteur sur sa faim.</p>	
30	<p>L'internet est le miroir de la société. Pour se cultiver, il est le meilleur moyen qui nous donne beaucoup d'informations. D'abord, l'internet est très utile pour les gens surtout. Enfin, il nous donne un réservoir magique en informations.</p> <p>§</p>	<p>1- Parallélisme syntaxique : les termes des deux propositions ne sont pas mis en correspondance. Ainsi, gradée telle quelle, la deuxième proposition répond plutôt à la question « <i>que faut-il utiliser pour se cultiver ?</i> » et non à celle-ci : « <i>A quoi sert Internet ?</i> »</p> <p>2- Coordination : L'emploi de « <i>d'abord</i> » nécessite celui de « <i>ensuite</i> ».</p>	<p>1- Dire : « <i>L'internet est le miroir de la société. C'est le meilleur moyen qui donne beaucoup d'informations et qui permet aux gens de se cultiver</i> ».</p> <p>2- Insérer un autre argument <i>pour</i> et l'introduire par <i>ensuite</i>.</p>

Conclusion :

A la lumière de l'analyse que nous avons faite des productions écrites des apprenants, nous remarquons ce qui suit :

- 1- En ce qui concerne la richesse en informations des textes produits, nous pouvons dire que les résultats sont fluctuants en ce sens qu'ils diffèrent d'un apprenant à un autre. Dans le meilleur des cas, les apprenants n'ont employé que 03 arguments relevant des deux catégories. En revanche, d'autres n'en ont employé aucun. Par conséquent, si nous devions nous fier à la moyenne¹ de tous les arguments employés par les trente apprenants, nous dirions plutôt que les textes produits n'étaient pas assez riches en informations.
- 2- Tous les apprenants, sans exception, ont commis des erreurs de cohérence. Toutefois, certains d'entre eux ont produit des textes compréhensibles auxquels manque juste une prise en charge de quelques aspects liés à la bonne organisation des informations.
- 3- Les défauts signalés dénotent les difficultés rencontrées par les apprenants aussi bien au niveau de la phrase (défaut de cohésion) qu'au niveau de tout le texte. Si pour ce qui est de la phrase, le problème pourrait être résolu pour peu qu'une consolidation des notions grammaticales y afférentes soit entreprise, les défauts de cohérence affectant la structure même du texte nécessiteraient un apprentissage spécifique auquel il faut assigner des objectifs clairs et précis.
- 4- Les défauts de cohérence affectent parfois l'intelligibilité du texte. Ainsi, le texte de l'apprenant 21 par exemple est-il d'une incohérence qui le rend complètement incompréhensible. Cela dit, les problèmes engendrés par une mauvaise ou une non application des règles de cohérence ne relèvent pas uniquement du style, mais ils concernent également la communication en ce sens que le message n'est pas perçu par le destinataire conformément aux intentions du scripteur.

1. Cette moyenne est de 02,03 arguments *pour*, et 01,60 argument *contre*.

5- Les défauts en question confirment le fait que les apprenants n'avaient pas procédé à une planification. En effet, la plupart des textes analysés s'apparente à un ensemble de phrases juxtaposées et qui n'entretiennent entre elles aucune relation logique. Cela suppose que les apprenants couchent par écrit leurs idées au fur à mesure que celles-ci jaillissent de la mémoire. Signalons qu'il s'agit dans notre cas de rédacteurs novices et il est constaté que la différence la plus importante entre un novice et un expert est le fait que le premier ne planifie pas des buts à atteindre et écrit en juxtaposant des connaissances brutes transposées telles quelles dans le produit fini. Il est donc considéré comme un rédacteur malhabile en ce sens qu'il ne mobilise aucune stratégie. Sa démarche s'appuie sur ses seules connaissances sur le sujet et son mode de pensée. Il n'envisage, au cours de son activité d'écriture, aucune étape de réécriture, prenant son premier jet pour la production finale.

CHAPITRE 08:

ETUDE DE L'EFFET D'UN TYPE D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE SUR LE REINVESTISSEMENT PAR LES APPRENANTS D'UN POINT DE LANGUE

Introduction

L'objectif de cette analyse est de vérifier si les apprenants sont capables de mobiliser une ressource linguistique, en l'occurrence les éléments exprimant la concession, pour la mettre au service du discours, autrement dit, la production écrite. L'analyse en question ne se fera pas sans un retour en arrière pour voir comment et dans quelle situation la notion a été apprise. Il s'agira donc, de porter un regard critique sur les pratiques pédagogiques en soumettant l'activité de grammaire ayant porté sur la concession à une analyse exhaustive à même de nous permettre d'avancer des hypothèses quant à la possibilité ou non du transfert de la ressource en question.

8-1- Analyse de l'activité de grammaire

8-1-1- Les objectifs de la leçon

Comme objectif spécifique de la leçon, l'enseignante vise à faire acquérir à ses élèves des réflexes leur permettant à la fin du cours d'identifier l'expression de l'opposition¹. D'emblée, la tâche que l'apprenant devra accomplir nous paraît claire dans la mesure où elle se réduit à un comportement observable (identifier) et susceptible d'être évalué. Toutefois, l'emploi du mot *expression* reste ambigu en ce sens que dans ce genre de situation l'apprenant est généralement amené à

1. Signalons que les enseignants utilisent souvent le terme *opposition* pour signifier *concession*. Cet amalgame est entretenu même dans le programme de français où les deux termes renvoient exactement au même rapport logique.

identifier des éléments de la phrase (principale, subordonnant, subordonnée, etc. ...). Or, le mot *expression* renvoie ici à une notion abstraite et l'identification par l'apprenant de l'abstrait n'est certainement pas un comportement observable.

En outre, aucune indication sur la nature des manipulations que l'apprenant devra effectuer n'est donnée. Ainsi, sera-t-il impossible pour le lecteur de cet objectif d'avancer s'il s'agira de relier deux phrases simples (proposition principale suivie de la subordonnée de concession) ou d'une phrase simple avec un groupe prépositionnel. Il n'est également fait référence à aucune tâche complexe sous forme de production écrite dans la quelle les apprenants pourraient réinvestir le point de langue en question. A se fier à cet objectif, nous pouvons avancer que la leçon de grammaire se suffit à elle-même et n'est point rattachée à une quelconque activité discursive. L'absence totale de référence à la tâche finale (à la fin de la séquence) qui devrait constituer le point culminant vers lequel convergent tous les apprentissages linguistiques pourrait s'expliquer comme une volonté de cloisonner les activités en assignant à chacune d'elle un objectif spécifique qui n'est pas rattaché à l'objectif terminal correspondant au produit final à réaliser à la fin du projet.

Notons que cette façon de faire est contraire à l'esprit du projet pédagogique qui veut que tous les apprentissages se fassent implicitement sans que l'apprenant ait l'impression qu'il est en train d'apprendre un fait de langue particulier utile pour lui-même, mais plutôt des savoirs et savoirs faire dont il aura besoin ultérieurement.

Concernant toujours ce même objectif, nous pouvons dire, en le soumettant aux exigences opérationnelles définies par Daniel Hameline entre autres, qu'il n'atteint pas le stade de l'opérationnalité en ce sens que deux des dites exigences ne sont pas satisfaites, à savoir:

- a- Les conditions dans lesquelles le comportement désiré devrait se manifester, ne sont pas mentionnées.
- b- On ne mentionne pas non plus les critères d'évaluation sur la base desquels le travail de l'apprenant sera apprécié.

Néanmoins, il est à signaler que dans le cadre de l'approche par les compétences entrée en vigueur depuis l'engagement des réformes (année scolaire 2003/2004), les enseignants opérationnalisent de moins en moins leurs objectifs et puisent plutôt ceux-ci dans le programme. Ils y trouvent et la compétence à installer et l'objectif d'apprentissage lui correspondant.

8-1-2- Les exemples ayant servi de supports à la leçon

Les exemples sur la base desquels l'enseignante aborde toute sa leçon se réduisent à quatre phrases : une simple, deux propositions indépendantes, et une phrase complexe. Signalons que parmi les énoncés proposés, il y en a un dans lequel est exprimée plutôt l'opposition avec le subordonnant *alors que*. Cela confirme que les enseignants considèrent que l'opposition et la concession sont un seul et même rapport.

En outre, Néanmoins, ayant eu recours à des phrases isolées plutôt qu'à un paragraphe bien structuré toujours en relation avec le thème de la séquence, l'enseignante s'est inscrite d'ores et déjà dans le cadre d'une grammaire qui privilégie la manipulation syntaxique au détriment du sens inhérent à toute transformation grammaticale.

Un autre point a attiré notre attention lors de l'analyse de ces exemples. Il s'agit de la façon dont ceux-ci sont insérés dans l'action pédagogique. En effet, l'exemple est donné directement par l'enseignante et n'émane pas des apprenants eux-mêmes, chose qui, à notre avis, ne les implique pas davantage dans l'acte d'apprendre. Nous y reviendrons avec beaucoup plus de détails lorsque nous aurons à analyser la situation d'apprentissage dans laquelle la leçon a été faite.

8-1-3- Le type de grammaire

A examiner de près les exemples de départ et tout le processus qui s'ensuit, nous pouvons avancer que l'enseignante s'est inscrite dans le cadre d'une grammaire structurale qui accorde beaucoup plus d'importance à l'analyse syntagmatique et aux positions des éléments les uns par rapport aux autres sur l'axe syntagmatique. Les opérations de déplacement et de substitution que

l'enseignante demande à ces apprenants d'effectuer montrent bien que celle-ci se préoccupe beaucoup plus de la détermination des relations que les différents éléments des phrases entretiennent entre eux plutôt qu'à l'explication du sens qui est derrière ces transformations.

Nous pouvons ainsi résumer la démarche de l'enseignante en trois grands actes pédagogiques qui renseignent on ne peut mieux sur le type de grammaire dont elle se réclame:

- a- L'identification du rapport logique et de l'élément qui l'a exprimé.
- b- Le remplacement de celui-ci par un autre élément exprimant le même rapport.
- c- La construction par les apprenants de phrases exprimant le rapport en question.

Analysons séparément ces trois opérations et voyons en quoi elles renvoient à la grammaire structurale.

a- L'identification

Il est ainsi demandé aux apprenants d'identifier la nature et la fonction grammaticale de chacun des constituants de la phrase. L'identification qui, rappelons-le, relève du niveau taxonomique le plus bas, à savoir la connaissance, va se faire sur la base de deux critères: l'appartenance catégorielle du mot et sa position dans la phrase. Or, à aucun moment on n'explique aux apprenants quand et pourquoi on exprime ce rapport et dans quelle situation (acte de parole, type de discours etc. ...) on y a recours. L'identification dont il est question se limite donc à la syntaxe de la phrase qui, comme nous le savons, évacue le sens au profit d'une analyse purement formelle.

b- La substitution

Une fois que les apprenants ont identifié l'élément grammatical exprimant la concession, l'enseignante effectue elle-même une opération de substitution consistant à remplacer l'élément en question par un autre remplissant la même fonction, tout en faisant subir à la phrase de départ les transformations nécessaires.

L'opération de substitution a dans le cadre de la grammaire structurale une importance capitale dans la mesure où elle permet de classer les mots selon leur appartenance catégorielle. Ainsi, tous les éléments pouvant se substituer sur l'axe paradigmatique remplissent.-ils forcément la même fonction.

Dans notre cas précis, par cette opération, l'enseignante vise à faire remarquer qu'il est possible d'exprimer le même rapport en ayant recours à plusieurs procédés. Par conséquent, l'élève est tenu de mémoriser ceux-ci sans se demander dans quel cas il devra choisir l'un plutôt que l'autre. En effet, On assiste à un discours métalinguistique qui se fait au détriment d'une analyse qui prenne en charge l'aspect communicatif.

c- La construction

Par construction, nous entendons cette action accomplie par les apprenants et qui consiste à exprimer le rapport de concession en utilisant un des éléments déjà vus. Cela dit, aucune indication d'ordre sémantique n'est donnée aux apprenants qui donnent des exemples oralement en s'inspirant notamment de ceux de l'enseignante sans qu'ils sachent vraiment la finalité discursive des opérations¹ qu'ils effectuent.

En effet, plutôt que de mettre l'accent sur la métrarègle de relation² qui confère au texte sa cohérence, plutôt que d'insister sur les répercussions de l'expression d'une concession dans un discours argumentatif (introduction d'une antithèse ou de contre arguments), l'enseignante préfère axer toute la leçon sur une transformation phrastique qui évacue complètement le sens.

Nous pouvons avancer d'ores et déjà que, pour qu'il y ait transfert, il faudrait que l'apprenant ait sous les yeux un modèle à suivre pour qu'il puisse construire mentalement des phrases dans lesquelles il exprimerait le rapport de concession.

1. A noter que les exemples donnés par les apprenants relèvent beaucoup plus de la substitution que de la construction proprement dite. En effet, il n'ont fait que faire substituer les éléments sur l'axe paradigmatique en remplaçant les mots de l'enseignante par des mots qu'ils ont choisis eux-mêmes.

2. Revoir la section consacrée aux métrarègles de cohérence textuelle de Charolles.

Or, nous savons très bien que, de par la surcharge cognitive inhérente à la production écrite, l'apprenant ne cherche qu'à exprimer une idée et ne se soucie guère des manipulations qu'il a l'habitude de faire en séance de cours.

8-1-4- Le modèle pédagogique

Nous entendons, ici, par modèle pédagogique l'ensemble des procédés et techniques mis en œuvre par l'enseignante en vue d'atteindre ses objectifs. Le modèle pédagogique est, de l'avis de Meirieu, d'autant plus déterminant qu'il favorise le transfert des notions qui y sont apprises, ou, au contraire, en constitue un obstacle.

Concernant la leçon que nous sommes en train d'analyser, nous pouvons avancer que l'enseignante n'a pas varié les procédés en ce sens qu'elle s'est inscrite dans le cadre d'une pédagogie transmissive qui consiste à fournir des réponses, et ce, au détriment de la situation-problème qui aurait fait de la leçon une question, voire un obstacle que les apprenants auraient cherché à franchir. Ceux-ci n'étaient, par conséquent, pas impliqués dans l'acte d'apprendre et n'intervenaient que pour répondre aux sollicitations de leur enseignante. Cette façon de faire, comme nous le verrons plus bas, ne favorise pas le transfert de la notion acquise en ce sens que le savoir est *transmis* par l'enseignante et point *construit* par l'apprenant.

8-1-5- Les règles

Plutôt que de règle, nous préférons parler d'une récapitulation dans la mesure où l'enseignante s'est contentée de dresser un tableau dans lequel elle mentionne les différentes manières d'exprimer le rapport de concession¹, à savoir en employant les prépositions et locutions prépositives dans une phrase simple, les conjonctions de coordination pour relier deux propositions indépendantes, et les locutions conjonctives en cas de la subordination.

Notons également cette autre précision apportée tout à la fin par l'enseignante quant au recours à ce type de rapport dans le texte argumentatif. Il s'agit là d'une

1. Rappelons qu'à aucun moment l'enseignante n'a employé le terme *concession* et lui a préféré celui d'*opposition*.

simple remarque non illustrée par des exemples (un passage argumentatif par exemple), et qui s'apparente beaucoup plus à une note supplémentaire. Or, nous croyons que c'est là justement où réside toute l'utilité de l'étude de ce rapport qu'il n'est important de maîtriser que parce qu'il intervient dans la réalisation d'un acte de parole bien particulier, à savoir l'argumentation.

Ainsi, nous pouvons, dorénavant, avancer que les apprenants ne vont en fin de compte retenir que le tableau sus cité, et ne considérer la dernière remarque que comme une information donnée au passage sans grande importance. En outre, aucune indication n'est donnée à propos de la différence sémantique entre les différentes constructions. On se limite uniquement au recensement des différents cas de figure en faisant remarquer que dans les cas c'est le même rapport qui est exprimé. La leçon aurait donc comme objet non le rapport de concession lui-même mais plutôt la connaissance des éléments qui l'expriment.

8-1-6- L'exercice d'application

Il s'agit là d'un exercice structural auquel l'enseignante ne fait pas référence dans l'énoncé de l'objectif. Il est ainsi demandé aux apprenants de relier deux propositions à l'aide d'un coordonnant, un subordonnant ou une préposition pour exprimer le rapport de concession. Il est attendu d'eux qu'ils fassent subir aux propositions de départ les transformations qui s'imposent à la lumière de ce qu'ils ont déjà vu en cours. Signalons également le fait que c'est l'enseignante elle-même qui donne, dans chaque cas, l'élément à employer ne laissant ainsi à l'apprenant que l'action de relier sans comprendre pourquoi il doit utiliser tel élément et pas tel autre.

Concernant les phrases proposées, l'enseignante a veillé à ce que ces dernières soient très simples. En outre, la contrainte imposée amène l'apprenant à effectuer une opération d'application qui, rappelons-le, constitue le troisième niveau taxonomique dans la classification de Bloom.

En définitive, cet exercice, bien qu'il ne soit pas compatible avec l'objectif de la leçon¹ nous semble en adéquation et avec la démarche pédagogique de l'enseignante, et avec le type de grammaire adopté. Ceci s'explique par le fait qu'on ne demande pas à l'élève d'exécuter une tâche étrangère, mais seulement d'effectuer les mêmes opérations en appliquant les mêmes règles à de nouveaux énoncés.

8-1-7- Commentaire

L'objectif de cette analyse étant la détermination de la situation dans laquelle le fait de langue (le rapport de concession) a été appris, nous pouvons à la lumière des résultats auxquels nous avons abouti avancer des hypothèses quant à la possibilité ou non d'un transfert réussi de cette notion, et son emploi, à bon escient, dans la production écrite. Pour ce faire, nous jugeons utile de rappeler les facteurs entrant en jeu dans le transfert des connaissances, à savoir la mémoire et les conditions d'acquisition ou d'apprentissage.

Pour qu'il y ait transfert, il faudrait que l'apprenant se rappelle d'abord la situation d'apprentissage, et reconnaisse dans celle qui se présente à lui des similitudes et des points communs. Ainsi, lui est-il possible, dans ce cas, d'utiliser les mêmes moyens afin de résoudre le même problème. Le schéma de Bissonnette et Richard, que nous avons déjà expliqué dans la partie théorique, illustre on ne peut mieux ce mouvement.

Essayons d'appliquer ce dernier à notre cas et voyons comment réagirait un apprenant face à une situation-problème d'ordre discursif (rédaction d'un texte argumentatif)

1. Rappelons que cet objectif manque de précision en ce sens qu'il ne rend pas vraiment compte de la tâche finale que l'apprenant doit accomplir à la fin de la séance.

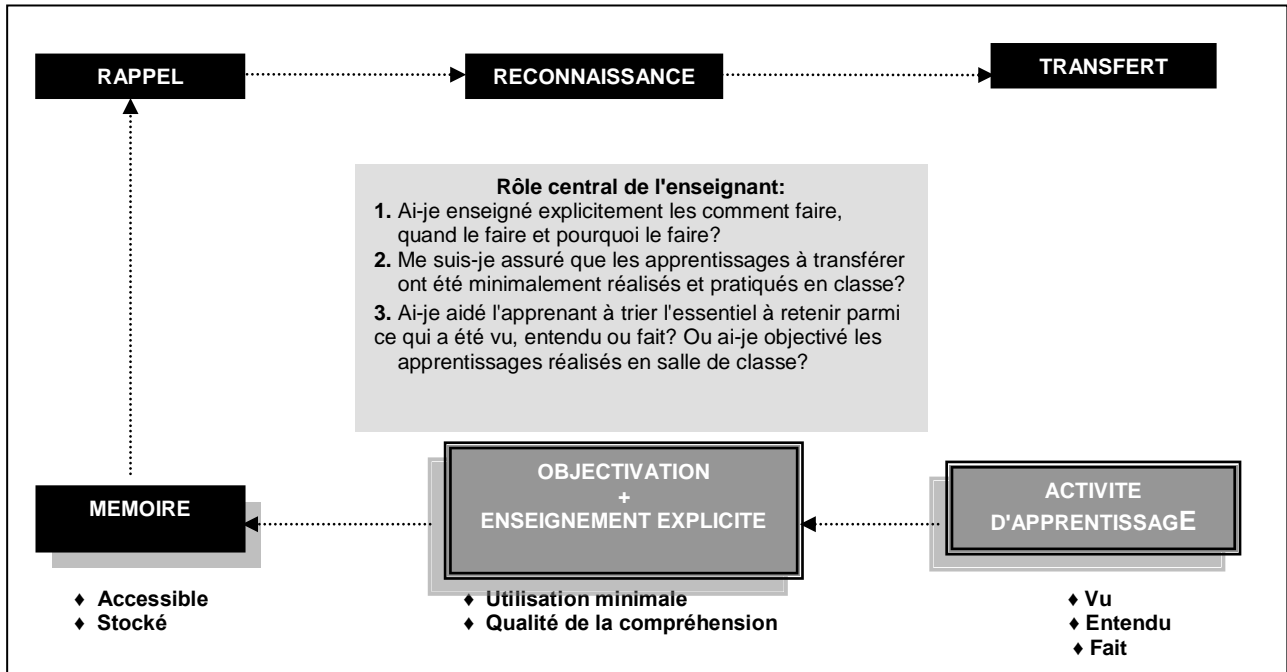


Fig. 8-1- Le transfert des apprentissages

En effet, ce que l'élève a dû voir, entendre ou faire se résume à une série d'opérations qui visent, dans leur ensemble, à relier deux propositions pour exprimer le rapport de concession.. L'enseignement était explicite et l'utilisation minimale est assurée en ce sens qu'un exercice d'application clôt la leçon. Nous pouvons, ainsi, supposer que ce que l'élève va stocker en mémoire ne serait autre que ces procédés, voire ces mécanismes dépendant de la situation de départ. Nous préférons l'emploi du terme *mécanisme* étant donné que le comportement de l'apprenant est conditionné par un stimulus que représente l'apparition de deux propositions contradictoires en apparence. La réaction de l'apprenant se résume comme suit:

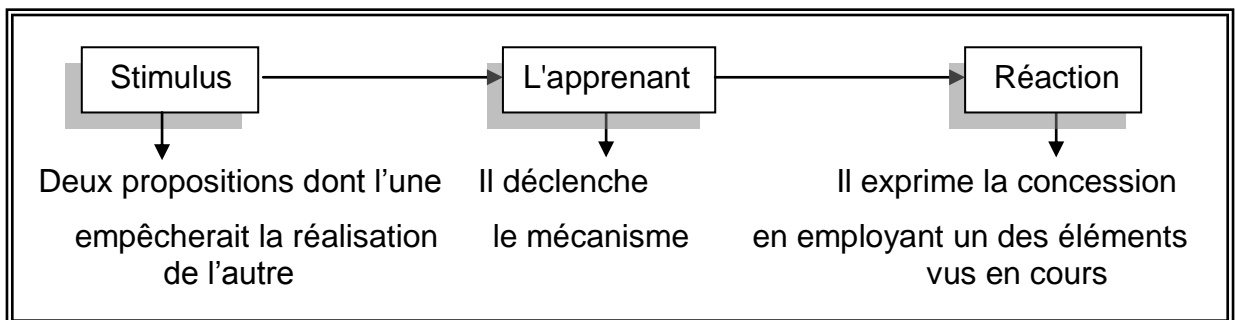


Fig. 8-2- : Le processus de conditionnement de l'apprenant

Face à une tâche d'écriture, il serait improbable que l'apprenant se rappelle ce qui a été vu en cours étant donné que les deux situations ne présentent guère de similitudes manifestes. En effet, rien ne rapproche la rédaction d'un texte, avec tout ce que cela implique comme exigences sur le plan de la cohérence, d'une simple manipulation qui se fait sur la base d'un réflexe conditionné.

Cela dit, le rappel et la reconnaissance ayant peu de chance de se produire, aucun transfert ne pourrait se faire dans ces conditions. Les deux situations (acquisition et utilisation) sont complètement différentes, et un apprenant moyen serait incapable de les rapprocher. De plus, le rôle central de l'enseignante, tel que mentionné dans le schéma, n'est certainement pas rempli.

En effet, à aucun moment de la leçon, n'ont été définies de façon explicite les finalités discursives, et les conditions d'utilisation du fait de langue étudié. Seuls, donc, des exercices structuraux du même type que ceux déjà vus, pourraient offrir une situation similaire.

Qu'en est-il maintenant du schéma de Meirieu?

Rappelons que ce dernier parle de deux projections: une projection proactive se faisant en situation de formation ou d'apprentissage, et une projection rétroactive qui a lieu en situation d'utilisation. En situation de formation, l'apprenant anticipe sur les situations de même type auxquelles il sera susceptible d'être confronté¹; alors qu'en situation d'utilisation, il recherche dans le passé des situations du même type auxquelles il a déjà été confronté.

1. C'est justement là que l'enseignant devrait intervenir en parlant explicitement à l'apprenant des possibilités de réutilisation de la notion.

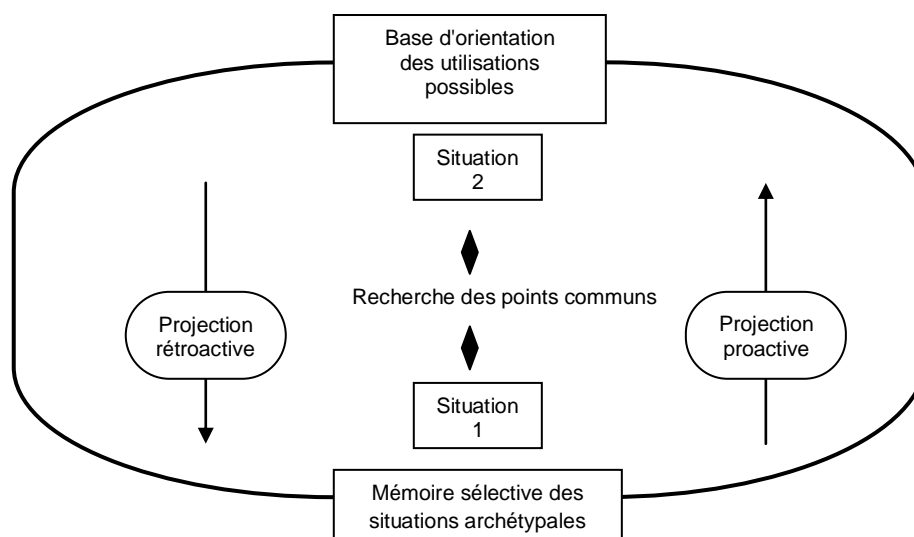


Fig. 8-3- : Modèle possible de fonctionnement des rapports "formation / utilisation" permettant de favoriser une dynamique de transfert

De même que pour le premier modèle, celui de Meirieu, appliqué à notre cas, nous laisse préjuger de la difficulté que rencontrerait l'apprenant en production écrite pour transférer avec succès le fait de langue étudié. Car, d'une part, en situation de formation, l'apprenant, en recherchant l'archétype susceptible d'être appliqué ultérieurement, ne va retrouver, en fin de compte, que des phrases isolées auxquelles il pourrait faire subir des opérations mécaniques. D'autre part, en situation d'utilisation, il n'aura aucune chance de rencontrer dans son passé récent¹ un texte argumentatif cohérent dans lequel on a employé tel ou tel élément pour exprimer le rapport de concession.

8-2- Analyse des productions écrites des apprenants du point de vue du réinvestissement d'un point de langue (la concession)

Après avoir analysé l'activité de grammaire pour voir dans quelle situation d'apprentissage le point de langue en question, à savoir la concession, a été acquis, nous allons vérifier maintenant l'impact réel de cet enseignement sur le comportement des apprenants. Cette analyse portera essentiellement sur les

1. On fait référence ici à l'activité de grammaire dans la mesure où, de par sa position au sein de la séquence pédagogique et les objectifs qui lui sont assignés, elle est la seule activité à s'occuper explicitement des faits de langue.

constructions phrastiques. Nous aurons ainsi à déterminer les causes ayant été derrière le mauvais choix d'un élément de la concession, son absence dans le texte, ou son emploi abusif. Pour ce faire, il va falloir analyser chaque production à part en ce sens que les apprenants ne souffrent pas tous des mêmes lacunes en la matière, et que l'absence de transfert s'explique différemment d'un cas à l'autre.

En outre, nous aurons à analyser ces productions en faisant référence à la fois et à la langue maternelle des apprenants, sachant que celle-ci influe souvent négativement sur leurs comportements langagiers, et à la situation d'apprentissage dans la mesure où cette dernière pourrait expliquer certains écarts constatés au niveau des structures employées.

Ainsi, nous nous servirons de la grille ci-dessous pour établir des catégorisations sur la base desquelles nous pourrons avancer une interprétation concernant les difficultés de réinvestissement :

Tableau 8-1- : Analyse des productions écrites du point de vue du réinvestissement d'un point de langue

Apprenant	Passage dans lequel on exprime la concession	Élément employé	Commentaire
01	Malgré ses bienfaits, des gens pensent qu'internet est une porte de danger.	Malgré	L'apprenant a employé une préposition pour exprimer la concession dans une phrase simple. Du point de vue syntaxique, l'énoncé est certes correct dans la mesure où l'apprenant a fait suivre la préposition d'un nom et a construit de ce fait un G.P. complément circonstanciel de concession. Toutefois, concernant la cohésion, il aurait été plus approprié de faire suivre directement ce G.P. par le nom <i>internet</i> et éviter ainsi le défaut de coréférence.
02	D'abord, il y a plusieurs des avantages de l'internet mais le plus important s'est le contact avec les autres et recherche tous les scientifiques.	Mais	Bien qu'ayant étudié la conjonction <i>mais</i> comme étant un élément exprimant la concession, l'apprenant ne l'a pas utilisée dans ce cas pour exprimer ce rapport. En effet, à bien analyser les deux propositions composant la phrase en question, on n'identifie aucun rapport de concession ni d'opposition d'ailleurs. Le <i>mais</i> , dans ce cas pourrait très bien être remplacé par le relatif <i>dont</i> , et on aura comme énoncé le suivant : <i>D'abord, l'internet a plusieurs avantages dont le plus important est le contact avec les autres.</i>

03	Malgré ça elle est très utile, elle a des inconvénients.	Malgré	Bien qu'il s'agisse bien de rapport de concession, l'emploi de la préposition <i>malgré</i> n'est pas correct dans la mesure où l'apprenant ne l'a pas fait dans une phrase simple. Il aurait confondu la préposition avec la locution conjonctive <i>bien que</i> qui, elle, est un subordonnant. La forme correcte donc, sera : <i>Malgré son utilité, elle a des inconvénients.</i>
04	§ ¹ Or, cette dernière a des inconvénients.	Or	Après avoir cité les avantages d'Internet dans le premier paragraphe, l'apprenant a introduit la conjonction <i>or</i> pour parler de ses inconvénients. L'emploi est correct de même que la construction phrastique. Toutefois, s'agissant d'un début de paragraphe, il aurait été plus judicieux d'introduire un articulateur plutôt qu'une simple conjonction de coordination. Aussi, l'emploi de <i>pourtant, cependant ou néanmoins</i> dans ce cas précis, nous paraît beaucoup plus pertinent d'autant plus que <i>or</i> exprime une conséquence à laquelle on ne s'attend pas, et ce n'est pas de cela qu'il s'agit dans cet énoncé. Si les apprenants emploient indifféremment ces conjonctions et articulateurs, c'est parce qu'en cours, ils ont vu qu'ils sont

1. Le signe montre qu'il y a tout un paragraphe avant cette phrase à analyser.

			substituables. L'enseignante n'avait pas insisté sur la valeur de chaque élément en se contentant de montrer qu'ils expriment tous le même rapport, à savoir la concession.
05	§ Or, elle a des mauvais méfaits car elle a des sites pas bonnes.	Or	Même commentaire.
06	D'abord l'internet est bien mais le danger est souvent bienfait de ce moyen.	Mais	Nous ne pouvons parler dans ce cas de transfert positif même si l'apprenant a employé la conjonction de coordination <i>mais</i> pour exprimer la concession. En effet, voulant sûrement mettre l'accent sur le fait que l'internet présente des dangers en dépit de ses bienfaits, l'apprenant n'a pas réussi à exprimer correctement l'idée faute de ressources linguistiques. Ainsi, parlerons-nous d'absence de transfert dans la mesure où l'apprenant en question n'a pas su mettre le fait de langue étudié antérieurement au service d'un discours intelligible.
07	§ Mais d'autres pensent que l'internet n'est pas bien. § Mais, moi je suis pour l'internet	Mais à deux reprises	L'emploi de <i>mais</i> dans la première phrase est correcte dans la mesure où l'apprenant oppose deux positions : Pour et contre l'internet. Toutefois, entre la première proposition par laquelle on commence tout le texte, « <i>Je pense que le meilleur moyen dans cette vie est l'internet</i> » ; et la seconde

07 (suite)			<p>« d'autres pensent que l'internet n'est pas bien », il y a toute une série d'informations. Cela pourrait poser une difficulté au lecteur qui ne percevrait pas du premier coup ce rapport d'opposition étant donné l'éloignement des deux propositions. Il en est de même pour le deuxième <i>mais</i> ayant introduit la conclusion. Celui-ci pourrait bien être remplacé par un autre articulatoire d'autant plus qu'il n'exprime pas la concession ni l'opposition proprement dites. En effet, si concession il y a, cela sera entre la conclusion et la proposition précédente. Autrement dit, l'apprenant aurait pu très bien dire : <i>Malgré ses inconvénients, moi je suis pour l'internet</i>. Mais comme on sait que la conclusion devrait être en rapport avec tout ce qui a été dit auparavant, il aurait été préférable de dire : « <i>pour ma part, je suis pour l'internet</i> », et ce, pour exprimer sa position personnelle.</p>
08	§ Or, cette dernière a des inconvénients.	Or	Même commentaire que pour les apprenants n° 04 et 05.
09	Aucun	/	Dans sa production écrite, l'apprenant n'a employé aucun élément exprimant la concession. Cette omission appelle deux lectures : ou bien, il n'est pas conscient de l'utilité de ce point de langue dans la construction d'une argumentation se

			présentant sous forme 'une thèse, une antithèse et une synthèse ; ou bien tout en étant conscient de cela, il trouve des difficultés à exprimer la concession en employant les éléments étudiés en cours. Pour notre part, à la lumière de la leçon de grammaire analysée plus haut, nous optons plutôt pour la première hypothèse étant donné que l'enseignante n'avait pas mis l'accent sur l'utilité discursive du point de langue en question.
10	Malgré les avantages multiples de cette dernière, d'une part elle est pour les jeunes perte de temps. D'autre part, elle cause des maladies dans l'œil.	Malgré	L'utilisation par l'apprenant de <i>malgré</i> est correct, dans la mesure où il l'a fait suivre d'un nom et a formé ainsi un G.P. complément circonstanciel de concession. Toutefois, le G.P. en question n'est suivi d'aucun autre constituant, et la phrase reste ainsi inachevée. Cela montre bien que l'apprentissage est morcelé en ce sens qu'on a appris à employer <i>malgré</i> , mais pas à exprimer réellement la concession. Il aurait été, donc, nécessaire de dire : <i>Malgré les avantages multiples d'Internet, ce dernier a également des inconvénients.</i>
11	§ Mais elle a des côtés négatifs.	Mais	Le <i>mais</i> placé par l'apprenant en début de paragraphe, exprime certes la concession. Toutefois, nous lui préférons, dans ce contexte, un autre articulatoire dans la mesure où la conjonction <i>mais</i> est très

			éloigné de la première proposition qui constitue la première phrase du texte. Autrement dit, la concession y est mais la l'énoncé lui-même est incohérente. Cela pourrait être schématisé comme suit : P1 (3 autres propositions dans lesquelles on énumère les bienfaits de 'internet) <i>mais</i> P2.
12	Aucun	/	Même commentaire que pour l'apprenant n° 09.
13	Aucun	/	Même commentaire
14	Aucun	/	Même commentaire
15	Ensuite, malgré l'internet utile, il y a beaucoup, les négatives et les positives.	Malgré	L'emploi de <i>malgré</i> dans cette phrase est incorrect. En effet, l'apprenant a certes voulu exprimer la concession en ayant recours à cette préposition, mais il ne l'a pas fait suivre par un nom. Ainsi, l'absence du G. P. C. C. de concession en dépit de l'emploi de <i>malgré</i> fait de la phrase un énoncé déviant. L'autre point qui a attiré notre attention, est la référence faite, dans la même phrase, aux aspects positifs d'Internet. Cela montre que l'apprenant n'a pas saisi la dimension sémantique de la concession car, si l'internet est utile, c'est justement parce qu'il a des côtés positifs, et dans ce cas, c'est bien la cause qui devrait être exprimé et non la concession.

16	Bon, ça est dans un côté positif. Mais dans un côté négatif, il y a des gens en utilise cette moyenne comme le piratage et la perte de temps.	Mais	Le <i>mais</i> dans cet énoncé exprime plutôt l'opposition dans la mesure où on compare deux positions contraires.
17	Aucun		Même commentaire que pour l'apprenant n° 09.
18	§ Pourtant, elle perte de temps, d'une part, il y a des sites déconseillés, d et de trafic comme les virus et les piratages. En conclusion, je pense que l'internet est indispensable dans toutes les catégories sociales.	Pourtant	C'est le seul apprenant à avoir utilisé <i>pourtant</i> pour exprimer la concession. En effet, après avoir consacré tout un paragraphe à l'énumération des avantages d'Internet, l'apprenant à introduit à la tête du second paragraphe l'élément <i>pourtant</i> pour parler d'un des inconvénients de ce moyen. Sur le plan purement syntaxique, nous pouvons dire que le choix de l'élément ainsi que sa position dans la phrase sont corrects. Toutefois, il aurait été plus approprié de parler des inconvénients d'Internet d'autant plus que ce qui suit est un développement de cette idée et ne concerne pas uniquement <i>la perte de temps</i> . On aurait ainsi dit : <i>Pourtant, ce moyen a également des inconvénients</i> .
19	Ensuite, elle ouvert du monde avec ce programme mais il y a méfaits choses dans l'internet comme les mauvais sites et comme guerre avec les pays.	Mais	Le <i>mais</i> employé par l'apprenant exprime, certes, la concession. Néanmoins, au lieu de placer la conjonction à la tête d'un nouveau paragraphe pour opposer les avantages et les inconvénients d'Internet, l'apprenant l'a utilisée dans la même phrase

			consacrée au dernier avantage. Gardée telle quelle, la phrase pourrait ne pas être comprise par le lecteur selon l'intention du rédacteur. Aussi, pouvons-nous dire que même si l'apprenant a fait le bon choix de l'élément pour exprimer le rapport de concession, il n'a pas, en revanche, réussi à le faire dans un énoncé cohérent. Le transfert 'est donc, dans ce cas, que partiel.
20	§ Or, il y a plusieurs méfaits de l'internet, par exemple, sites déconseillés, trafics, virus, piratages etc. ...	Or	L'emploi de <i>or</i> dans cette phrase est correct de même que toute la construction. La concession est exprimée de façon très claire d'autant plus que l'apprenant a consacré aux avantages et aux inconvénients d'Internet deux paragraphes distincts.
21	Aucun		Même commentaire que pour l'apprenant n° 09.
22	§ Mais elle est très dangereuse pour les jeunes parce qu'ils ne savent pas l'utiliser.	Mais	La concession dans cette phrase est exprimée par l'élément <i>mais</i> placé en tête de paragraphe. Cette conjonction assure ainsi la transition entre la thèse et l'antithèse. L'apprenant a employé un des inconvénients d'Internet dans une proposition qui, normalement, empêcherait la réalisation de la première qui, elle, est consacrée exclusivement aux avantages. C'est l'expression par excellence du rapport de concession.

23	<p>Grâce à ses bienfaits, l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde, mais il a des inconvénients médiocres qui peuvent toucher notre personnalité.</p> <p>§ Mais, elle une perte de temps par exemple les jeux vidéos</p> <p>En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer. Mais, faites attention de ses méfaits.</p>	Mais (à trois reprises)	<p>L'apprenant a utilisé la conjonction <i>mais</i> à la bonne place, et ce, en reliant deux propositions indépendantes. Si du point de vue purement syntaxique, la phrase est tout à fait correcte, le rapport exprimé, en revanche, ne pourrait être ni la concession ni l'opposition. En effet, les deux propositions <i>l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde</i>, et <i>il a des inconvénients médiocres qui peuvent toucher notre personnalité</i>, ne s'opposent pas d'une part, et d'autre part, l'une n'empêche pas la réalisation de l'autre. Dans les deux autres cas, l'emploi de la conjonction est approprié et la concession est clairement exprimée.</p>
24	Aucun		Même commentaire que pour l'apprenant n° 09.
25	Malgré dans l'internet beaucoup de bienfaits, mais les méfaits est toujours le plus.	Malgré et mais	<p>Pour exprimer le rapport de concession, l'apprenant a eu recours à l'emploi de plus d'un élément. La phrase est, par conséquent incorrecte, en ce sens que <i>malgré</i> nécessite l'emploi d'un nom pour construire un G. P. C. C. de concession. En outre, on ne peut, après <i>malgré</i>, utiliser la conjonction <i>mais</i>. L'erreur serait peut être une interférence dans la mesure où ce type de construction : " رغم ... لكن " est toléré en langue arabe.</p>

26	Aucun	/	Même commentaire que pour l'apprenant n° 09.
27	Aucun	/	Même commentaire que pour l'apprenant n° 09.
28	§ mais ça qui sont pour l'internet, et il ya qui est contre...	Mais	Après avoir énuméré les bienfaits d'Internet, l'apprenant a voulu introduire les arguments <i>contre</i> en parlant de la position inverse. L'opposition est dans ce cas facilement identifiable dans la mesure où on a affaire à deux antagonistes, les partisans et les détracteurs. Toutefois, la façon dont celle est exprimée relève beaucoup plus de l'oral que de l'écrit. Il est à rappeler, dans ce contexte, que les apprenants ne planifient pas leurs productions est couchent par écrit les idées qui leur viennent en tête au fur et à mesure qu'ils réfléchissent Ces dernières ne sont pas forcément traduites selon les normes de la langue utilisée.
29	Malgré les bienfaits de l'internet, il y a aussi des méfaits car elle perd de temps (jeux vidéo ...),	Malgré	L'utilisation de <i>malgré</i> est correcte et la concession est, ici, exprimée par un G.P. du point de vue syntaxique, nous constatons que les éléments de la phrase sont tous placés à la bonne position. Toutefois, sur le plan de la cohérence, il aurait été préférable de reprendre le thème <i>Internet</i> et lui remplir la fonction « sujet » au lieu d'avoir recours à la tournure impersonnelle. On aurait ainsi dit : <i>Malgré ses bienfaits, Internet a</i>

			<i>également des inconvénients.</i>
30	Bon ça, c'est dans un côté positif, mais dans un côté négatif, on utilise ce moyen comme le piratage et la perte de temps.	Mais	Bien que l'emploi de la conjonction <i>mais</i> est justifiable en ce sens où on oppose les côtés positifs et les côtés négatifs d'Internet, la construction elle-même relève plutôt de l'oral, et on y décèle les marques de la langue arabe (classique et dialectal). Cela prouve que les apprenants n'ont pas été habitués à employer les différents éléments exprimant la concession dans des discours cohérents, à l'exemple d'une production écrite.

Tableau 8-3- : Taux d'emploi des éléments de la concession par les apprenants

Elément exprimant la concession	En dépit de	Malgré	Mais	Or	Cependant	Néanmoins	Par contre	Toutefois	pourtant	En revanche	Bien que	Quoique	Alors que	Tandis que
Nombre d'apprenants l'ayant employé	00	06	11	04	00	00	00	00	01	00	00	00	00	00
Pourcentage	00 %	20 %	37 %	13 %	00 %	00 %	00 %	00 %	03 %	00 %	00 %	00 %	00 %	00 %

8-2-2- Discussion

L'objectif de cette analyse était de voir si le point de langue étudié en cours de grammaire, à savoir le rapport de concession, est réinvesti correctement par les apprenants dans leurs productions écrites. En effet, même si pour réussir son argumentation, on a besoin de faire appel à plus d'une connaissance linguistique, nous avons jugé utile d'opter pour l'analyse de la concession pour la simple raison qu'elle a fait l'objet d'une leçon au cours de la même séquence pédagogique. Aussi, nous est-il facile de vérifier le transfert de la notion en nous posant les questions suivantes :

- Est-ce que tous les apprenants ont employé un élément grammatical exprimant la concession ?
- Est-ce que ceux qui n'ont pas exprimé la concession devaient normalement le faire ?
- Est-ce que toutes les formes étudiées en cours apparaissent dans les productions écrites analysées ?
- Est-ce que la concession est correctement exprimée dans toutes les productions où il y a un élément employé ?

Ce sont là les principales questions que nous nous posons et auxquelles nous pouvons répondre à la lumière de l'analyse effectuée plus haut¹.

Pour davantage de précision, nous jugeons utile de catégoriser ces quatre questions en parlant d'abord, du non recours au point de langue étudié, puis de l'emploi incorrect de ce point de langue.

8-2-2-1- Le non recours au point de langue étudié.

Nous remarquons d'emblée, que ce ne sont pas tous les apprenants qui ont eu recours à l'expression de la concession. Nous pouvons conclure, par conséquent et avant même de les étudier cas par cas, que ceux qui n'ont pas employé un élément exprimant ce rapport dans leurs productions écrites, n'ont pas réussi à mobiliser une compétence linguistique en mettant au service du discours une ressource cognitive censée être acquise.

Cette situation nous amène toutefois à nous poser une autre question : ces apprenants qui sont au nombre de neuf (09), sont-ils conscients de l'utilité discursive de ce point de langue et ont éprouvé des difficultés à l'employer ? Ou ne sont-ils pas du tout conscients ? Il faut savoir que dans les deux cas il y a absence de transfert. Toutefois, dans le premier cas, nous sommes face à des lacunes d'ordre purement linguistique, alors que dans le second, c'est le processus même d'acquisition qui serait remis en cause.

En dépit de la difficulté de la question, nous croyons qu'il nous est possible d'y répondre en réexaminant les productions écrites de ces apprenants. En effet, c'est en analysant ces dernières que nous pourrions conclure s'il y avait nécessité ou non de recourir à l'expression du rapport en question compte tenu des idées véhiculées. Celles-ci sont soit opposées, soit complémentaires. Dans le premier cas, le recours à la concession s'avère indispensables, alors que dans le second, il ne l'est pas.

1. Rappelons qu'en analysant l'activité de grammaire telle qu'elle a été menée par l'enseignante, nous avons préjugé de l'impossibilité du transfert compte tenu de plusieurs paramètres qui n'ont pas été pris en charge. L'analyse que nous sommes en train d'effectuer ne fera, par conséquent, que confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Dans le tableau ci-dessous, nous exposons les différents cas par apprenant :

Tableau 8-4- : Cas de non recours à l'expression de la concession

Apprenant	Idées exprimées	Observations
09	Le paragraphe est composé d'une série d'avantages. Aucun inconvénient n'y est.	La consigne d'écriture était contraignante. Il fallait parler et des avantages et des inconvénients d'Internet. L'apprenant a préféré évoquer uniquement les avantages, et n'avait pas besoin, de ce fait, d'exprimer la concession. Le transfert, dans ce cas, n'est certes pas réalisé, mais nous ne pouvons imputer cela à une quelconque lacune d'ordre linguistique ou discursive. C'est au niveau des idées que le problème se pose.
12	Dans le paragraphe, il y a et les avantages et les inconvénients. L'apprenant n'a toutefois utilisé aucun élément de transition.	Dans le cas présent, l'absence de transfert est évidente en ce sens que là où il fallait employer un élément grammatical pour exprimer la concession, l'apprenant s'est contenté d'une énumération interminable mêlant avantages et inconvénients dans le même passage.
13	Idem	Idem.
14	Le paragraphe est composé d'une série d'avantages. Aucun inconvénient n'y est.	Même observation que pour l'apprenant 09.
17	Dans le paragraphe, il y a et les avantages et les inconvénients. L'apprenant n'a toutefois utilisé aucun élément de transition.	Même observation que pour l'apprenant 12.
21	Le paragraphe est composé d'une série d'inconvénient Aucun avantage n'y est.	Même observation que pour l'apprenant 09.
24	Passant de la thèse à l'antithèse, l'apprenant a employé un articulateur qui n'exprime pas la concession. Nous jugeons, ici, l'emploi de <i>enfin</i> , inadéquat.	Dans ce cas, il y a également absence de transfert car, pour exprimer la concession, l'apprenant a utilisé un articulateur chronologique. C'est une erreur qui affecte le discours et pourrait avoir des répercussions sur l'interprétation de l'énoncé en ce sens que le

		lecteur pourrait bien prendre l'inconvénient pour une suite des avantages.
26	Idem	Idem.
27	Le paragraphe est composé d'une série d'avantages. Aucun inconvénient n'y est.	Même observation que pour l'apprenant 09.

8-2-2-2- L'emploi incorrect du point de langue

Nous allons maintenant mettre l'accent sur l'emploi incorrect du point de langue en question, étant donné que même dans ce cas, on parlera de transfert non réussi. Quelles sont les principales erreurs commises par les apprenants ayant eu recours à la concession, et quelle lectures suggèrent-elles ? Ce sont-là les deux questions auxquelles nous tenterons de répondre en réexaminant les productions des apprenants.

Pour ce faire, nous préférons prendre chaque élément séparément et voir comment il a été employé par chaque apprenant.

- La préposition *malgré*

Parmi les six (06) apprenants ayant utilisé *malgré*, seuls deux d'entre eux (les apprenants 01 et 29) l'ont fait correctement. En effet, les quatre autres montrent qu'ils n'ont pas bien acquis la notion en ce sens qu'ils l'ont réinvestie de façon erronée. Ainsi, pour les apprenants 03, 15 et 25, l'erreur réside dans le fait que ces derniers ont fait suivre la préposition de toute une phrase alors qu'il fallait exprimer la concession par un G.P. Rappelons qu'en cours de grammaire, l'enseignante avait fait savoir que *malgré* n'est utilisé que dans une phrase simple. Cependant, aucune application portant sur cela n'avait été proposée. Le savoir transmis par l'enseignante reste donc déclaratif et ne permet pas aux apprenants d'utiliser la notion en question à bon escient.

- La conjonction *mais*

C'est la conjonction la plus employée par les apprenants. Il faut dire que dans le langage courant, on a souvent recours à cette conjonction même lorsqu'il s'agit de discours produits en arabe. La question que nous nous posons pour notre part,

c'est de savoir si les apprenants ont bien employé la conjonction pour exprimer le rapport qu'elle est censée exprimer, à savoir la concession, ou ils l'ont utilisé là où ils pouvaient s'en passer.

Pour les apprenants 11, 16, 19, 22, 23, et 30, nous pouvons dire que le choix de la conjonction et son emploi sont corrects. En effet, soit il y a eu concession, soit c'est l'opposition qui est exprimée comme dans la production de l'apprenant 16. Le réinvestissement est donc assuré dans la mesure où la notion de grammaire préalablement étudiée est sagement mise au service de la communication.

En revanche, dans les productions des apprenants 02, 07 et 28, nous ne jugeons pas l'emploi de *mais* indispensable, ou du moins, celui-ci n'exprime pas la concession et pourrait, par conséquent, soit être remplacé par un autre élément, soit être simplement éliminé.

- **La conjonction *or***

Les apprenants 04, 05, 08, et 20 qui ont eu recours à l'emploi de la conjonction *or*, l'ont fait pour exprimer, certes, le rapport de concession. Ils ont tous placé la conjonction en question à la tête d'un paragraphe pour parler des inconvénients de l'Internet après en avoir énuméré dans le premier paragraphe les avantages. Sur le plan purement syntaxique, la construction étant correcte, nous pouvons parler de transfert réussi. Cependant, nous remarquons que les apprenants ont utilisé indifféremment les deux conjonctions *mais* et *or*. Cela est dû essentiellement aux conditions dans lesquelles la notion a été acquise dans la mesure où en cours, l'enseignante avait présenté les deux conjonctions comme étant substituables dans toutes les situations.

- **L'articulateur *pourtant***

Un seul apprenant sur les 40 a employé *pourtant* pour exprimer la concession. Il s'agit de l'apprenant 18 qui a utilisé cet articulateur à la tête d'un paragraphe consacré exclusivement aux inconvénients de l'Internet. Syntaxiquement parlant, le choix et la position de l'élément en question sont corrects. Toutefois, la dimension sémantique est occultée en ce sens que la proposition qui suit

directement *pourtant* n'empêche pas nécessairement la réalisation de celle qui la précède.¹

Conclusion

Par cette analyse, nous voulions vérifier si les apprenants ont pu réaliser le transfert attendu en réinvestissant correctement un point de langue, déjà étudié, dans leurs productions écrites. Il s'avère d'après les résultats auxquels nous avons abouti que le transfert en question n'est que partiellement assuré, et ce, dans la mesure où :

- 30% des apprenants n'ont pas jugé nécessaire d'avoir recours à cette ressource linguistique pour enrichir leurs productions écrites. Cette situation est inquiétante d'autant plus que dans certains cas, l'emploi de cette notion était indispensable.
- Ceux qui ont exprimé la concession se sont contentés d'employer quelques éléments courants (*malgré, mais, or et portant*) et ont complètement occulté les autres. Ainsi, sur les quatorze (14) mots grammaticaux étudiés en cours, seuls quatre (04) d'entre eux figurent dans les productions écrites, ce qui représente un taux de 28.57%.
- L'emploi de ces éléments n'était pas toujours réussi. Sur le plan syntaxique, nous avons remarqué qu'il y avait des constructions déviantes qui, parfois, avaient des incidences négatives sur le sens si bien que certaines phrases étaient inintelligibles (exemple apprenant 15). Mais ce qui a vraiment attiré notre attention et qui nous amène à conclure que le transfert attendu n'est pas vraiment réalisé, c'est l'emploi mécanique de la forme grammaticale sans aucune prise en charge de la dimension sémantique. Cette situation était prévisible dans la mesure où l'enseignante s'était d'emblée inscrite dans le cadre d'une grammaire structurale qui évacue le sens en privilégiant les opérations formelles.

1. Revoir l'analyse de la production de l'apprenant 18.

CHAPITRE 09 :

L'EFFET DE LA PLANIFICATION SUR LA QUALITE DES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS

Introduction

Par cette expérience, nous allons vérifier si la planification pourrait produire un impact positif sur la qualité des productions écrites de cette catégorie d'apprenants considérés de par leur âge, le statut de la langue qu'ils apprennent et les conditions¹ dans lesquelles ils effectuent leur tâche d'écriture, comme des scripteurs novices. Pour cela, nous avons choisi de mener notre expérience sur un groupe plus restreint (10 apprenants) avec qui nous avons eu au préalable un court entretien portant sur la planification. Notre objectif était de déceler les représentations que se font ces derniers de ce processus sachant qu'aucun enseignement explicite² visant à habituer les apprenants à passer par cette étape n'est assuré.

9-1- Les étapes de l'expérience

- Nous avons déjà demandé à tous les apprenants de rédiger un texte argumentatif qui a fait l'objet d'une analyse portant sur la richesse en

1. Par *conditions*, nous faisons référence, ici, à la situation d'apprentissage, notamment la façon dont est menée l'activité d'expression écrite, et les contraintes imposées aux apprenants lors de la rédaction proprement dite.

2. Revoir l'analyse de l'activité d'expression écrite transformée par l'enseignante en un moment d'évaluation.

informations, la cohérence et le transfert d'un point de langue donné, à savoir la concession.

- Ayant consulté les brouillons de dix (10) apprenants¹, nous avons constaté que ceux-ci ne planifient pas leurs écrits. Nous leur avons alors soumis un court entretien composé essentiellement de deux questions : a) *Est-ce que vous avez élaboré un plan? Pourquoi ?* b) *Qu'est-ce que vous attendiez de la part de votre enseignante, en plus de la consigne d'écriture, pour que vous réussissiez mieux votre production écrite ?*
- Ayant demandé à l'enseignante d'initier les apprenants à la planification en leur proposant à titre d'exemple un plan sous-jacent à un texte argumentatif, nous avons soumis, après une semaine, la même consigne d'écriture à ce groupe témoin en lui demandant cette fois-ci, de générer, au préalable, des idées se rapportant au sujet proposé, puis d'élaborer eux-mêmes un plan à suivre en s'inspirant de celui proposé par l'enseignante
- La dernière étape consiste à analyser les nouvelles productions écrites en les comparant aux premières sur trois plans : a) la richesse en informations qui se manifestent par le nombre d'arguments avancés, b) la cohérence textuelle, c) le transfert du point de langue déjà choisi, en l'occurrence la concession.

9-2- Les représentations des apprenants

9-2-1- Première question

A la double question «*Est-ce que vous avez élaboré un plan ? Pourquoi?*»², Les apprenants ont eu les réponses suivantes :

Apprenant n°01 :

« Je n'utilise pas le brouillon parce que je suis sûre de mes informations. Toutefois, j'ai un plan mental. Je laisse le dernier argument en dernier lieu ».

1. Il s'agit des apprenants 01, 02, 03, 04, 06, 11, 22, 23, 25, et 26.

2. Signalons que l'entretien a été réalisé en classe, et qu'il était permis aux apprenants de répondre librement même en arabe. Par conséquent, dans certains cas, nous avons dû faire subir aux réponses des apprenants les opérations linguistiques nécessaires pour les rendre intelligibles

Apprenant n°02 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais pas de plan. C'est comme ça »

Apprenant n°03 :

« Sur le brouillon, je commence par une introduction sur le thème, puis je commence à présenter les arguments, et j'utilise les conjonctions pour présenter d'abord le meilleur puis le moins fort ».

Apprenant n°04 :

« J'écris directement sur le propre car je sais ce que je vais écrire : Je parlerai des bienfaits, des inconvénients, puis de la conclusion ».

Apprenant n°06 :

« Je n'utilise pas le brouillon. Comme ça ».

Apprenant n°11 :

« Je rédige directement sur la double-feuille. Je présente le thème, ensuite les avantages et les inconvénients, puis la conclusion »

Apprenant n°22 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je ne fais aucun plan. C'est une habitude »

Apprenant n°23 :

« Le sujet est intéressant et je n'utilise jamais le brouillon. J'ai un plan mental »

Apprenant n°25 :

« Je n'utilise pas le brouillon et je n'élabore pas un plan pour ne pas perdre de temps ».

Apprenant n°26 :

« L'utilisation d'un brouillon est une perte de temps ».

9-2-2- Commentaire

Ces réponses des apprenants appellent plusieurs lectures. Nous allons tenter d'en faire une interprétation en mettant l'accent, notamment, sur les récurrences qui nous indiqueront les représentations communes, ainsi que les habitudes ancrées chez les apprenants.

D'emblée, nous remarquons qu'aucun des apprenants interrogés n'a élaboré un plan proprement dit. Ceux qui en ont pensé, parlent plutôt de *plan mental* (les apprenants 01 et 23). En outre, la majorité a commencé à rédiger directement sur le propre et n'a pas utilisé le brouillon. En revanche, ceux qui l'ont utilisé, ont couché directement leurs idées par écrit en passant directement à la mise en texte¹. En effet, pour ces apprenants, le brouillon sert uniquement à adopter la forme linguistique appropriée (choix du vocabulaire, des structures syntaxiques etc....) pour exprimer des idées déjà arrêtées, et non à l'élaboration d'un quelconque plan.

L'autre point qui a attiré notre attention a trait à la non prise de conscience par les apprenants de l'utilité d'un plan avant chaque rédaction. Pour les uns, ils sont tellement sûrs de leurs idées, voire de leur compétence, qu'ils n'y voient aucune nécessité (les apprenants 01 et 04). D'autres y voient plutôt une perte de temps (les apprenants 25 et 26). Enfin, l'apprenant 22 explique ce non recours au brouillon et, par conséquent, à la planification, par *l'habitude*. Cette dernière réponse est d'autant plus édifiante qu'elle renseigne sur des pratiques pédagogiques qui ne prennent pas en charge cet aspect de la rédaction, et une façon de concevoir la tâche d'écriture en déphasage avec les recherches les plus récentes qui en font un processus composé de plusieurs étapes. Ainsi, l'enseignante n'ayant pas jugé utile d'habituer ses apprenants à planifier d'abord leurs écrits avant de passer à la mise en texte, a fini par installer chez eux des réflexes dont ils ne pourront se passer facilement.

Enfin, même s'il n'a pas eu recours à un plan bien élaboré, l'apprenant n°03 a toutefois pensé à transférer des points de langue étudiés précédemment en les réinvestissant dans sa production écrite. Il s'agit des conjonctions qu'il compte utiliser pour relier les différents arguments qu'il aura à présenter. Signalons que seul cet apprenant évoque une notion linguistique qu'il juge nécessaire d'employer ; ce qui nous laisse préjuger que les autres ne sont pas conscients de l'utilité discursive des points de langue qu'ils apprennent en grammaire.

1. Il s'agit là du deuxième processus rédactionnel dans le modèle de Hayes et Flower, et qui devrait être précédé de la planification.

9-2-3- Deuxième question

Les réponses à la deuxième question, à savoir « *Qu'est que vous attendiez de la part de votre enseignante, en plus de la consigne d'écriture, pour que vous réussissiez mieux votre production écrite ?* » étaient comme suit :

Apprenant n°01 :

« *J'ai besoin uniquement d'un sujet clair* ».

Apprenant n°02 :

« *Je veux uniquement que le thème soit clair* »

Apprenant n°03 :

« *On a besoin uniquement d'un sujet clair* ».

Apprenant n°04 :

« *J'ai besoin d'un sujet clair. Je crois que j'écrirai mieux avec le plan de l'enseignante* ».

Apprenant n°06 :

« *J'ai besoin du vocabulaire* ».

Apprenant n°11 :

« *Je n'ai besoin de rien* ».

Apprenant n°22 :

« *J'ai besoin que l'enseignante m'indique comment je dois commencer et comment conclure* ».

Apprenant n°23 :

« *J'ai besoin d'un sujet clair*»

Apprenant n°25 :

« *J'ai besoin d'idées et d'exemples* ».

Apprenant n°26 :

« *J'ai besoin d'un sujet clair*».

9-2-4- Commentaire

Sur les dix apprenants interrogés, six ont fait savoir que pour réussir leur production écrite, il fallait tout juste que le sujet soit clair. Il faut savoir que dans le langage des apprenants, le mot *sujet* renvoie moins au thème (ce dont on doit parler) qu'à la consigne d'écriture elle-même. Aussi, le souci majeur de ces apprenants réside-t-il dans la nature de la tâche qu'ils doivent accomplir ; et pour cela ils attendent de la part de leur enseignante davantage de précision et de clarté dans la formulation de la consigne.

Ce besoin affiché par les apprenants dénote, en outre, la conception qu'ils ont de l'activité d'expression écrite. En effet, habitués souvent à exécuter des consignes, ces derniers ont fini par assimiler cette activité à un test d'évaluation censé renseigner sur une certaine maîtrise de l'écrit, plutôt qu'un objet d'apprentissage se suffisant à lui-même. C'est ce qui explique, en partie, l'attitude de ces apprenants qui, pour réussir leur tâche, pensent qu'il suffit uniquement que le sujet soit clair.

C'est la même attitude observée chez l'apprenant n°11 qui s'est montré plus catégorique en faisant savoir qu'il n'attend absolument rien de la part de son enseignante. Cette position corrobore l'interprétation des réponses précédentes dans la mesure où lors d'un test, l'apprenant est généralement livré à lui-même et doit tout entreprendre seul pour exécuter son travail sans qu'il soit assisté par l'enseignant.

Les apprenants 06, 22, et 25 souhaiteraient, quant à eux, que l'enseignante les aide en leur fournissant des idées, des exemples, et un vocabulaire adéquat. L'introduction et la conclusion sont également une source de difficulté pour l'apprenant 22. En effet, pour ce dernier, ce ne sont pas les idées qui lui manquent, mais juste les expressions qui lui permettraient de les introduire, et la façon dont il pourrait conclure. Il faut savoir, à cet effet, que l'introduction et la conclusion doivent faire l'objet d'un apprentissage spécifique, lequel apprentissage est réclamé par cet apprenant.

Signalons, en fin, que seul l'apprenant n°04 a parlé d'un plan. Ainsi, après avoir fait part de son besoin se rapportant à la nature du sujet, elle évoque la possibilité de mieux rédiger avec l'aide de l'enseignante qui lui fournirait un plan.¹

9-3- L'effet de la planification sur la richesse en arguments du texte produit

Pour mesurer cet impact, nous allons dans un premier temps relever le nombre d'arguments *pour* et *contre* employé par chacun des apprenants retenus pour l'expérience. Nous comparerons ces résultats avec ceux réalisés dans la première version de leurs productions écrites, c'est-à-dire celles rédigées sans plan. Enfin, nous interpréterons l'écart entre les deux résultats en confirmant ou en infirmant l'hypothèse selon laquelle, la planification aiderait l'apprenant à générer plus d'idées et, par conséquent, lui permettrait d'enrichir davantage son texte.

9-3-1- Statistiques

Tableau 9-1- : Nombre d'arguments employés par apprenant dans la production écrite rédigée avec plan

Apprenant	Nombre d'arguments <i>pour</i>.2²	Nombre d'arguments <i>contre</i>.2
01	03	02
02	03	02
03	02	01
04	02	02
06	01	01
11	01	02
22	01	01
23	02	02
25	02	02
26	02	01

1. Rappelons que c'est ce même apprenant qui affirmait ne pas utiliser le brouillon pour la simple raison qu'il était *sûr de ses idées*. Nous pouvons penser, maintenant qu'il réclame un plan, qu'il est conscient de la nécessité de la planification, mais qu'il est incapable d'élaborer un plan tout seul.

2. Les indices 1 et 2 désigneront respectivement *sans plan* et *avec plan*.

9-3-2- Commentaire

D'emblée, nous remarquons que tous les apprenants sans exception ont employé des arguments *pour* ou *contre*. Nous pouvons considérer cela comme un point positif en ce sens que le texte attendu exige du rédacteur qu'il fasse référence aussi bien aux bienfaits qu'aux méfaits de l'Internet.

Concernant le nombre proprement dit, seuls deux apprenants ont employé trois (03) arguments. Ce chiffre est le plus élevé et renseigne sur la pauvreté en informations des textes produits, sachant qu'il ne concerne, en outre, que les arguments *pour*. En effet, dans un seul cas (l'apprenant 11), le nombre d'arguments *contre* est plus élevé. Il y a égalité dans 05 cas, et supériorité des arguments *pour* dans 04 autres.

Nous pouvons par conséquent, conclure que les textes analysés sont relativement pauvres en informations en dépit de la présence d'au moins un argument dans chacun d'eux.

9-3-3- Comparaison

La comparaison en question se fera sur un plan quantitatif. En effet, il s'agira de voir si chaque apprenant a employé plus ou moins d'arguments *pour* et *contre* après qu'on a mis à sa disposition un plan. Ainsi, la confrontation des deux productions écrites a donné les résultats suivants :

Tableau 9-2- : Comparaison entre le nombre d'arguments employés par chaque apprenant avec et sans plan.

Apprenant	Nombre d'arguments <i>pour</i> 1	Nombre d'arguments <i>pour</i> 2	Nombre d'arguments <i>contre</i> 1	Nombre d'arguments <i>contre</i> 2
01	03	03	03	02
02	03	03	00	02
03	01	02	01	01
04	03	02	03	02
06	00	01	01	01

11	03	01	02	02
22	02	01	00	01
23	03	02	03	02
25	00	02	02	02
26	02	02	00	01

Dans la figure ci-dessous, nous mettons en évidence l'écart entre les résultats pour mieux comprendre la réaction des apprenants :

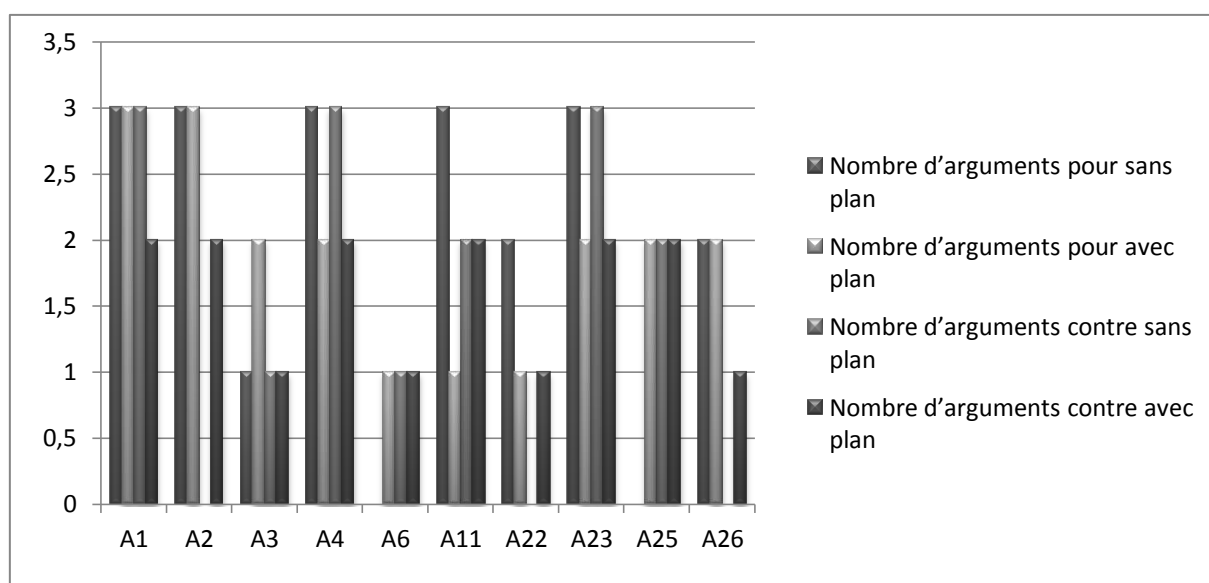


Fig. 9-1-: L'écart entre les deux résultats d'avant et après la planification

9-3-4- Discussion et conclusion

La confrontation des résultats nous permet d'aboutir aux conclusions suivantes :

- Qu'il s'agisse d'arguments *pour* ou *contre*, seuls trois (03) apprenants ont enregistré une amélioration. D'ailleurs, aucun d'eux n'a donné plus d'arguments *pour* et *contre* en même temps. L'amélioration constatée dans un type est vite supplantée par une régression dans un autre.
- Si nous faisons maintenant la somme de tous les arguments *pour* et *contre* employés par tous les apprenants dans les deux cas, c'est-à-dire avec et sans plan, nous remarquerons que le nombre est exactement le même. En effet, cette somme est de 35 arguments dans chaque cas : 20 arguments *pour* et 15

contre dans le premier, 19 arguments *pour* et 16 *contre* dans le second. La moyenne par apprenant sera donc dans le premier cas de 0,66 argument *pour* et 0,50 arguments *contre*. Elle est, après avoir mis à la disposition des apprenants un plan, de 0.63 arguments *pour* et 0.53 arguments *contre*.

- L'écart étant presque insignifiant, nous pouvons conclure que la planification n'a eu aucun effet notable sur la richesse en informations des textes produits.

9-4- L'effet de la planification sur la cohérence textuelle

Les textes produits préalablement sans plan ont fait l'objet d'une analyse du point de vue de leur cohérence. Nous avons en effet tenté de déceler les défauts de cohérences les plus apparents et les plus systématiques ; autrement dit, les défauts récurrents ayant affecté la structure et entraîné parfois l'inintelligibilité du texte produit.

Maintenant que les apprenants choisis disposent d'un plan sur lequel ils pourraient s'appuyer dans leur rédaction, nous allons vérifier si, au niveau de la cohérence, leurs textes présentent une amélioration par rapport à la première version. Il ne s'agit pas cette fois-ci d'analyser uniquement les défauts proprement dits, mais de les comparer à ceux déjà contenus dans les premiers écrits aussi bien en matière de nombre (sont-ils plus ou moins nombreux ?), qu'au niveau de leur gravité, à savoir leur répercussion sur l'intelligibilité du message.

Rappelons, enfin, qu'aucun apprentissage portant sur les questions de cohérence n'est assuré en classe. Les activités de grammaire se réduisent souvent à des analyses phrastiques, lesquelles sont sanctionnées par des règles que l'apprenant est tenu d'appliquer à des situations similaires.

Aussi, si amélioration il y a, cela sera dû essentiellement au plan proposé aux apprenants et nullement à un quelconque enseignement autonome. En effet, l'expérience que nous menons est d'autant plus précise qu'elle nous permettra de vérifier avec exactitude l'effet de la planification sur la qualité du texte produit en éliminant tous les autres facteurs susceptibles d'avoir une influence directe sur le rendement du scripteur, entre autres, les paramètres inhérents à la situation d'apprentissage.

9-4-1- Analyse des défauts de cohérence dans les productions écrites 02

Pour effectuer cette analyse, nous allons nous servir de la même grille que celle que nous avons utilisée pour les premières productions écrites. Ainsi, tout en essayant d'expliquer les défauts relevés, donnerons-nous un corrigé possible pour mieux montrer l'effet de la cohérence sur la lisibilité du texte.

Tableau 9-3- : Relevé des défauts de cohérence dans les productions écrites N°02

Apprenant	Production	Défaut	Corrigé
01	<p>L'internet est une clé de faciliter la vie et de la réussite malgré ses cotés négatives, elle reste un moyen riche d'information pour beaucoup de gens.</p>	<p>1- Défaut de cohésion : il s'agit-là d'une phrase interminable, composant à elle seule le paragraphe. Pour plus de lisibilité, l'apprenant aurait dû en faire deux propositions et les séparer par un point.</p>	<p>Dire : <i>L'internet est une clé de réussite qui faciliter la vie à beaucoup de gens. Malgré ses cotés négatives, il reste un moyen riche d'information.</i></p>
02	<p>Je pense que l'internet chose très obligatoire dans la vie et technologie très bien. En plus l'internet comme le grand livre contient plusieurs des études pour tout les matières et tu peux achètes tout les produits</p>	<p>1- Parallélisme sémantique : La correspondance n'est pas établie entre l'Internet et la technologie qui est <i>bien</i> selon l'apprenant.</p> <p>2- Information intruse : on parle de l'Internet en tant que source d'informations, puis on aborde dans le même paragraphe un aspect commercial relatif à l'achat de</p>	<p>1- Dire : <i>l'Internet est un moyen technologique, et, en tant que tel, il ne peut être qu'indispensable.</i></p> <p>2- Séparer les informations en consacrant à chacune un passage à part.</p>

		produits.	
03	<p>...</p> <p>D'abord, l'internet est un moyen de recherche où on peut trouver tout les informations du monde.</p> <p>Ensuite, elle est très importante et utile pour l'utilisateur.</p> <p>....</p> <p>Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, elle est une perte de temps pour eux et très dangereuse pour les jeunes.</p>	<p>1- Progression : le texte ne progresse pas dans la mesure où c'est la même information qui est véhiculée dans les trois phrases.</p> <p>2- Parallélisme syntaxique : On parle des gens qui ne savent pas utiliser l'Internet puis on termine par les jeunes.</p>	<p>1- Diversifier les informations en parlant d'avantages différents.</p> <p>2- Dire : <i>Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, particulièrement les jeunes, c'est un outil très dangereux qui cause un perte de temps.</i></p>
04	<p>L'internet est un moyen de détente et de divertissement ouverte sur le monde extérieur.</p> <p>.....</p> <p>D'une autre part, les gens peuvent utilise l'internet pour vendre la drogue.</p> <p>....</p> <p>Pour conclure, l'internet demeure un moyen d'information indispensable</p>	<p>1- Défaut de cohésion : L'adjectif <i>ouverte</i> est trop éloigné du nom qu'il qualifie, à savoir <i>l'Internet</i> (ce dernier est pris par l'apprenant pour un nom féminin)</p> <p>2- Défaut de cohésion (jonction) : L'apprenant a</p>	<p>1- Dire : <i>l'Internet est un moyen de détente, de divertissement et d'ouverture sur le monde »</i></p> <p>2- Employer l'articulateur <i>d'une part</i> dans le paragraphe précédent.</p>

<p>04 (suite)</p>	<p>dont personne ne peut se passer.</p>	<p>utilisé ici <i>d'autre part</i>, sans qu'il ait employé, au préalable, <i>d'une part</i>.</p> <p>3- Parallélisme syntaxique : Le syntagme <i>pour conclure</i> n'est pas mis en relation avec la phrase qui suit si bien que ce qui est dit n'est pas attribué directement à un énonciateur.</p>	<p>3- Dire : <i>pour conclure, je dirai que l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.</i></p>
<p>06</p>	<p>.... D'abord, l'internet est la clé de la réussite, pour d'autres, c'est plutôt une source de dangers plusieurs. Enfin, l'internet est un bon projet connaitre l'homme il faut tirer profit de quelque chose.</p>	<p>1- Déviation de l'information : on s'attend à ce que l'apprenant énumère les bienfaits de l'internet mais on est déçu en remarquant que le scripteur a changé complètement de propos en revenant à ce constat de départ.</p> <p>2- Progression : le texte ne progresse pas dans la mesure où on c'est exactement la même information <i>l'internet est un bon projet</i> contenue dans la première phrase qui est reprise à la fin.</p>	<p>1- Dire « <i>l'internet est la clé de la réussite</i> », puis commencer à énumérer uniquement les avantages dans ce paragraphe.</p> <p>2- conclure en faisant part de sa position personnelle et non pas répéter ce qui a été déjà dit.</p>

<p>11</p>	<p>...</p> <p>L'internet est modernisation de société. Elle est la meilleure moyenne utiliser dans notre vie quotidienne mais elle est plutôt une source de danger.</p> <p>D'abord, l'internet est une moyenne de connaissance. Elle aide l'homme à connaître le monde extérieur.</p> <p>....</p> <p>Pour conclure, je pense que l'internet est la clé de la réussite. Aussi, elle reste indispensable et utile.</p>	<p>1- Parallélisme sémantique : L'apprenant parle des avantages et des inconvénients de l'Internet, puis il commence à faire l'énumération sans qu'on sache s'il s'agit des uns ou des autres.</p> <p>2- Contraste sémantique : Dans la conclusion, on exprime une position personnelle en opposition avec le paragraphe précédent consacré exclusivement aux inconvénients. Il fallait par conséquent montrer cela en employant un élément de la concession.</p>	<p>Dire : <i>pour ce qui est des avantages, l'Internet est d'abord etc. ...</i></p> <p>2- Dire : <i>Je pense que l'Internet reste, malgré tous ses inconvénients, une clé de réussite indispensable et utile.</i></p>
<p>22</p>	<p>L'internet utile beaucoup notre époque, est un nouvelle moyen.</p> <p>....</p> <p>En conclusion, la télévision demeure un moyen d'information</p>	<p>1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) : on parle de l'utilité de l'Internet avant de le présenter.</p> <p>2- Thème intrus : On parle de</p>	<p>1- Inverser l'ordre des informations en disant : <i>L'internet est un nouveau moyen, très utile dans notre époque.</i></p> <p>2- Reprendre le même thème, à savoir <i>l'Internet</i> à la place de la <i>télévision</i>.</p>

	indispensable dont personne ne peut se passer.	<i>l'Internet</i> et on conclue par la télévision.	
23	<p>....</p> <p>Pour certains, elle est plutôt une source de dangers et des interdits.</p> <p>D'abord, elle est une arme pour éliminer l'ignorance.</p> <p>Ensuite, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur.</p> <p>Enfin, grâce à elle, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche privilégiée. Elle est désormais accessible à toute catégorie sociale.</p> <p>.....</p> <p>En conclusion, l'internet demeure un moyen d'informations indispensable dont personne ne peut se passer.</p>	<p>1- Parallélisme sémantique : Les deux passages ne sont mis en correspondance : ainsi, on parle de l'Internet tant que source de danger puis on énumère les avantages sans avoir cité le mot au préalable.</p> <p>2- Parallélisme syntaxique : les structures des deux phrases ne sont pas mises en correspondance. En effet, la phrase répond plutôt à la question : <i>pourquoi l'internet attire autant ?</i> et non <i>quels sont, en second lieu, les avantages de l'internet ?</i> Il suffit, par conséquent d'inverser les termes de la phrase pour rendre tout le passage cohérent.</p> <p>3- Coréférence : le coréférent <i>elle</i> est trop éloigné du nom</p>	<p>1- Dire : <i>Pour ce qui est des avantages, l'Internet est d'abord</i></p> <p>2- Dire : <i>Ensuite, l'internet est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur, et c'est pour cela qu'il attire autant de gens</i></p> <p>3- Dire : <i>Le savoir est désormais accessible à toutes les catégories sociales et n'est plus l'exclusivité d'une classe privilégiée</i></p>

23 (suite)		<p>savoir qu'il est censé reprendre. En effet, il y a erreur dans la mesure où <i>savoir</i> est d'abord masculin, puis parce que le pronom employé risque de renvoyer plutôt à <i>couche sociale</i></p> <p>4- Parallélisme syntaxique : <i>En conclusion</i> n'est pas mis en relation avec les propos qui suivent. Ainsi, en l'absence d'un indice qui renvoie à l'énonciateur, ce qui est dit n'est attribué à personne.</p>	<p>4- Dire : <i>En conclusion, je pense que</i></p>
25	<p>.....</p> <p>D'abord, l'internet donne beaucoup d'informations, instruire et faire les connaissances avec ses amis et par tout le monde.</p> <p>Ensuite, bien que l'internet a des avantages, elle a des inconvénients par exemple, elle perde beaucoup de temps. Il fait des maux par les yeux.</p>	<p>1- regroupement des informations : Le fait que <i>l'Internet</i> permet de <i>faire des connaissances</i> est une information qui devrait être présentée séparément, et non pas intégrée à la première relative à la richesse en informations de l'outil.</p> <p>2- Information déviante : On</p>	<p>1- Donner séparément les deux informations en employant <i>d'abord, ensuite et enfin</i>.</p> <p>2- Continuer l'énumération des avantages en employant <i>ensuite</i>, ou consacrer tout le paragraphe aux</p>

25 (suite)		s'attend à ce que l'apprenant continue l'énumération des avantages surtout qu'il a employé l'articulateur <i>ensuite</i> , mais celui-ci nous surprend par l'introduction des inconvénients.	inconvénients, et dans ce cas, exprimer directement par la concession.
26	<p>....</p> <p>Mais les gens ne sont pas d'accord, et on trouve l'un avec l'utilisation de l'internet et l'autre contre.</p> <p>D'un côté, l'internet est devenue une arme de cycle pour tous que nous avons besoin de lui par exemple si l'élève ne comprend pas bien la leçon, dans la classe, il doit revenir à l'internet.</p> <p>D'autre côté, les professeurs distribuent leurs informations sur l'internet et faire des cours pour les élèves de tous les moyens.</p> <p>De ça, l'internet cause des points positifs aux jeunes qui utilisent ce</p>	<p>1- Coréférence : l'apprenant a mal choisi l'article renvoyant aux gens.</p> <p>2- Défaut de progression : C'est la même information qui est répétée dans les deux paragraphes, à savoir que l'Internet est une source d'informations.</p> <p>3- Information déviante : On s'attend à ce que l'apprenant continue à énumérer les points positifs de <i>l'Internet</i>, alors que celui-ci introduit un argument <i>contre</i>.</p>	<p>1- Dire : <i>les uns sont pour l'Internet et les autres contre.</i></p> <p>2- Parler dans le même paragraphe de cet avantage, à savoir le fait que l'Internet constitue une source d'informations et ne pas le répéter dans le paragraphe suivant.</p> <p>3- Dire : <i>malgré ses avantages, l'Internet présente un danger pour les jeunes qui l'utilisent de façon abusive.</i></p>

26 (suite)	moyen beaucoup et des plusieurs fois dans le jour. <i>Elle fait mal à ses yeux et ses mains et surtout le dos à cause les heures de passer brancher à l'internet.</i>		
------------	---	--	--

9-4-2- Commentaire

Nous remarquons, d'emblée, que tous les apprenants ont commis des erreurs de cohérence. Certains défauts sont d'une gravité telle qu'ils ont eu un effet négatif sur la compréhensibilité du texte (Apprenant 06), d'autres sont plutôt moins graves en ce sens qu'il suffit d'apporter de petits correctifs aux structures de départ pour qu'elles retrouvent leur cohérence.

En outre, s'agissant de scripteurs novices, les apprenants ont tendance à coucher leurs idées au fur et à mesure que celles-ci surgissent sans prendre le soin d'organiser leurs informations. Le plan qui avait été mis à leur disposition était censé leur permettre de mieux structurer leurs textes en hiérarchisant notamment leurs informations, et en les reliant par des connecteurs appropriés. Or, à la lumière de cette analyse, nous pouvons conclure que les problèmes de cohérence persistent toujours, et que le plan en question n'a pas été d'une grande utilité.

Cette situation appelle deux lectures :

1- Ou bien le plan proposé par l'enseignante n'était pas bien élaboré et, par conséquent, les apprenants, tout en le suivant, ont rédigé des textes aussi incohérents que les premiers.

2- Ou bien ce sont les apprenants qui, n'étant pas habitués à élaborer eux-mêmes des plans, n'ont pas su comment le suivre. Dans ce deuxième cas, il se pourrait également que les idées aient fait défaut si bien que les apprenants n'ont pas pu traduire le plan en phrases correctes sur le plan syntaxique, et sémantiquement riches.

A bien examiner le plan de l'enseignante (appendice L), nous pouvons conclure en procédant par élimination que ce sont plutôt les apprenants qui n'ont pas pu le suivre. En effet, ce dernier est présenté d'une façon très claire et renvoie aux différentes parties qui composeraient le texte attendu. Ce dernier étant de type argumentatif, l'enseignante a veillé à ce que les trois grandes parties, à savoir la thèse, l'antithèse et la synthèse y apparaissent de sorte que l'apprenant n'aura qu'à le suivre pour aboutir à une production cohérente. C'est donc le non recours

à ce plan, ou sa mauvaise utilisation qui sont la cause de cet échec constaté en matière de cohérence textuelle.

9-4-3- Comparaison entre les défauts de cohérence commis avec et sans plan.

Dans le but de vérifier davantage si le plan a eu un effet positif sur la qualité des textes produits de vue de leur cohérence, nous allons comparer les défauts contenus dans les productions écrites 2 avec ceux contenus dans les premières productions, à savoir celles qui ont été rédigées sans plan. Cette comparaison se fera par apprenant pour voir si réellement il y a eu amélioration à l'échelle individuelle, ou plutôt stagnation. La comparaison se fera en matière de nombre et en matière de gravité.

Tableau 9-4- : Comparaison entre les défauts de cohérence dans les deux productions écrites

Apprenant	Défauts de cohérence dans la production écrite rédigée sans plan	Défauts de cohérence dans la production écrite rédigée avec plan
01	1- Parallélisme syntaxique. 2- Juxtaposition des informations.	1- Défaut de cohésion (délimitation de phrases).
02	1- Parallélisme sémantique. 2- Déviation de l'information.	1- Parallélisme sémantique. 2- Information intrusive.
03	1- Progression. 2- Parallélisme sémantique.	1- Progression. 2- Parallélisme syntaxique.
04	1- Parallélisme syntaxique. 2- Juxtaposition des informations. 3- Parallélisme syntaxique.	1- Défaut de cohésion (Adjectif trop éloigné du nom) 2- Défaut de cohésion (jonction). 3- Parallélisme syntaxique.
06	1- Progression. 2- Déviation de l'information.	1- Déviation de l'information 2- Progression.
11	1- Regroupement des informations. 2- Parallélisme syntaxique.	1- Parallélisme sémantique. 2- Contraste sémantique.
22	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations). 2- Cohésion (mauvais choix du connecteur).	1- Hiérarchisation (ordre de présentation des informations) 2- Thème intrus

23	1- Coréférence. 2- Parallélisme syntaxique. 3- Parallélisme sémantique. 4- Parallélisme syntaxique.	1- Parallélisme sémantique. 2- Parallélisme syntaxique. 3- Coréférence. 4- Parallélisme syntaxique.
25	1- Défaut de progression. 2- Regroupement par thème (information intrusive). 3- Parallélisme syntaxique.	1- regroupement des informations. 2- Information déviante.
26	1- Ordre des informations. 2- Information déviante.	1- Coréférence. 2- Défaut de progression. 3- Information déviante.

Nous remarquons qu'en matière de nombre, les apprenants ont commis à quelques exceptions près, le même nombre de défauts. Nous allons illustrer cela dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9-5- : Comparaison entre le nombre de défauts commis par apprenant dans les deux productions écrites

Apprenant	Nombre de défauts dans la production écrite rédigée sans plan	Nombre de défauts dans la production écrite rédigée avec plan
01	02	01
02	02	02
03	02	02
04	03	03
06	02	02
11	02	02
22	02	02
23	04	04
25	03	02
26	02	03

Le graphe suivant montre l'écart entre les deux situations, et ce, pour chaque apprenant :

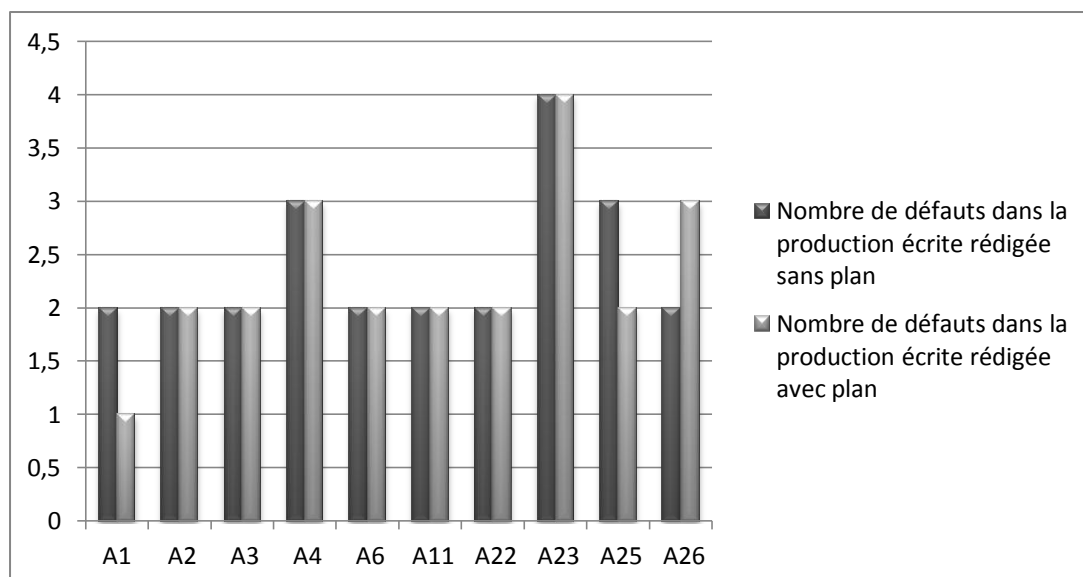


Fig. 9-2- : L'écart entre les défauts de cohérences dans les deux productions écrites

Ce graphe montre bien qu'hormis les apprenants 1, 25 et 26 dont les deux productions écrites contiennent des nombres différents de défauts (en baisse pour les deux premiers et en hausse pour le troisième), les textes des autres apprenants contiennent exactement le même nombre de défauts.¹ Cela prouve que ces derniers ont réagi de la même manière et que le plan mis à leur disposition ne leur a pas permis d'éviter les erreurs relatives à la structuration des informations composant leurs textes.

Pour ce qui est de la gravité des défauts, rappelons qu'il s'agit-là d'une question d'appréciation. En effet, pour notre part, nous ne considérons comme graves que les défauts ayant eu un effet sur l'intelligibilité même du texte. Ainsi, de même que pour le premier texte rédigé par l'apprenant n°06, le second est-il également inintelligible dans la mesure où il est composé de phrases sans lien apparent entre elles, aussi bien sur le plan sémantique que syntaxique. La production s'apparente à une suite de mots placés les uns à côté des autres et exprimant une façon de réfléchir complètement désordonnée. L'apprenant en question se contente de coucher des idées éparses au fur et à mesure que celles-ci jaillissent

1. A signaler que pour les deux analyses, nous n'avons tenu compte que des défauts les plus apparents en nous appuyant exclusivement sur la nomenclature établie par PEPIN.

dans son esprit sans qu'il prenne le soin de les traduire linguistiquement en structures répondant aux normes de la langue. Le plan, pour ce dernier plus que tous les autres apprenants, n'a finalement été d'aucun secours en ce sens que dans les deux cas, la production est illisible.

Cela dit, les défauts commis par les autres apprenants sont moins graves si on prend en considération le critère que nous nous sommes fixé, à savoir l'intelligibilité de la production. Aussi, même si parfois les défauts sont systématiques et apparaissent à des endroits différents du texte, ils n'ont pas entraîné une inintelligibilité du message. Autrement dit, en dépit de ces erreurs de cohérence, on arrive quand même à comprendre l'intention du scripteur.

En conclusion, nous pouvons affirmer à la lumière des deux analyses effectuées sur deux productions écrites différentes, rédigées sans et avec plan, que la planification n'a eu aucun effet sur la qualité du texte produit du point de vue de sa cohérence. Ainsi, est-il nécessaire de faire de la notion un objet d'apprentissage à part entière et ne pas s'attendre à ce que les apprenants tiennent compte de cet aspect uniquement en fournissant quelques balises sous formes d'éléments d'un plan sur lequel il pourraient s'appuyer.

9-5- L'effet de la planification sur le réinvestissement d'un point de langue

En analysant les productions 01, nous nous sommes rendu compte que les apprenants n'ont pas réalisé pleinement le transfert qui attendu de leur part, et ce, dans la mesure où d'une part, il y avait presque 1/3 des apprenants qui n'ont pas eu recours à l'emploi du point de langue en question, en l'occurrence la concession ; et d'autre part, ceux qui l'ont employé, ne l'ont pas tous fait correctement. Nous allons voir maintenant si la planification aide les apprenants à prévoir les ressources linguistiques qu'ils auront à utiliser lors de la mise en texte, et si cette préparation leur permet de mieux utiliser la ressource en question. Pour ce faire, nous allons analyser, dans les productions écrites 2, les structures qui contiennent un élément exprimant la concession (au cas où il y en aurait un) et voir si son emploi est correct. La deuxième étape consiste à comparer les deux productions écrites (rédigées avec et sans plan) pour vérifier si la planification a eu un effet positif sur le comportement de l'apprenant. Autrement dit, nous aurons

à répondre à la question suivante : est-ce qu'avec un plan, l'apprenant arrive à mettre une notion linguistique préalablement étudiée au service du discours argumentatif qu'il rédige ?

9-5-1- Analyse des productions écrites 02 du point de vue du réinvestissement d'un point de langue (la concession)

Pour effectuer cette analyse, nous allons nous servir de la même grille que précédemment, en ne prenant comme corpus, que les passages dans lesquels est employé un élément exprimant la concession.

Tableau 9-6- : Analyse des productions écrites 02 du point de vue du réinvestissement d'un point de langue

Apprenant	Passage dans lequel on exprime la concession	Élément employé	Commentaire
01	<p>L'internet est une clé de faciliter la vie et de la réussite malgré ses cotés négatives, elle reste un moyen riche d'information pour beaucoup de gens.</p> <p>§</p> <p>Mais, elle représente des grande dangers pour les mauvaises utilisations.</p> <p>§</p> <p>En conclusion, malgré les dangers qui sont représentés par l'internet, elle est un moyen de réussite en utilisant mieux.</p>	<p>Malgré</p> <p>Mais</p> <p>Malgré</p>	<p>L'emploi de la préposition <i>malgré</i> est correct même si en l'absence de signes de ponctuation, le lecteur ne sait pas si le syntagme <i>malgré ses côtés négatif</i> fait suite à la première phrase, ou s'il débute la seconde. En effet, dans les deux cas, c'est le rapport de concession qui est exprimé de façon correcte. C'est également le même cas pour la dernière phrase où le même rapport est exprimé Un syntagme prépositionnel introduit par <i>malgré</i>.</p> <p>Concernant l'emploi de <i>mais</i>, celui-ci est placé en tête de paragraphe. Il assure la transition entre la thèse et l'antithèse, et son emploi est correct du point de vue syntaxique.</p>
02	<p>§</p> <p>D'abord il ya plusieurs des avantage mais le avantage obligatoire c'est le contact avec les autres.</p>	<p>Mais</p>	<p>L'emploi de <i>mais</i> dans ce contexte n'exprime pas forcément la concession. En effet, tout en énumérant les avantages de l'Internet, l'apprenant a voulu mettre l'accent sur un avantage qu'il juge le plus important. Aussi, pouvait-il pour cela ne pas avoir recours à la conjonction <i>mais</i> bien que</p>

			son emploi dans cette phrase ne soit pas erroné.
03	<p>L'internet est une clé de facilité la vie des gens mais certain ne sont pas de cette avis.</p> <p>§</p> <p>Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, elle est une perte de temps pour eux et très dangereuse pour les jeunes.</p> <p>En conclusion, je pense que l'internet est très importante dans notre génération et très utile pour les gens malgré tous ses inconvénients.</p>	<p>Mais</p> <p>Mais</p> <p>Malgré</p>	<p>Dans la première phrase, l'emploi de <i>mais</i> est justifié par le fait qu'il y a effectivement rapport de concession entre les deux propos.</p> <p>Pour la deuxième phrase, l'emploi de <i>mais</i> est également pertinent en ce sens qu'il introduit un paragraphe consacré exclusivement aux inconvénients après qu'on a énuméré un certain nombre d'avantage dans le précédent.</p> <p>Enfin, l'emploi de la préposition <i>malgré</i> dans le dernier paragraphe est correct même si le possessif <i>ses</i> dans <i>malgré tous ses inconvénients</i>, est placé loin du nom auquel il renvoie <i>l'Internet</i>.</p>
04	<p>§</p> <p>Or, elle est un moyen qui perte le temps si on l'utilise d'une mauvaise manière.</p>	<p>Or</p>	<p><i>Or</i> dans ce paragraphe exprime certes la concession. Toutefois, <i>or</i> est <i>mais</i> ne sont pas toujours substituables. Aussi, aurait-il été préférable d'utiliser dans ce cas <i>mais</i> plutôt que <i>or</i>. Cet emploi indifférent des deux conjonctions trouve son origine dans le cours de grammaire où <i>mais</i> et <i>or</i> sont</p>

			présentés comme étant deux conjonctions substituables dans toutes les situations. De ce point de vue, nous pouvons dire que le transfert est réalisé si l'on rend en considération la situation d'apprentissage.
06	Aucun	/	Dans sa production écrite, l'apprenant n'a employé aucun élément exprimant la concession. Cette omission appelle deux lectures : ou bien, il n'est pas conscient de l'utilité de ce point de langue dans la construction d'une argumentation se présentant sous forme d'une thèse, une antithèse et une synthèse ; ou bien tout en étant conscient de cela, il trouve des difficultés à exprimer la concession en employant les éléments étudiés en cours. Pour notre part, à la lumière de la leçon de grammaire analysée plus haut, nous optons plutôt pour la première hypothèse étant donné que l'enseignante n'avait pas mis l'accent sur l'utilité discursive du point de langue en question.
11	§ Elle est la meilleure moyenne utiliser dans notre vie quotidienne mais elle est plutôt une	Mais Pourtant	Dans cette phrase, il y a évidemment un rapport de concession entre le fait que l'Internet soit <i>le meilleur moyen</i> , et en même temps <i>une source de danger</i> . L'emploi de la

11 (suite)	<p>source de danger.</p> <p>§</p> <p>Pourtant, elle n'est pas sans défauts. Elle a des plusieurs méfaits.</p> <p>§</p>		<p>conjonction est par conséquent justifié. Toutefois, la proposition même si elle est syntaxiquement correcte, présente une erreur de cohérence dans la mesure où l'emploi de <i>plutôt</i> est inadéquat. Dans ce contexte, c'est l'adverbe <i>également</i> qui serait approprié.</p> <p>Pour ce qui de l'emploi de <i>pourtant</i>, celui-ci est placé correctement en début de paragraphe et exprime effectivement la concession en ce sens qu'il introduit un passage consacré aux inconvénients de l'Internet sachant que dans le paragraphe précédent, l'apprenant en a cité uniquement les avantages.</p>
22	Aucun	/	Même commentaire que pour l'apprenant n° 06
23	<p>§</p> <p>Malgré ses bienfaits, on trouve des parents qui interdisent ce moyen à cause de ses inconvénients :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perte de temps. - Sites insécurisés, pirate, trafic,... 	Malgré	<p>Du point de vue purement syntaxique, l'emploi de la préposition <i>malgré</i> est correct. En effet, l'apprenant l'a utilisé dans un syntagme prépositionnel, le faisant suivre d'un nom <i>les bienfaits</i>. La concession est établie entre les deux énoncés, à savoir : <i>L'internet a des bienfaits</i> et <i>des parents interdisent ce moyen</i>. Cependant, il aurait</p>

			été préférable pour davantage de cohérence de placer le sujet <i>Internet</i> juste après le S.P.C.C. de concession et dire : <i>Malgré ses bienfaits, l'internet est interdit par des parents à cause de ses inconvénients.</i>
25	§ Ensuite, bien que l'internet a des avantages, elle a des inconvénients par exemple, elle perde beaucoup de temps.	Bien que	Cet apprenant est le seul à avoir eu recours à l'emploi de la locution conjonctive <i>bien que</i> . Le rapport exprimé est bien la concession, et l'emploi de <i>bien que</i> est correct sur le plan syntaxique. Toutefois, au niveau morphologique, l'apprenant a employé l'indicatif à la place du subjonctif. Cette erreur nous amène à dire que le transfert, dans ce cas, n'est que partiel. Rappelons que l'enseignante avait mis l'accent, en cours de grammaire, sur l'obligation d'employer le mode subjonctif après <i>bien que</i> .
26	§ Mais les gens ne sont pas d'accord, et on trouve l'un avec la utilisation de l'internet et l'autre contre. §	Mais Mais	Après avoir présenté <i>l'Internet</i> et mis l'accent sur son utilisation massive, l'apprenant exprime une concession en avançant que cet avis n'est pas partagé par tout le monde. Pour cela, il a eu recours à la conjonction <i>mais</i> qu'il a placé en début de paragraphe. Si l'emploi de <i>mais</i> est correct, le rapport de concession, en revanche, est

26 (suite)	Enfin, mais l'internet est bien quand nous la utiliser avec modération.		<p>mal exprimé. En effet, la concession concerne l'opinion de <i>certaines gens</i> qui ne sont pas d'accord et non la totalité ; autrement, il y aurait contradiction dans les propos et non concession. Ainsi, pour bien exprimer cette dernière, il fallait tout juste ajouter le ; pronom <i>tous</i> et dire <i>mais les gens ne sont pas tous d'accord</i>.</p> <p>Pour ce qui du dernier paragraphe, nous jugeons l'emploi de <i>mais</i> facultatif dans la mesure où il s'agit d'une conclusion et que pour cela, l'apprenant a utilisé l'articulateur <i>enfin</i>. La conjonction <i>mais</i> aurait été à sa place si elle avait été mise entre les deux propositions entre lesquelles il y a effectivement un rapport de concession. On aurait dit dans ce cas : <i>Enfin, l'internet est bien mais quand nous l'utilisons avec modération</i>.</p>
------------	---	--	--

9-5-2- Statistiques

Tableau 9-7- : L'emploi par les apprenants des éléments de la concession dans les productions écrites n°02

Apprenant	En dépit de	Malgré	Mais	Or	Cependant	Néanmoins	Par contre	Toutefois	pourtant	En revanche	Bien que	Quoique	Alors que	Tandis que
01	.	++	+
02	.	.	+
03	.	+	++
04	.	.	.	+
06
11	.	.	+	+
22
23	.	+
25	+	.	.	.
26	.	.	++

Dans ce deuxième tableau, nous allons récapituler les données recueillies dans le premier en calculant, notamment, le taux d'emploi de chaque élément par les apprenants.

Tableau 9-8- : Taux d'emploi des éléments de la concession par les apprenants

Elément exprimant la concession	En dépit de	Malgré	Mais	Or	Cependant	Néanmoins	Par contre	Toutefois	pourtant	En revanche	Bien que	Quoique	Alors que	Tandis que
Nombre d'apprenants l'ayant employé	00	03	06	01	00	00	00	00	01	00	01	00	00	00
Pourcentage	00 %	30 %	60 %	10 %	00 %	00 %	00 %	00 %	10 %	00 %	10 %	00 %	00 %	00 %

Visualisons ces résultats dans le graphe ci-dessus :

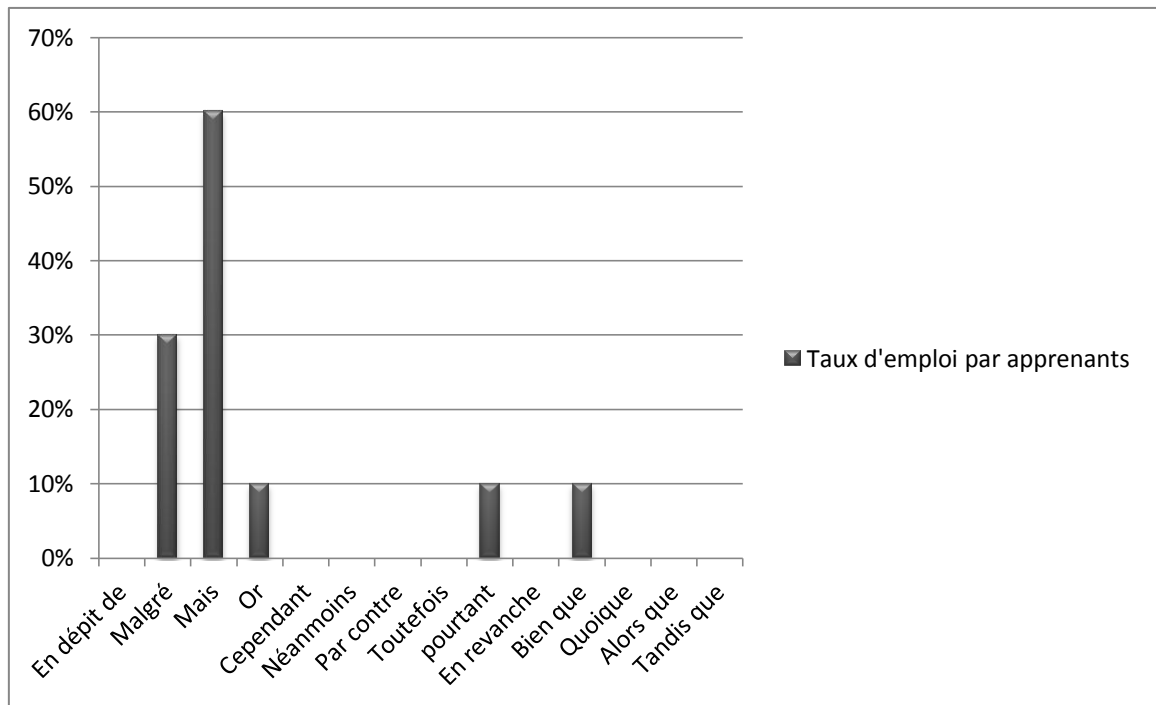


Fig. 9-3- : L'emploi en pourcentage des éléments de la concession par les apprenants.

9-5-3- Interprétation des résultats

Les résultats ci-dessus nous permettent de faire les constatations suivantes :

- Le réinvestissement du point de langue en question pose toujours problème à quelques apprenants qui n'ont pas jugé utile d'y avoir recours en dépit de la nature du sujet qui les contraint à exprimer la concession en évoquant deux opinions opposées. Cet échec s'explique par les mêmes raisons que pour les productions écrites n°01, à savoir que les apprenants en questions ne sont pas conscients de l'utilité discursive de cette ressource linguistique, ou qu'ils sont incapables de l'employer correctement. En dépit de leur prise de conscience de son utilité.
- Les apprenants qui ont exprimé la concession ont employé essentiellement deux éléments, à savoir *malgré* et *mais*, avec une prédilection pour ce dernier utilisé par six apprenants sur dix. Les trois autres éléments ne sont utilisés

respectivement que par un apprenant : il s'agit de la conjonction *or*, de la l'articulateur *pourtant* et de la locution conjonctive *bien que*. Cette dernière n'est d'ailleurs employée qu'une seule fois dans les deux productions écrites. Ainsi, le recours systématique à la conjonction *mais* pourrait-il être expliqué par le fait que c'est l'élément le plus utilisé à l'oral. Par conséquent, il est plus facile pour un apprenant de transcrire ce qu'il a l'habitude d'utiliser oralement que d'employer des éléments réservés exclusivement à l'écrit, à l'instar de la locution *bien que* qui entraîne une difficulté supplémentaire avec l'emploi du mode subjonctif.

- Pour ceux qui ont exprimé la concession, ils ont utilisé, dans la plupart des cas, correctement les éléments introducteurs en les plaçant souvent à la place qu'il faut. Les seules erreurs commises concernent la cohérence du paragraphe en entier (apprenants 11 et 26), ou l'aspect morphologique (apprenant 25). Ces erreurs dénotent néanmoins une certaine conception que les apprenants ont du rapport de concession se réduisant à la dimension structurale qui évacue le sens. En effet, exprimer la concession dans une phrase ne revient pas uniquement à utiliser une préposition, un coordonnant ou un subordonnant pour relier deux propositions. Le rapport est pris en charge non seulement par ces éléments grammaticaux mais aussi et surtout par l'ensemble des éléments qui constituent l'énoncé et qui doivent tous contribuer à l'exprimer. L'exemple de l'apprenant 26 est à ce propos édifiant. Ce dernier a bien employé une conjonction de coordination (*mais*) exprimant la concession, mais en omettant d'employer un autre lexème (*tous*), il n'a pas réussi à rendre facilement compréhensible le dit rapport.
- Le non emploi systématique par les apprenants des autres éléments (00% pour chacun) s'explique par le fait qu'en cours de grammaire, ces derniers ont été donnés à titre informatif et n'ont fait l'objet d'aucune application. Aussi, pour l'apprenant, s'agit-il de *savoir* qu'il y a d'autres moyens d'exprimer la concession sans pour autant être capable d'y avoir recours en situation d'écrit.

9-5-4- Comparaison entre les productions écrites 01 et 02

Pour procéder à cette comparaison, nous allons voir le comportement de chaque apprenant quant à l'utilisation ou non du rapport de concession, les éléments employés, et la qualité de la structure aussi bien sur le plan syntaxique que sémantique. Ainsi, pourra-t-on conclure si la planification a eu un effet positif, négatif ou n'a produit aucun effet sur la production écrite en ce qui concerne le réinvestissement adéquat des ressources linguistiques.

9-5-4-1- Le recours ou non à la concession.

Deux apprenants des dix retenus pour notre expérience n'ont pas eu recours à l'expression de la concession. Il s'agit des apprenants 06 et 22. Quelle a été leur attitude lors de la rédaction du premier texte ?

En effet, dans les productions écrites n°01 des deux apprenants figure un élément exprimant la concession. C'est la conjonction *mais* dans les deux cas qui n'apparaît plus dans les productions écrites n°02. S'agit-il d'une omission ou d'un impact négatif de la planification ? Si c'est nous retenions cette dernière option, nous dirions que la planification aurait entraîné une surcharge cognitive chez les deux apprenants, laquelle surcharge leur aurait fait oublier d'avoir recours à un point de langue jugé pourtant nécessaire. En effet, en se souciant de suivre scrupuleusement un plan, on attache beaucoup plus d'importance à la structure globale du texte à produire, aux questions de cohérence plutôt qu'à des points de langue isolés. Il n'est pas exclu que c'est cette importance donnée à la macrostructure qui a été derrière ce défaut de réinvestissement.

Comparons maintenant les productions écrites 01 et 02 des dix apprenants et voyons laquelle des deux est plus riche en éléments exprimant la concession :

Tableau 9-9- : Comparaison entre les éléments employés dans les deux productions

Apprenant	Eléments employés dans la production écrite N°01	Eléments employés dans la production écrite N°02
01	Malgré	Malgré Malgré Mais
02	Mais	Mais
03	Malgré	Mais Mais Malgré
04	Or	Or
06	Mais	/
11	Mais	Mais Pourtant
22	Mais	/
23	Mais Mais Mais	Malgré
25	Malgré Mais	Bien que
26	/	Mais Mais

Si on doit comparer les deux versions sur le plan quantitatif, c'est-à-dire le nombre de fois où les apprenants ont employé un élément de la concession, nous obtiendrons les résultats suivants :

Dans les productions écrites N°01, les dix apprenants ont employé 12 fois les éléments en question¹. Il y avait un seul apprenant, en l'occurrence le 26 qui n'avait eu recours à aucune forme grammaticale exprimant la concession. En moyenne, nous pouvons, par conséquent dire qu'il y avait 1,2 élément employé par apprenant.

En revanche, dans les productions écrites N°02, les mêmes apprenants ont employé 14 fois les dits éléments, ce qui donne une moyenne de 1,4 par apprenant. Cette hausse légère ne doit pas cacher que, contrairement à la première version, cette fois-ci, il y a eu deux (02) apprenants qui n'ont pas jugé utile de recourir à l'expression de la concession, ce qui constitue en soi, une absence de transfert.

Cependant, les comportements des apprenants n'étant pas identiques, il serait insuffisant de comparer leurs attitudes en les appréhendant dans leur ensemble. Une comparaison plus exhaustive entre les deux versions de chaque apprenant s'avère donc indispensable pour pouvoir déduire s'il y a eu effectivement un changement positif dans le réinvestissement du point de langue.

Toujours sur le plan quantitatif, nous allons montrer dans le tableau suivant les écarts entre les deux versions en matière d'emploi des éléments de la concession :

1. Nous avons pris en considération dans notre dénombrement toutes les occurrences de l'élément employé. Ainsi, pour l'apprenant n°23 par exemple, même s'il n'a employé qu'un seul élément, à savoir la conjonction *mais*, Nous avons compté 03 occurrences en ce sens qu'il l'a fait apparaître à trois reprises.

Tableau 9-10- : Comparaison entre la fréquence d'utilisation des éléments de la concession

Apprenant	Nombre de fois où on a employé un élément de la concession dans la première version	Nombre de fois où on a employé un élément de la concession dans la deuxième version
01	01	03
02	01	01
03	01	03
04	01	01
06	01	00
11	01	02
22	01	00
23	03	01
25	02	01
26	00	02

Illustrons les écarts constatés par la figure suivante :

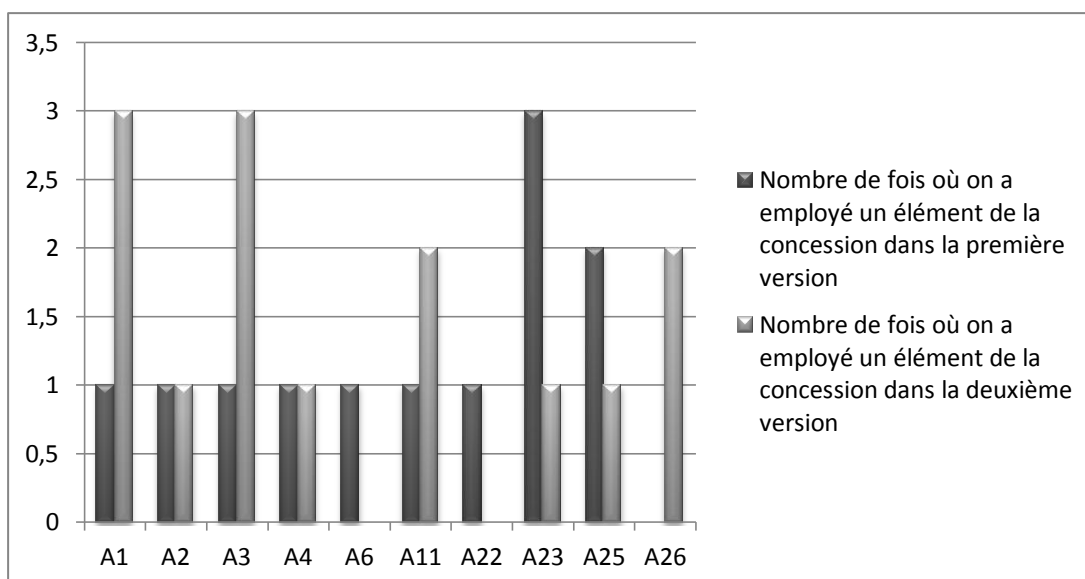


Fig. 9-4- : Écarts entre les fréquences d'utilisation des éléments de la concession

Les données ci-dessus nous permettent ainsi de faire la récapitulation suivante :

- Deux des dix apprenants, le 02 et le 04, ont réagi exactement de la même manière dans les deux versions en n'ayant recours qu'une seule fois à l'emploi d'un mot exprimant la concession.
- Il y a eu hausse dans la fréquence d'utilisation pour 04 apprenants : le 01, le 03, le 11 et le 26. Pour ce dernier, l'amélioration est notable dans la mesure où il n'avait employé, dans la première version, aucun élément de concession.
- Les apprenants 06, 22, 23 et 25 ont vu leur fréquence d'utilisation des éléments en question baisser, d'ailleurs de façon remarquable pour les deux premiers (on est passé de 01 à 00 dans les deux cas).

Nous pouvons conclure, à la lumière de ces résultats, que la planification n'a produit d'effet positif, en matière de fréquence d'utilisation d'un point de langue, que sur certains apprenants. Toutefois, en réexaminant les brouillons de ces dix apprenants, nous nous rendons compte que ces derniers n'avaient, à aucun moment, intégré le point de langue en question dans leurs plans. Nous déduisons,

par conséquent, que ce sont les idées qu'ils avaient générées qui leur ont permis d'avoir recours à cette ressource et non un quelconque choix préalable.

9-5-4-2- Le choix des introducteurs de la concession

Cette deuxième comparaison, nous allons la faire au plan plutôt qualitatif. Elle portera essentiellement sur le choix de l'élément et ne tiendra plus compte de sa fréquence d'utilisation. En effet, si le nombre est important, la diversification des éléments l'est davantage et témoigne mieux de la réalisation ou non du transfert. Ainsi, seront d'emblée exclus de notre analyse, les apprenants qui n'ont pas employé dans l'une ou l'autre version, un des éléments attendus. Il s'agit des apprenants 26 pour la première version, et 06 et 22 pour la seconde.

Nous remarquons ainsi que, hormis les apprenants 02 et 04 qui ont eu recours au même élément dans les deux cas (*mais* pour le premier, et *or* pour le second), les autres ont tous, soit changé d'éléments, soit gardé le premier et complété par un autre. Nous pouvons considérer cela comme une amélioration dans la mesure où :

- a- Le choix d'un autre introducteur témoigne de la maîtrise de la notion. En effet, l'apprenant a montré par ce comportement qu'il est conscient du fait que, pour exprimer le même rapport, il peut avoir recours à plusieurs moyens.
- b- La diversification des moyens (emploi d'élément différents dans le même texte) prouve également que l'apprenant a gardé en tête les notions étudiées en cours, et qu'il est capable de s'en servir¹.

Nous allons maintenant mettre en évidence dans le tableau ci-dessous, en comparant les deux productions écrites, la réaction de chaque apprenant :

1. A noter que, dans certains cas, le changement de l'élément entraîne inévitablement des transformations aussi bien au niveau syntaxique que morphologique. Aussi, ne pouvons-nous parler de transfert réussi que dans le cas où il y aurait emploi d'un des éléments de la concession, avec prise en charge de tous les aspects relatifs à l'ordonnement des unités sur l'axe syntagmatique et à la bonne forme de celles-ci. Dans le cas contraire, l'emploi seul s'apparenterait à un simple *transport* avec tout ce qu'implique le mot comme métaphore spatiale, sans qu'il y ait aucune reconstruction de la langue.

Tableau 9-11- : Comparaison entre les éléments employés dans les deux versions

Apprenant	Maintien du même élément	Changement d'élément	Ajout d'un autre élément
01			X
02	X		
03			X
04	X		
11			X
23		X	
25		X	

Remarquons que cinq (05) apprenants parmi les sept (07) retenus ont eu recours à un autre élément. Néanmoins, si le choix est déterminant dans le transfert, l'emploi correct est considéré comme le seul critère fiable sur la base duquel on pourrait juger de l'efficacité de toute l'opération. C'est ce que nous allons vérifier dans cette dernière section.

9-5-4-3- L'expression correcte de la concession

Expression correcte renvoie, ici, aussi bien à la qualité de la structure syntaxique qui porte le rapport, qu'à la morphologie et à la cohérence de l'énoncé sur le plan purement sémantique. En effet, pour voir si la planification a produit réellement un effet positif sur la qualité des productions écrites, et ce, du point de vue du réinvestissement d'un point de langue donné, la comparaison entre les passages contenant ce dernier s'avère indispensable. C'est ce que nous allons effectuer en traitant séparément, la production de chaque apprenant.

- Apprenant 01 :

P1¹ : *Malgré ses bienfaits, des gens pensent qu'internet est une porte de danger.*

P2 : *L'internet est une clé de faciliter la vie et de la réussite malgré ses cotés négatifs, elle reste un moyen riche d'information pour beaucoup de gens.*

§
Mais, elle représente des grands dangers pour les mauvaises utilisations.

1. P1 renvoie à la production écrite n°01, et P2 à la seconde.

§

En conclusion, malgré les dangers qui sont représentés par l'internet, elle est un moyen de réussite en utilisant mieux.

Commentaire :

Dans les deux productions, nous remarquons que l'apprenant a exprimé correctement la concession. En effet, que ce soit au niveau de la structure elle-même, qu'au niveau du sens de tout le passage, nous n'avons relevé aucune déviance.

- **Apprenant 02 :**

P1 : *D'abord, il y a plusieurs des avantages de l'internet mais le plus important c'est le contact avec les autres et recherche tous les scientifiques.*

P2 : *D'abord il ya plusieurs des avantage mais le avantage obligatoire c'est le contact avec les autres.*

Commentaire :

Ce qui est frappant dans les deux passages, c'est la ressemblance entre les structures employées. Il s'agit non seulement de la même conjonction de coordination *mais*, mais aussi des mêmes lexèmes utilisés dans les deux cas. En outre, nous pouvons dire qu'il n'y a pas concession proprement dite du moment qu'on pourrait très bien se passer du *mais* et employer un relatif à sa place. Néanmoins, sur le plan purement syntaxique, les deux structures sont considérées comme correctes.

- **Apprenant 03 :**

P1 : *Malgré ça elle est très utile, elle a des inconvénients.*

P2 : *L'internet est une clé de facilité la vie des gens mais certain ne sont pas de cette avis.*

§

Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, elle est une perte de temps pour eux et très dangereuse pour les jeunes.

En conclusion, je pense que l'internet est très importante dans notre génération et très utile pour les gens malgré tous ses inconvénients.

Commentaire :

Si la première structure est déviante en ce sens que la préposition *malgré* n'introduit pas directement un S.P., les trois autres structures relevant de la deuxième production écrite sont toutes correctes. En effet, ce qui a attiré notre attention, c'est surtout le réemploi de *malgré* dans la deuxième version sans qu'il y ait la moindre erreur. En outre, la conjonction *mais* est également utilisée de façon appropriée sans aucune déviance dans la structure.

- **Apprenant 04 :**

P1 : *Or, cette dernière a des inconvénients.*

P2 : *Or, elle est un moyen qui perte le temps si on l'utilise d'une mauvaise manière.*

Commentaire :

C'est la même conjonction de coordination qui est utilisée dans les deux versions. Sur le plan syntaxique, nous considérons les deux structures comme étant correctes en ce sens que *or* est placé entre deux propositions indépendantes. En revanche, au niveau de la cohérence de tout le passage, la première structure nous paraît plus adéquate dans la mesure où elle rompt avec le passage précédent consacré aux avantages, ce qui ne ressort pas du second énoncé qu'émaillent d'ailleurs quelques erreurs relevant d'une autre catégorie.

- **Apprenant 11 :**

P1 : *Mais elle a des côtés négatifs.*

P2 : §

Elle est la meilleure moyenne utiliser dans notre vie quotidienne mais elle est plutôt une source de danger.

§

Pourtant, elle n'est pas sans défauts. Elle a des plusieurs méfaits.

Commentaire :

Sur le plan syntaxique, toutes les structures ici analysées sont correctes. En effet, *mais* de P1 et le *pourtant* de P2 sont employés de façon appropriée et introduisent des propositions dépourvues d'erreurs. Ce n'est pas le cas du *mais* de P2 qui, bien qu'utilisé correctement sur le plan syntaxique, n'a pas exprimé la concession vu le contexte linguistique dans lequel il est employé, et qui laisse percevoir la contradiction plutôt que la concession.

- Apprenant 23 :

P1 : *Grâce à ses bienfaits, l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde, mais il a des inconvénients médiocres qui peuvent toucher notre personnalité.*

§

Mais, elle une perte de temps par exemple les jeux vidéos.

En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer. Mais, faites attention de ses méfaits.

P2 : *Malgré ses bienfaits, on trouve des parents qui interdisent ce moyen à cause de ses inconvénients*

Commentaire :

Les trois *mais* employés dans la production écrite N°01 expriment tous la concession même si dans le dernier cas, le discours relève beaucoup plus du code oral. De la même manière, dans la production écrite N°02, l'apprenant ayant recours cette fois-ci à un autre élément, l'a utilisé de façon appropriée, nonobstant le défaut de cohérence causé par la transformation du sujet (*ce moyen*) en objet.

- Apprenant 25 :

P1 : *Malgré dans l'internet beaucoup de bienfaits, mais les méfaits est toujours le plus.*

P2 : *Ensuite, bien que l'internet a des avantages, elle a des inconvénients par exemple, elle perde beaucoup de temps.*

Commentaire :

Le *malgré* dans la première production est employé de façon incorrecte, et le *mais* est facultatif. Ainsi, pouvons-nous considérer toute la structure comme erronée et n'exprimant pas correctement la concession. En revanche, dans la deuxième production, l'apprenant a eu recours pour la première fois¹ à la locution conjonctive *bien que* en l'utilisant correctement sur le plan syntaxique. La seule erreur relevée a trait à la morphologie et concerne le non emploi du mode subjonctif.

9-6- Discussion et conclusion

A la lumière de l'analyse que nous avons faite et qui avait pour objectif de mesurer l'impact de la planification sur la richesse en arguments du texte produit, sur sa cohérence et sur le réinvestissement d'un point de langue, en l'occurrence la concession, nous remarquons ce qui suit :

- Ni la génération d'idées, ni la planification proprement dite n'ont permis aux apprenants d'enrichir davantage leurs productions écrites. Les quelques écarts constatés sont d'une insignifiance telle qu'il nous fallait les négliger. En effet, que ce soit en nombre ou en types d'arguments, les apprenants se sont comportés presque de la même manière, prouvant ainsi qu'ils se sont appuyés dans les deux cas sur leurs connaissances antérieures figées² sous forme d'arguments non personnalisés. Autrement dit, en élaborant leurs plans, les apprenants n'ont pas généré de nouvelles idées, mais se sont contentés d'en reproduire uniquement les anciennes.
- De même que pour la richesse en arguments, la cohérence textuelle ne s'est également pas améliorée dans la mesure où, à quelques différences près, les défauts de cohérence relevés dans les premières productions écrites sont réapparus dans les secondes. Le nombre de défauts aussi bien que leur gravité

1. Rappelons que cet apprenant est le seul à avoir employé *bien que*, et ce, dans les deux productions écrites.

2. D'ailleurs nous avons de fortes raisons de penser que les arguments qu'ils avancent ne sont pas les leurs en ce sens qu'ils les partagent tous et sont présentés de la même façon.

ne laisse pas conclure à un impact positif de la planification. Cette situation trouverait son origine dans la qualité même des plans élaborés par les apprenants qui s'apparentent à des schémas standard (introduction / développement / conclusion) plutôt qu'à une esquisse de ce que sera la production écrite personnelle.

- La fréquence d'utilisation des éléments de la concession a légèrement augmenté dans la deuxième version. Cela pourrait trouver son origine dans la génération des idées qui aurait suggéré aux apprenants l'emploi de ces outils linguistiques sachant que ceux-ci ne figurent pas dans leurs plans.
- Au niveau du choix des introducteurs de la concession, certes, certains apprenants ont diversifié leurs choix soit en employant d'autres éléments, soit en en ajoutant au premier. En revanche, d'autres apprenants ont régressé en n'employant aucun introducteur, et ce, après qu'ils en ont utilisé au moins un dans la première version. Nous émettons ainsi l'hypothèse selon laquelle la planification pourrait constituer pour certains un obstacle au réinvestissement des points de langue, vu la charge cognitive dont ils sont l'objet au moment où ils élaborent leurs plans. En effet, s'agissant d'un scripteur novice, le collégien ne pourrait tenir compte en même temps des aspects relatifs au contenu à générer, aux problèmes de cohérence, et aux questions purement linguistiques.
- Concernant l'expression même de la concession, nous avons vu que la planification n'a pas produit d'effet positif sur la qualité des structures employées de l'ensemble des apprenants. Cela dit, si amélioration il y a, cela serait peut-être dû, encore une fois, à la génération d'idées et non au plan proprement dit. L'équation serait dans ce cas inversée dans la mesure où l'apprenant tout en générant des idées, a recours à la concession sans qu'il en fasse un choix préalable. Si cette hypothèse était confirmée, nous parlerions du véritable transfert qui ne serait autre qu'une reconstruction de la langue.

CONCLUSION GÉNÉRALE

A travers cette recherche, nous avons voulu éclairer une des questions les plus fondamentales dans le domaine de la didactique de l'écrit, à savoir celle relative aux processus cognitifs mis en œuvre en compréhension et en production de textes argumentatifs en FLE. Les expériences que nous avons menées visaient toutes à mettre en évidence les comportements d'apprenants novices, confrontés à des tâches complexes nécessitant la mobilisation de plusieurs compétences.

En effet, comme le déclare Barré-de Miniac, « *La didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences : orthographiques, lexicales, syntaxiques* » [79]. La compétence linguistique est, certes importante, mais elle demeure insuffisante et ne peut, à elle seule, expliquer tous les problèmes rencontrés en la matière. Barbier fait remarquer, pour sa part, que le lien entre la compétence rédactionnelle et la compétence linguistique ne fait pas l'unanimité chez certains chercheurs, à l'instar de Bisailon, pour qui il y aurait un rapport d'indépendance entre les deux compétences [80] En ce qui nous concerne, nous pensons qu'il y aurait plutôt un rapport d'implication et non d'équivalence logique entre les deux. Autrement dit, avoir une compétence à l'écrit en général (compréhension et production), c'est avoir forcément une compétence linguistique. En revanche, avoir une compétence linguistique, ne veut pas dire toujours qu'on a une compétence à l'écrit.

Cela dit, c'est en optant pour ce rapport d'implication, que nous nous sommes proposé d'étudier la question d'un point de vue cognitif. La méthodologie suivie nous a permis d'approcher le fonctionnement mental des apprenants et de nous faire une idée sur les dysfonctionnements dans le processus d'enseignement-apprentissage. Aussi, les résultats auxquels nous avons abouti confirment-ils, dans l'ensemble, nos hypothèses de départ qui s'articulent autour de l'incapacité

des apprenants à activer des processus cognitifs jugés nécessaires, et d'une conception de l'enseignement-apprentissage ne favorisant guère l'acquisition de tels processus.

En effet, nous avons pu constater que les pratiques pédagogiques sont restées prisonnière d'une tradition qui veut que l'on transmette le savoir sans se soucier de ce qui se passe dans la tête de l'apprenant, ni de ce qu'il sera capable d'en faire. Il n'est pas étonnant dans ce contexte de voir que ces apprenants activent le moins de processus possible pour aborder un texte ou en rédiger un en langue étrangère.

D'abord, en compréhension de l'écrit, l'activité telle qu'elle est menée est assimilée beaucoup plus à une séance de lecture au cours de laquelle on explique les mots, on fait lire parfois même à haute voix, et on synthétise en demandant des résumés ou de simples idées générales. A aucun moment, on ne demande aux apprenants d'accomplir des tâches en mobilisant des stratégies appropriées. Ces dernières ne sont pas enseignées de façon explicite et les apprenants ne semblent pas les avoir déjà mises en œuvre. C'est la conception même de l'activité qui est, ici, remise en question en ce sens que les objectifs qui lui sont assignés ne favorisent pas une implication active de l'apprenant dans l'acte d'apprendre. On n'apprend pas, en effet, aux apprenants à construire du sens en les dotant d'outils à même de leur permettre d'appréhender un discours écrit, mais on se contente de leur montrer comment aller à la quête d'un sens prédéfini en lisant le texte de façon linéaire.

Ensuite, du côté des apprenants, les expériences que nous avons menées nous ont permis de déduire que ces derniers éprouvent des difficultés réelles aussi bien pour construire la base du texte, que pour élaborer un modèle de situation. Ainsi, l'effet qu'a produit un type d'enseignement¹ de la compréhension de l'écrit sur le comportement des apprenants a-t-il été observable au niveau des réponses aux

1. Il s'agit bien entendu d'un type d'enseignement généralisé ne se limitant pas à un enseignant, une classe ou un niveau.

deux textes que nous leur avons soumis. Les apprenants se sont montrés incapables dans les deux cas d'activer des processus de bas comme de haut niveau pour construire le sens d'un discours argumentatif écrit.

Si, dans le premier cas, l'objectif de l'expérience était de mesurer seulement l'impact d'un enseignement sur le rendement des apprenants, dans le second, en revanche, nous avons pu montrer toutes les limites de l'entrée par le lexique. Ce dernier n'était, en définitive, d'aucun apport particulier pour les apprenants, et n'a nullement fonctionné comme un déclencheur de connaissances. En effet, aborder un texte en mettant en jeu un certain nombre de processus revient à activer ses connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme. Or, il n'est pas évident qu'un collégien fasse appel tout seul à ces connaissances en l'absence d'un stimulus. L'expérience a donc montré que le lexique mis à la disposition des apprenants ne leur a pas permis de répondre mieux aux questions posées, qu'elles soient celles relatives au niveau de surface, à la base du texte ou au modèle de situation.

Cela dit, les résultats auxquels nous avons abouti, soit en observant les pratiques pédagogiques soit en mettant en œuvre l'expérience relative à l'entrée par le lexique, devraient inciter les praticiens à changer leur conception de l'activité en cessant de la réduire à un simple moment de lecture. Entraîner à mobiliser diverses stratégies et à activer les connaissances antérieures pour déclencher les processus de compréhension, devrait constituer un des principaux objectifs assignés à cette activité.

Concernant l'activité rédactionnelle, il a été constaté que les apprenants ne procèdent pas à une planification en générant des idées au préalable. Ils mettent en texte leurs connaissances sans se soucier de leur bonne structuration ni de leur traduction linguistique correcte. Cela, nous avons pu le vérifier à travers l'analyse que nous avons faite de leurs productions écrites qui, en plus du fait qu'elles étaient pauvres en informations, contenaient des erreurs de cohérence et de langue. Mais, leur apprend-on vraiment à rédiger ? C'est cette question qui a

été à l'origine de notre analyse des pratiques pédagogiques inhérentes à l'activité de production écrite.

En effet, cette analyse nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'activité de production écrite est transformée, dans nos classes, en un simple moment d'évaluation. Or, les recherches les plus récentes dans le domaine de la didactique de l'écrit insistent sur le fait qu'elle doit constituer une fin en soi et que, par conséquent, elle doit faire l'objet d'un apprentissage spécifique parcourant toute la séquence et ne se limitant pas uniquement à une séance isolée. Cela, seule la logique de *l'écrire-processus* peut le garantir. Pour le moment, on privilégie plutôt celle de *l'écrit-résultat*.

Cette façon de faire a engendré chez les apprenants des représentations assez particulières quant à l'utilité de la planification dans le processus d'écriture. Ils pensent, dans leur majorité¹, que planifier reviendrait à perdre son temps et que, tant qu'ils sont sûrs de leurs idées, ils n'auront nullement besoin de plan. Or, en milieu scolaire, tous les chercheurs sont unanimes à croire que la planification est d'une importance capitale dans la réussite d'une tâche d'écriture. Roy, par exemple, croit que :

« Planifier une tâche d'écriture se déroulant dans un contexte scolaire serait donc un processus qui donne des résultats intéressants tant au niveau de la forme qu'au niveau du contenu du texte, puisqu'il permet au scripteur de transformer les informations et de les intégrer pour les transmettre d'une façon originale plutôt que de simplement les transcrire telles quelles dans son texte » [55]

C'est prenant conscience de cette importance que nous avons pensé à notre expérience qui a consisté à présenter d'abord un plan, à titre d'exemple aux apprenants, puis à leur demander d'élaborer le leur propre en prenant soin, de tout noter sur leurs brouillons. L'objectif était de mesurer l'impact de la planification sur la qualité du texte produit, lequel impact a déjà été étudié et apprécié dans d'autres contextes [81]. Les aspects sur les quels nous avons voulu mesurer cet impact sont ceux-là mêmes qui font que les textes des apprenants sont parfois

1. Rappelons que pour cette expérience, nous n'avons retenu que dix apprenants comme participants.

inintelligibles. Il s'agit de la richesse en informations, de la cohérence textuelle, et du réinvestissement des points de langue étudiés antérieurement.

Les résultats obtenus confortent l'idée selon laquelle les processus cognitifs ont besoin, pour être activés, d'être entretenus par tout un travail d'entraînement qui se fait au quotidien, et non seulement à l'occasion d'une production écrite. La planification, telle qu'elle a été expérimentée et dans un contexte qui ne favorise guère sa mise en œuvre¹, n'a pas produit d'impact positif notable sur la qualité des textes produits par les apprenants, et ce, au niveau des trois aspects retenus pour l'étude. Cela prouve que sans un travail effectué en amont, les solutions ponctuelles s'avèrent très limitées et ne permettent pas de réaliser les résultats escomptés.

Par conséquent, nous pensons qu'un travail d'entraînement et d'étayage est seul susceptible d'amener les apprenants à prendre, d'un côté, conscience de l'utilité de la planification, et de l'autre, à activer au moment opportun les processus adéquats. En effet, plus les apprenants sont entraînés à accomplir des tâches complexes en convoquant ces processus, plus ils sauront les utiliser à bon escient et s'en servir efficacement.

Nous pouvons dire la même chose à propos de la notion de transfert de connaissances, ou de la mobilisation des ressources linguistiques pour les mettre au service de la production écrite. Aussi, faut-il entraîner à la mobilisation et ne pas attendre de l'apprenant qu'il fasse lui-même, sans que personne ne lui vienne en aide, le transfert attendu.

Les chercheurs qui se sont intéressés aux problèmes du transfert à l'instar de Meirieu (1994), Develay (1996) et Perrenoud (1999) sont unanimes à penser que pour que l'apprenant puisse mobiliser les connaissances acquises, ce qui constitue une compétence en soi, il faudrait tout un travail d'entraînement en classe qui consiste à ne pas partir des ressources à mobiliser, pour trouver un

1. Aucun enseignement d'une stratégie de planification n'est assuré. En outre, les représentations que les apprenants se font de la planification ne sont pas de nature à les inciter à l'expérimenter.

cadre mobilisateur ; mais proposer des situations complexes qui mobilisent de multiples ressources. Les diverses démarches de projet sont autant de manières de confronter les élèves à des situations et à des problèmes complexes, qui exigent, pour réussir, de comprendre et pour comprendre et décider “ en connaissance de cause ” de mobiliser une partie des savoirs construits au préalable. [76]

Ainsi, serait-il indispensable de travailler le transfert en classe et de ne pas dissocier les deux situations de formation (apprentissage) et d'utilisation (mobilisation). La confrontation de l'apprenant à la difficulté est de nature à le mettre dans une situation qui le pousse à chercher tous les moyens lui permettant de franchir l'obstacle mis sur son parcours. Develay (1996) met l'accent sur la nécessité de travailler constamment le transfert en affirmant :

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise » [82]

Le Boterf abonde dans le même sens en déclarant : *« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du " savoir mobiliser " [83]*

Limites de notre recherche

La première limite a trait aux conditions dans lesquelles nous avons mené nos expériences. En effet, ni l'échantillon (une seule classe de 30 apprenants), ni le nombre de séances que nous avons consacrées à l'observation des pratiques et la mise en œuvre de notre plan d'action ne nous a permis de recueillir des données dont la fiabilité serait incontestable. Si nous avions disposé de plus de

temps, nous aurions fait en sorte que notre public soit le plus représentatif possible en faisant participer plus de participants, apprenants en enseignants. En outre, au niveau du recueil de données, nous aurions opté pour le protocole de verbalisation ou la technique de réflexion à haute voix. Cela nous aurait permis de nous faire une idée plus claire des processus cognitifs mis en jeu.

La deuxième limite se rapporte au choix contraignant du mode d'analyse des pratiques pédagogiques. En effet, ne disposant pas d'autorisation administrative pour filmer ces pratiques, nous nous sommes rabattu sur une grille d'observation dont l'exploitation n'a pu être optimale. Notre travail aurait, ainsi, gagné en crédibilité si nous avions pu filmer directement l'enseignante à l'œuvre.

Enfin, la troisième limite est sans doute celle relative à la méthodologie suivie pour étudier les processus. Qu'il s'agisse de compréhension ou de production, nous nous sommes appuyé sur le produit généré par ces processus pour expliquer ces derniers. Or, les recherches en psychologie cognitive ont connu une telle évolution que l'explication des activités mentales en ayant recours au simple résultat s'avère très insuffisante. Aussi, pour nous mettre au diapason des nouveaux procédés de recherche expérimentale, nous serions-nous orienté vers l'étude des activités on-line, lesquelles rendent mieux compte du fonctionnement mental de l'apprenant. Seulement, les contraintes imposées par le temps et l'administration ne nous ont pas permis de le faire.

Contribution

En dépit de toutes les limites que présente notre recherche et que nous avons imputées aux conditions dans lesquelles nous avons travaillé, nous pensons que nous avons néanmoins contribué à enrichir le débat sur l'écrit, et introduit quelques nouveautés que nous pouvons résumer dans les points suivants :

- En Algérie, peu de travaux ont été effectués sur des collégiens. Cette catégorie d'apprenants considérés comme des lecteurs-scripteurs novices se distingue, certes, par un ensemble de caractéristiques si bien qu'il est indispensable de s'y intéresser. Nous croyons avoir été les premiers à le faire surtout que l'approche

privilegiée est nouvellement adoptée par nos pairs. En effet, l'analyse des processus cognitifs en jeu, et ce, en compréhension et en production écrite, n'a fait l'objet d'une thèse soutenue que par Boudechiche Nawel de l'Université de Taref [6], et Sebane Mounia de l'Université de Mascara [84]. Dans les deux cas, le public était composé d'étudiants universitaires confrontés à des problèmes de compréhension et de production d'un texte scientifique.

- La deuxième nouveauté est relative à ce lien que nous avons essayé d'établir entre les pratiques pédagogiques et l'activation des processus cognitifs. Nous avons ainsi tenu compte des deux pôles de la situation d'enseignement-apprentissage sachant que dans les recherches antérieures, on a tendance à axer son travail uniquement sur l'apprenant dont les processus, activés ou non, ne sont pas mis en rapport avec le type d'enseignement dispensé.

- La dernière nouveauté qui découle directement de la précédente, est le fait que nous avons introduit pour la première fois la notion de transfert de connaissances considérée pourtant, à juste titre, par Perrenoud, comme « *le plus vieux problème de l'école* ». [76] Meirieu, pour sa part, parle plutôt d'*objet énigmatique* tant psychologues et didacticiens n'ont pu le résoudre. Nous croyons, en ce qui nous concerne, que la question du transfert devrait être au centre de toute recherche en didactique dans la mesure où elle implique un enjeu de taille, à savoir la réutilisation des savoirs et la mobilisation¹ des compétences au moment où on est confronté à des situations-problèmes.

Perspectives de la recherche

Notre travail doctoral s'ouvre sur d'autres perspectives. Au niveau de la recherche proprement dite, nous continuerons à travailler sur des collégiens en élargissant

1. Dans le cadre de notre recherche, nous avons employé indifféremment les termes *transfert*, *mobilisation*, ou *réinvestissement*. Pour plus de détails sur ce débat terminologique et ses répercussions sur la conception même de l'opération, se reporter, à l'article de Perrenoud « Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques » disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html.

notre échantillon, et en tentant d'étudier les activités cognitives on-line des apprenants. Nous aurons à analyser, également, un autre processus rédactionnel, à savoir la révision, étant donné qu'au collège, l'une des compétences visée à l'écrit se rapporte à la maîtrise des niveaux de réécriture.

La deuxième perspective est relative à l'acte même d'argumenter. Nous nous livrons d'ores et déjà à des interrogations concernant le rapport qui pourrait exister entre la façon même d'argumenter et la culture de l'individu. Autrement dit, existe-t-il un schéma argumentatif figé applicable à tous ? Si non, quel rôle jouent les facteurs axiologiques dans l'élaboration progressive d'un type de raisonnement ? Bien que ces questions ne relèvent pas directement de la didactique, elles sont cependant déterminantes dans le choix des objectifs pédagogiques et des contenus à enseigner à un public défini par son identité propre, et sa culture différente.

Enfin, sur le plan pratique, nous comptons élaborer un manuel destiné aux futurs enseignants et dans lequel seront proposées des pistes pédagogiques permettant de mettre en œuvre un enseignement qui prenne en charge les processus rédactionnels. En effet, c'est mû par des considérations pragmatiques que nous nous fixons cet objectif. Car, nous croyons que, pour être crédible et efficace, toute recherche-action en didactique doit partir de la classe et finir en classe.

APPENDICES

Appendice A :
Quelques éléments du programme de français de 4^{ème} A. M.

Programmes de la 4^{ème} année moyenne

1 - RAPPEL DES FINALITES ET DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLEGE :

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'élève de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit pour l'élève de collège, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

2- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN 4^{ème}AM:

Raconter était l'objectif de la 1^{ère} AM, décrire, celui de la 2^{ème} AM, expliquer, celui de la 3^{ème} AM, argumenter est celui de la 4^{ème} AM.

Qu'est ce qu'argumenter ?

Argumenter c'est soutenir un **point de vue**. Dans un énoncé argumentatif, l'énonciateur **défend une opinion, une thèse**. Pour **convaincre** le destinataire et l'amener à partager son point de vue, il utilise des arguments. **L'argument** est une idée, un raisonnement, un fait que l'on fournit à l'appui de ce que l'on dit pour convaincre l'auditeur ou le lecteur. Chaque argument est souvent expliqué ou illustré par un ou plusieurs exemples.

L'argumentation suppose donc une situation d'échange où l'émetteur (l'argumentateur) essaie de convaincre le récepteur (l'argumentataire).

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

2.1- Le profil d'entrée :

2.1.1 A l'oral : L'élève est capable de :

- formuler une question précise.
- lire à haute voix des textes variés (narratifs, descriptifs ou explicatifs).
- identifier l'idée générale dans un texte écouté (narratif, descriptif ou explicatif).

-----Programme de Français

- Ecouter et comprendre une séquence narrative, descriptive ou explicative.
- Reformuler un énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
- Raconter une histoire.
- Reconnaître le(s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives.
- Insérer une description, une explication dans différents types de textes.
- Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image ...).
- Nommer les éléments constitutifs d'un objet dans un texte descriptif et/ou explicatif.
- Décrire, expliquer un itinéraire.
- Reconnaître les séquences explicatives dans des textes narratifs et/ou descriptifs écoutés.
- Identifier les étapes d'une explication à travers un support iconique.
- Produire un énoncé explicatif cohérent.

2.1.1- A l'écrit :

2.1.2.1-En lecture : l'élève est capable de :

- Identifier l'idée générale dans un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Reconnaître le(s) passage(s) explicatif(s) dans les textes narratif et descriptif.
- Retrouver ou inférer la question qui appelle l'explication.
- Retrouver la structure d'un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Établir le lien texte/image.
- Retrouver les étapes d'un processus explicatif.
- Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.
- Repérer la visée de la narration, de la description et de l'explication en exploitant les outils mis en œuvre pour leur réalisation.
- Lire une œuvre complète.

2.1.2.2- En écriture : L'élève est capable de :

- Se présenter et/ou présenter quelqu'un.
- Répondre à une question pour apporter une explication.
- Reformuler une explication, une description, un processus.
- Rédiger un récit.
- Décrire un lieu, un objet, un personnage.
- Décrire, expliquer un itinéraire.
- Traduire une image ou un schéma en texte et inversement.
- Insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative, descriptive.
- Améliorer sa production ou celle de son camarade en fonction de grilles préétablies ou construites en classe.

2.2-Le profil de sortie :

2.2.1- A l'oral : L'élève sera capable de :

- Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).
- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Dégager le point de vue de l'énonciateur.
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.
- Donner son point de vue par rapport à une situation précise.
- Étayer une opinion à l'aide d'arguments.
- Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
- Produire un court énoncé argumentatif.

2.2.2- A l'écrit :

2.2.2.1- En lecture : L'élève sera capable de :

- Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif).
- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.
- Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif.
- Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif.
- Retrouver les arguments dans un texte argumentatif.
- Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptif, explicatif.
- Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.
- Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.
- Lire une œuvre complète.

2.2.2.2- En écriture : L'élève sera capable de :

- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.
- Etayer un texte, conforter les arguments à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.
- Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- Traduire une image en énoncé argumentatif.

4- COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines :

- oral/réception. oral/production.
- écrit/réception. écrit/production.

4.1- A l'oral :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
- Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les paramètres d'une situation de communication. • Ecouter en fonction d'une consigne donnée. • Réagir à une sollicitation.
- Construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'énonciateur. • Identifier l'opinion défendue. • Identifier les arguments. • Distinguer l'opinion défendue des arguments. • Distinguer les exemples des arguments. • Interpréter le point de vue de l'énonciateur.
- Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).	<ul style="list-style-type: none"> • Arrimer son propos aux propos précédents. • Questionner de façon pertinente. • Reformuler un énoncé argumentatif pour assurer la qualité de la communication. • Soutenir le point de vue de l'énonciateur en présentant d'autres arguments. • Prendre position en s'appuyant sur des arguments et/ou sur des exemples.

Programmes de la 4^{eme} année moyenne

Compétences	Objectifs d'apprentissage
- Résumer un court énoncé argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le système d'énonciation. • Dégager l'idée principale. • Respecter l'ordre des idées. • Reformuler en réduisant à l'essentiel.
- Produire un énoncé cohérent pour argumenter.	<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler l'opinion de l'énonciateur à partir d'une prise de notes. • Présenter une opinion à défendre. • Etayer cette opinion par des arguments. • Hiérarchiser les arguments. • Illustrer les arguments par des exemples. • Traduire en mots une image (affiche publicitaire, photos ...).

4.2- A l'écrit :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
- Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Lire en fonction d'une consigne. • Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le para texte). • Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs...). • Repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent. • Dégager le point de vue de l'auteur. • Repérer les arguments. • Dégager l'organisation de l'argumentation. • Dégager la visée argumentative.
- Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager l'opinion de l'énonciateur. • Réduire le texte à la prise de position et aux arguments. • Respecter l'ordre des idées. • Reformuler les arguments.

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - Produire un texte argumentatif. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser une argumentation selon un plan. • Présenter une opinion et l'étayer par : <ul style="list-style-type: none"> - des arguments, - des exemples, - des explications.
<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation. • Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant. • Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).

**Appendice B :
Grille d'observation d'une séance**

GRILLE D'OBSERVATION DE SEANCE

I OBJECTIFS ET COMPETENCES

- clairement définis ?
- adéquation aux IO ?
- au niveau de la classe ?
- ont-ils été atteints ?

II PREPARATION MATERIELLE ET DOCUMENTS:

- la préparation matérielle est bien pensée ?
- nature et statut des documents :
- choix, qualité, lisibilité (si accompagnés d'un questionnaire, celui ci est il cohérent ? en adéquation avec les objectifs ? avec les supports ? ...)

III DEMARCHE :

- Présentation de la situation aux élèves (enjeu de la séance) : référence au contexte (activités situées en amont).
- La séance s'inscrit elle dans une progression ? dans un projet ?
- Y a-t-il progression dans la démarche ?
- une trace écrite ? (pas obligatoirement)
- une évaluation ? (sous quelle forme, de quel type ?)
- prolongement ? inter ou pluri disciplinarité ?
- gestion du temps.

IV MODES DE FONCTIONNEMENT :

- y a t il alternance ? (indiv., coll., en groupe ?)
- cette alternance est elle mise en place à bon escient ?

V CONTENUS :

- qualité, adéquation aux IO, aux objectifs visés, à l'âge et aux enfants.

VI ATTITUDE ET ROLE DU MAITRE :

- présence
- élocution, vocabulaire.
- rythme, enchaînement des activités.
- consignes (clartés, concision...)
- incite au dialogue, à l'argumentation, aux échanges

- maîtrise l'hétérogénéité
- gestion du groupe
- des réajustements sont ils opérés ? une remédiation envisagée ?

VII : ATTITUDE DES ELEVES :

- activité ? passivité ? (pourquoi ?)
- participation, écoute, motivation.
- respect des autres.

VIII Remarques

- organisation de la classe, affichage
- gestion de l'espace
- matériel utilisé

Appendice C:
Fiche pédagogique de l'enseignante (compréhension de l'écrit)

Projet : III

Niveau : 4^{ème} A. M.

Séquence : 01

Activité : Compréhension de l'écrit

Objectifs : Amener l'élève à :

- Lire et comprendre le texte.
- Identifier les éléments périphériques.
- Localiser la thèse et l'antithèse.

-----**Déroulement de la séance**-----

- **Eveil de l'intérêt**

- Faire un rappel sur le texte argumentatif.
- Faire un rappel sur la structure du texte argumentatif (titre - articulations logiques – arguments – exemples – illustrations).

- **Présentation**

- ❖ Titre : La ceinture de sécurité
- ❖ Paragraphes : 6 §
- ❖ Type du texte : argumentatif
- Quelles sont les opinions données par l'auteur ?
- Dans ce texte, l'auteur avance des arguments sur l'utilisation de la ceinture de sécurité.
 - Introduction : Présentation du thème.
 - Développement :
 - La thèse : il défend la ceinture de sécurité.
 - Elle protège l'automobiliste d'être éjecté lors des collisions frontales.
 - Elle évite les lésions cervicales, elle diminue le choc et garde l'automobiliste sur son siège.
 - L'antithèse :

- La ceinture bloque le conducteur dans la voiture avec le risque de carbonisation.

- Elle provoque des fractures de l'épaule

Conclusion :

- Finalement la ceinture reste obligatoire.

- **Pour passer de la thèse à l'antithèse, on utilise des formules de transition (mais, cependant, or, pourtant...) pour marquer les arguments opposés par rapport aux arguments de la thèse.**

Appendice D :
Texte support utilisé par l'enseignante lors de l'activité de compréhension
de l'écrit :

La ceinture de sécurité

La ceinture de sécurité est devenue obligatoire pour les automobilistes. Elle a des partisans et des détracteurs. Les uns lui trouvent des avantages, les autres des inconvénients.

D'abord, elle empêche l'automobiliste d'être projeté dans le pare-brise lors de collisions frontales. Qui a pu voir un accidenté de la route défiguré par des coupures au visage ne doute plus de l'utilité de la ceinture.

De plus, la ceinture protège le conducteur du choc en retour, c'est-à-dire du rejet du corps vers le siège. Atténuant la violence du mouvement, elle évite les lésions cervicales.

Enfin, elle retient l'automobiliste sur son siège, le gardant de l'éjection. Or, cette dernière est souvent meurtrière, étant donné la vitesse généralement élevée des véhicules.

Pourtant, elle n'est pas sans défauts. Ses détracteurs lui reprochent essentiellement deux choses. D'une part, elle bloque parfois le conducteur dans la voiture lui faisant courir en cas d'incendie, le risque d'une carbonisation ; d'autre part, il arrive qu'elle engendre des fractures de l'épaule par suite d'un blocage des enrouleurs.

Appréciée ou contestée, la ceinture est en tout cas obligatoire, et ce n'est pas le nombre croissant des morts de la route qui annulera l'obligation de la porter.

Appendice E :
Le test de compréhension 01

Le texte support.

« Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui. Ils ont plusieurs points positifs; mais une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives.

Les côtés positifs du sport collectif sont nombreux. D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.

Mais, une certaine conception de ce sport a des conséquences négatives. En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. En second lieu, certaines rencontres sportives dégènèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.

Certes, les stades se transforment parfois en arènes; mais, le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif ».¹

QUESTIONNAIRE

- 1- De combien de paragraphes se compose le texte ?
- 2- Relevez-en trois mots appartenant au champ lexical de « sport »
- 3- Quelle est la problématique posée par l'auteur ?
- 4- Quels sont les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse ?
- 5- Comment ces derniers sont-ils présentés ?
- 6- Par quelle forme grammaticale est assuré la transition entre la thèse et l'antithèse ?
- 7- Quelles sont les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse ?
- 8- Comparez le nombre d'arguments « pour » et ceux « contre ». Que remarquez-vous ?

1. Le texte est publié sur le site
www.chez.com/exercicesfrançais/Dossiers/Argumentation/argument.htm

9- Finalement, est-ce que l'auteur prend clairement position « pour » ou « contre » ?

10- D'après vous, pourquoi les jeunes aiment-ils pratiquer le sport ?

Appendice F :
Les réponses des apprenants au test de compréhension n°01

Apprenant	Items	Réponses
01	01	Le texte se compose de deux paragraphes.
	02	Les trois mots du champ lexical de « sport » sont : « solidarité, stade, épanouissement »
	03	La problématique posée par l'auteur est : Le sport collectif
	04	Les arguments pour appuyer la thèse sont :-Il contribue à l'épanouissement de l'individu. -Il crée le désir de se dépasser.-Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés vis-à-vis
	06	La transition est assurée par « mais »
	07	Les arguments développés pour appuyer l'antithèse sont : -L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. -Certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. -Le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Le nombre d'arguments « pour » est trois. Le nombre d'arguments « contre » est trois. Je pense que l'auteur a égalisé entre ses deux opinions pour nous dire que le sport a de coté positive et de coté négative au même temps.
	09	Non, il ne prend pas clairement position pour ou contre
	10	Les jeunes recourent à la pratique du sport car il est un moyen individuel et collectif, il favorise le développement de l'esprit de corps et il facilite la circulation du sang.
02	01	4 paragraphes composent le texte.
	02	Le champ lexical de sport : 1-sportives 2-le corps 3-les stades
	03	Ils ont plusieurs points positifs mais une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives
	04	-Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.-Il crée le désir de se dépasser.-Il favorise le développement.
	05	Ils présentent : « transforment en arènes dans les stades.
	06	Mais
	07	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements du chauvinisme agressifs.
	08	3 pour, 3 contre. même nombre de les arguments.
	09	Oui

	10	Pour favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
03	01	Le texte se compose de 4 paragraphes.
	02	Le champ lexical de « sport » : -stades –collectifs –physique –agressivité.
	03	Le problème posé par l'auteur : Le sport dans les stades
	04	Les arguments : -Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.- Il crée le désir de se dépasser. –Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Les arguments sont présentés vis-à-vis.
	06	La forme grammaticale est assuré la transition entre la thèse et l'antithèse : Mais
	07	-En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. –En second lieu certaines rencontres sportives dégènèrent en exaltation du chauvinisme. –Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Le nombre d'arguments « pour » et « contre » posé par l'auteur sont en égalité. ça explique que l'auteur a l'avis « contre » et « pour » de cette opinion .
	09	Non
	10	-Pour dégager leur énergie (nervosité, stress) –pour leur santé –il trouve ça comme un jeu –l'activité sportive aide à circuler mieux le sang.
04	01	Le texte se compose de 3 paragraphes.
	02	Le champ lexical de « sport » : pratiqués, les stades, sportives.
	03	La problématique posée par l'auteur c'est : Le coté négatif du sport.
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : D'abord, il contribue à l'épanouissement..., Ensuite, il crée le désir de se dépasser..., Enfin, il favorise le développement...
	05	Ces derniers sont présentés :
	06	La forme grammaticale qui est assurée pour la transition entre la thèse et l'antithèse : mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse : mais-en premier lieu –en second-enfin
	08	On remarque que le sport a des cotés positifs et négatifs
	09	L'auteur prend clairement position « pour »
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce que aujourd'hui c'est les sports collectifs qui sont de plus en plus pratiqués

05	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	Stade, individuel, collectif, pratiqués, compétition.
	03	Le sport collectif
	04	-Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.-Il crée le désir de se dépasser.-Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
	05	Pas de réponse
	06	Par « mais »
	07	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs.-En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Le nombre d'arguments « contre »est plus de les arguments pour.
	09	Oui, l'auteur prend clairement position pour.
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport car à l'âge de 20 et après les jeux sont très dongés et ils veulent pratique le sport et aussi le sport evite le vide et le seul moyen de augmenter la présence de les jeunes.
06	01	4 paragraphes se compose le texte
	02	Trois mots du champ lexical de « sport » : a-stade b-individuel c-pratique
	03	La problématique posée par l'auteur :Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui.
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : d'abord, ensuite, enfin
	05	Les sont présentés en ordre ;
	06	Le grammatical est assuré la transition entre la thèse et l'antithèse : par-mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse : 1-en premier 2-en second 3-enfin 4-certés
	08	Remarque la différence : d'aborden premier, ensuite.....en second, enfin.....enfin
	09	Enfin l'auteur prend clairement position « pour » ou « contre » : oui
	10	D'après nous les jeunes recourent souvent à la pratique du sport : il crée le désir de se dépasser, enfin il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
07	01	Les paragraphes se compose le texte : le négative et le positive de sport
	02	Sport= sportives- pratiqués-physique.

07 (suite)	03	Le positive de sport
	04	Il contribue l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Pas de réponse
	06	Le négative de sport, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	07	Pas de réponse
	08	Oui, il contribue à....
	09	Non
	10	Le sport individuel et collectif est un moyen d'épanouissement. Les jeunes est pratique le sport parce que le sport et plusieurs points positifs. D'abord, le sport est marche la circulation de sang et il crée le désir de se dépasser et il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
08	01	Le texte se compose à 04 paragraphes
	02	3mots appartenant au champ lexical de « sport » : 1-pratiqués 2-solidarité 3-les stades
	03	La problématique posée par l'auteur est le sport
	04	Les arguments « pour » : 1-D'abord, il contribue à l'épanouissement de l'individu. 2-Ensuite, il crée le désir de se dépasser.3-Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés par des articulateurs logiques
	06	La forme grammaticale est : mais
	07	Les arguments « contre » :1-En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. 2-En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. 3-Enfin, le sport professionnel est au service de l'argent.
	08	Les arguments « pour » sont 3argts. Les arguments « contre » aussi 3argts. Alors, le sport a des positive égale les négative.
	09	Non, l'auteur ne prend pas clairement position pour ou contre
	10	Les jeunes pratiquent le sport à l'esprit de corps et de solidarité est une bonne santé avec belle taille.
09	01	Le texte se compose à 2 paragraphes
	02	Le champ lexical de sport : 1-sportives 2-collectif 3-pratiqués

09 (suite)	03	La problématique posée par l'auteur c'est les conséquences négatives du sport
	04	Les arguments : D'abord, il contribue à l'épanouissement de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Pas de réponse
	06	Pas de réponse
	07	Les arguments de l'antithèse : 1-En second lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs.2-En second lieu, certaines rencontres dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Pour : 4 arguments et contre 2 arguments. Je remarque que le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif
	09	L'auteur prend clairement position « pour »
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport
10	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	Le champ lexical du sport : les stades, pratiqués, collectif
	03	La problématique posée par l'auteur est les sports collectifs
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse sont :-Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. –Il crée le désir de se dépasser. –Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Les arguments sont présentés, les arguments « pour »ensuite les arguments « contre » ; ils présentent l'important ensuite le plus important ensuite le meilleur
	06	La transition entre la thèse et l'antithèse est assurée par la forme grammaticale « mais »
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse sont : -l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. –certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. –le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Le nombre d'arguments pour est même nombre d'arguments contre, 3-3
	09	Oui, l'auteur prend clairement position pour
	10	Les jeunes pratiquent le sport car il est le meilleur pour dégager la nervosité des jeunes et pour avoir un corps sportive et une solidarité et parce que le sport est une moyen d'advertissement.
11	01	Le texte se compose à 4 paragraphes
	02	Le champ lexical de sport : collectif, sportive, les stades, le corps

11 (suite)	03	La problématique posée par l'auteur : les sports collectifs
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse sont : -D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. –Ensuite, il crée le désir de se dépasser. –Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés en ordre mieux. 1--- +,2---++ , 3-----++
	06	La forme grammaticale est assurée la transition le mot « mais »
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse : -En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs.- En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme.-Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Les arguments « pour » 3, les arguments « contre » 3. Je remarque que les arguments pour =les arguments contre
	09	Oui, finalement l'auteur prend clairement position « pour » mais le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif
	10	Les jeunes pratiquent le sport parce que le sport est le meilleur moyen de pratiquer et moyen d'épanouissement individuel et collectif. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité et transporter le sang dans le corps
12	01	2 paragraphes qui se compose le texte
	02	Sport : physique, sportive
	03	Contribue à l'épanouissement physique de l'individu
	04	Pas de réponse
	05	Pas de réponse
	06	Pas de réponse
	07	Pas de réponse
	08	Le nombre d'arguments pour 3 et contre 5
	09	Oui
	10	Oui les jeunes
13	01	Paragraphes
	02	Champ lexical de sport : collectifs sont de plus en plus pratiqués

13 (suite)	03	La problématique posée par l'auteur est que la sont à des coté
	04	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu
	05	Ils présentés
	06	Pour la forme grammatique
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme
	08	Le nombre d'arguments pour est trois, le nombre d'arguments contre est trois
	09	Non
	10	Aucune réponse
14	01	Le texte se compose par quatre paragraphes
	02	Le champ lexical de sport : chauvinisme, compétition, professionnel
	03	La problématique posée par l'euteur est : une certaine conception de sport a des conséquences négatives
	04	Les arguments est : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite il crée le désir
	05	Pas de réponse
	06	Pas de réponse
	07	Pas de réponse
	08	Pas de réponse
	09	Pas de réponse
	10	Aucune réponse
15	01	3paragraphes
	02	Champ lexical de sport : sportives, stades, corps
	03	La problématique posée par l'auteur : négative et positifs
	04	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu
	05	Les hommes présentés en ordre
	06	Forme grammaticale : mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse .L'esprit de compétition entraine souvent de comportement agressifs en second lieu certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme .

15 (suite)	08	Le nombre d'arguments contre.
	09	Prend clairement position pour.
	10	Parce que le sport bonne pour la santé
16	01	De paragraphe se compose le texte.
	02	Sportives-stades
	03	Les cotés positifs de sport collectif
	04	Sont nombreux d'abord
	05	Négatif négatives
	06	Mais
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraine souvent des comportements agressifs en second lieu certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme enfin le sport professionnel est souvent au service de l'argent .
	08	Pas de réponse
	09	Oui- pour
	10	Aucune réponse
17	01	Il ya 02 paragraphes.
	02	Champ lexical : stades , physiques , sportives.
	03	Les stades se transforment parfois en arènes : mais les sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif.
	04	D'abord il contribue à l'épanouissement physique de l'individu ensuite il crée le désir de se dépasser.
	05	Pas de réponse
	06	Pas de réponse
	07	Pas de réponse
	08	Il ya 5 contre Il ya 3 pour Je remarquez l'auteur il est contre qui est pource
	09	Oui
	10	Oui les jeunes il pratiques le sport aujourd'hui si bien pour physique est le poumon

18	01	Le texte se compose de 4 paragraphes.
	02	Trois mots au champ lexical de « sport ». individuel, collectif , sportives .
	03	La problématique posée par l’auteur est : Les avantages et les inconvénient des sport .
	04	Les argument de sa thèse : - Le sport contribue à l’épanouissement physique , il crée un désir de se dépasser, il favorise le développement de l’esprit de corps et de solidarité.
	05	Les argument sont présentés par les moins meilleurs à les plus et mieux meilleurs en dernier.
	06	La forme grammaticale qu’il assuré entre les deux opinions est Mais
	07	Les argument pour appuyer l’antithèse sont : - L’esprit de compétition entraine souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme , il est souvent au service de l’argent.
	08	Le nombre des arguments pour ou contre sont de même nombre.
	09	Oui finalement , l’auteur prend sa position qu’il est pour .
	10	Le sport est bon pour la santé. D’abord, les jeunes pratique beaucoup le sport à cause d’avoir une bonne santé, ensuite, il est un moyen d’épanouissement donc les jeunes surtout recourent souvent pour le pratiquer pour avoir un corps musclé, et pour devenir contre les maladies. Enfin, il faut le pratiquer attentivement
19	01	10 paragraphes
	02	Sportives, stades, professionnel
	03	La problématique est négative conséquences de sport
	04	Les arguments sont positives. Il contribuedépasser
	05	Elle présente les conséquences de sport (négative)
	06	Le mot est « mais »
	07	« En premier.....chauvinisme »
	08	Vous remarquez par « pour » 2 et « contre » 2
	09	Oui
	10	Il donne le calme personnel et les muscles de corps et nous ne maladons pas avec entraine le sport et il donne un corps joli
20	01	Le paragraphe se compose le texte 3 paragraphes
	02	Le champ lexical de « sport » : sportives, stades, corps

20 (suite)	03	La problématique posée par l'auteur : négative et positifs
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
	05	Ces derniers sont-ils présentés en ordre
	06	La forme grammaticale : mais
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Contre
	09	L'auteur prend clairement position « pour »
	10	Parce que le sport protège le corps de personne et protège sa santé
21	01	De paragraphes se compose le texte 3 paragraphes
	02	Champ lexical de « sport » : stades, sportives
	03	La problématique posée par l'auteur : certaine conception de sports a des conséquences négatives
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit
	05	Ces derniers sont-ils présentés : les hommes présentés en ordre
	06	Forme grammaticale est assurée la transition : mais une certaine conception de ce sport
	07	Les arguments développés pour : En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements. En second lieu, certaines rencontres sportives. Enfin, le sport professionnel est souvent
	08	Le nombre d'arguments contre
	09	L'auteur prend clairement position pour
	10	Protéger le corps et protège
22	01	Combien de paragraphes se compose le texte deux
	02	Relevez trois mots appartenant au champ lexical de sport → a- collectif b- individuel c-
	03	La problématique posée par l'auteur est : que le sport a des côtés
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu.

22 (suite)	05	Ils, presents .
	06	Est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse par la forme gramatique
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse :En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements négatifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Le nombre d'arguments pour est trois. Le nombre d'arguments contre est trois.
	09	Non
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport dans les muscles
23	01	Le texte compose de 2 paragraphes
	02	« Sport » : pratiquer, collectif, stade
	03	La problématique posée dans ce texte est la coté négative et positive du sport
	04	Les arguments : -L'épanouissement physique et l'individu. –Il crée le désir de se dépasser. –Il favorise le développement de l'esprit et de corps et de solidarité
	05	Ils sont présentés en ordre avec les articulateurs logiques
	06	La forme grammaticale est assuré la transition entre thèse et l'antithèse est mais
	07	Les arguments : -L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. –L'exaltation du chauvinisme. –Le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Pour---3, contre---3. Je remarque que les arguments sont accordé avec les articulateurs et ils sont les même en numéro
	09	L'auteur prend clairement position pour
	10	A l'heure actuelle, nous, les jeunes, préférons de pratiquer le sport. D'abord, le sport est bon pour la santé, il nous donne du confort. Ensuite, le sport aide le corps à sa circulation du sang et guérit les maladies. Enfin, quand on voit le monde le pratique parce qu'il nous donne du confort moralement et physiquement. Donc, il faut pratiquer le sport pour notre santé.
24	01	Les paragraphes se compose le texte est : 3 paragraphes
	02	Trois mots appartenant au champ lexical de sport : l'épanouissement –pratiqués-sportives
	03	La problématique posée par l'auteur est : le coté positif et négative de sport
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse est : D'abord, ensuite, enfin

24 (suite)	05	Ces derniers sont-ils présentés est
	06	La forme grammaticale est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse : mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse : de l'esprit de corps et de solidarité
	08	Arguments « pour » : les côtés positifs du sport collectif sont nombreux. Arguments « contre » : une certaine conception de ce sport a des conséquences négatives, enfin premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements
	09	L'auteur prend clairement position pour
	10	Il est bon pour la santé, il nous donne le confort
25	01	Le texte se compose trois paragraphes
	02	Champ lexical de sport : stades, corps, sportives
	03	Est-ce que le sport négatives ou positifs
	04	-Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. –Il crée le désir de se dépasser. –Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Les homme présenté en ordre
	06	Forme grammaticale : mais
	07	Arguments de l'antithèse : 1- l'esprit de compétition entraine souvent des comportements agressifs. 2- Certaines sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. 3- Le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Contre
	09	L'auteur prend clairement position pour.
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport. Protège le corps et changer le climat parce que est bonne pour la santé.
26	01	Le texte se compose de quatre paragraphes.
	02	Le champ lexical de « sport » : a- collectif, b- individuel, c- compétition.
	03	La problématique posée par l'auteur c'est que le sport a des côtés négatifs aussi.
	04	Les arguments sont : -Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. –Il crée le désir de se dépasser. – Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ils sont présentés en ordre. L'auteur a commencé par l'argument le moins fort, enfin, il utilise le plus fort

26 (suite)		argument.
	06	Il assuré entre la thèse et l'antithèse par la forme grammaticale <i>mais une certaine conception</i> .
	07	Les arguments sont : 1- l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. 2- Certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. 3- Le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	L'auteur a utilisé trois arguments <i>pour</i> et trois <i>contre</i> . Je remarque qu'ils sont au même nombre.
	09	L'auteur prend l'opinion <i>pour</i> .
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce qu'il est un moyen qui faire bien grandir le corps, les muscles et même le cœur devient plus fort. Et on dit que la meilleure mémoire se trouve dans le meilleur corps.
27	01	Le paragraphes se compose 4 paragraphes
	02	Le champ lexical de « sport » : stades, physique, collectif
	03	Le sport a des cotés positifs et des cotés négatifs
	04	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et solidarité, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	05	Visir
	06	Mais
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Pas de réponse
	09	L'auteur est pour oui
	10	Pace qu'elles donne les jeune l'énergie est des muscles ce circule mieux le sang.
28	01	Le texte est composé par quatre paragraphes
	02	Le champ lexical de sport :1-professionnel 2-stades –chauvinisme
	03	La problématique posée par l'auteur est : une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives
	04	Les arguments : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité

28 (suite)	05	Pas de réponse
	06	Mais
	07	En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent
	08	Pas de réponse
	09	Pas de réponse
	10	Le sport c'est le meilleur pour garantir belle santé. La pratique du sport est un moyen pour oublier les couchmars
29	01	Le texte se compose par 2 paragraphes
	02	Champ lexical de sport : le corps, sportives, stades
	03	La problématique posée par l'auteur : les sports collectifs
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. –Il crée le désir de se dépasser. –Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ils sont présentés en ordre
	06	La forme grammaticale est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse : mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse : 1-lieu, l'esprit de compétition entraîneagressifs. 2-lieu, certaines rencontres sportiveschauvinisme. 3-le sport professionnel.....l'argent
	08	Les arguments « pour »03, les arguments « contre » 3. Je remarque que l'auteur donne 3 arguments = pour et contre
	09	Oui
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport pour prendre la santé et pour favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
30	01	De paragraphes se compose le texte : 4paragraphes
	02	Champ lexical de sport :1-sportives 2-les stades 3-professionnel
	03	Conception de ces sports a des conséquences négatives
	04	Sont les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse nombreux d'abord
	05	Négatives

30 (suite)	06	Forme grammaticale est assuré la transition entre la thèse et l'antithèse : mais
	07	En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Pas de réponse
	09	Pas de réponse
	10	Aucune réponse.

Appendice G :
Test de compréhension n°02. Texte avec notes explicatives
Texte support :

« Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui. Ils ont plusieurs points positifs; mais une certaine conception de ces sports a des conséquences négatives.

Les côtés positifs du sport collectif sont nombreux. D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.

Mais, une certaine conception de ce sport a des conséquences négatives. En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. En second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent.

Certes, les stades se transforment parfois en arènes; mais, le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif ».

Explication de mots difficiles:

Collectif : Qui comprend ou concerne un ensemble de personnes. *Travail collectif*, en équipe, en collaboration. Collectif ≠ individuel.

Epanouissement : Entier développement, pleine forme.

Solidarité : Relation entre personnes ayant des intérêts communs. Relation dans laquelle chaque individu sert l'autre.

Agressif : Qui a tendance à attaquer, à rechercher la lutte, provoquant.

Chauvinisme : nationalisme, patriotisme agressif et exclusif.

Arène : Espace où s'affrontent deux équipes dans la violence.

Questions

- 1- De combien de paragraphes se compose le texte ?
- 2- Relevez-en trois mots appartenant au champ lexical de « sport »
- 3- Quelle est la problématique posée par l'auteur ?
- 4- Quels sont les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse ?
- 5- Comment ces derniers sont-ils présentés ?
- 6- Par quelle forme grammaticale est assuré la transition entre la thèse et l'antithèse ?
- 7- Quelles sont les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse ?
- 8- Comparez le nombre d'arguments « pour » et ceux « contre ». Que remarquez-vous ?

- 9- Finalement, est-ce que l'auteur prend clairement position « pour » ou « contre » ?
- 10- D'après-vous, pourquoi les jeunes aiment-ils pratiquer le sport ?

Appendice H : Réponses des apprenants au test de compréhension n°02

Apprenant	Items	Réponses
01	01	Le texte se compose de deux paragraphes
	02	Le champ lexical que sport : épanouissement, solidarité, stade
	03	La problématique posée par l'auteur c'est les sports collectifs
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse sont : -il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, -il crée le désir de se dépasser, -il favorise le développement.
	05	Ces derniers sont présentés vis-à-vis
	06	Par « mais »
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse sont :-l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs.-certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme.-le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	Les arguments pour sont trois, les arguments contre sont trois. Je remarque que l'auteur égalise entre les cotés positifs des sport collectifs et les cotés négatifs à cause de la bonne utilisation de la personne.
	09	Non, finalement l'auteur ne prend pas clairement position « pour » ou « contre »
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parcequ'il facilite la circulation du sang et il contribue à l'épanouissement physique et le sport est une relation entre personnes ayant des intérêts communs.
02	01	Il y'a 9 paragraphes
	02	Le champ lexical : collectif, sportives, l'esprit
	03	Le sport
	04	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Les stades se transforment parfois en arènes
	06	Mais
	07	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Pour 3, contre 3.Même nombre d'arguments .
	09	L'auteur prend clairement position pour

02 (suite)	10	Parce qu'il contribue à l'épanouissement physique de l'individu et bien outil pour passer le temps. Il crée le désir de se dépasser et il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
03	01	Le texte se compose de 3 paragraphes
	02	Le champ lexical de « sport » : stades, collectif, individuel
	03	La problématique posée par l'auteur : Les cotés positives et le coté négative du sport collectif
	04	D'abord, il contribue à l'épanouissement de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit du corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés vis-à-vis
	06	Mais
	07	-L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs. –Certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme. Le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	3 arguments « pour », 3 arguments « contre », l'auteur donne son opinion des deux cotés il a choisi le même nombre d'arguments
	09	Pour
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce quedans les stades, ils donne tout leur force et pour leur santé.Le
04	01	Le texte se compose de 3 paragraphes
	02	Trois mots appartenant au champ lexical de « sport » : stade, collectif, l'épanouissement
	03	La problématique posée par l'auteur : le coté négatif et positif du sport
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : d'abord, il contribue à.....,Ensuite
	05	Pas de réponse
	06	La forme grammaticale qui assure la transition entre la thèse et l'antithèse : mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse : mais une certaine conceptionEn premierEn second
	08	La comparaison du nombre d'arguments « pour » et ceux « contre » : je remarque que l'auteur a posé son opinion étape par étape.
	09	L'auteur prend clairement position « pour »
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce que le sport a des bienfaits aussi on peut dire qu'il

		nous perd du poids.
05	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	Pratique les stades, sportive
	03	Quelles sont les conséquences négatives des sports collectifs
	04	Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
	05	Ils sont présentés au position positifs
	06	La forme grammaticale mais, conjonc de coordination
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégènèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Le nombre d'arguments contre est plus des arguments pour
	09	L'auteur prend clairement position contre
	10	Car le sport est joue un role de faire le divertissement et pour la santé de sportif.
06	01	Les paragraphes se compose le texte 4 paragraphes
	02	Trois mots de champ lexical « sport » : stade, collectif, l'épanouissement physique
	03	Problématique posée par l'auteur : les cotés négatif et du porte du sport
	04	Les arguments de « pour » : d'abord, ensuite, enfin
	05	Ces derniers sont présentés par d'abord, ensuite, enfin
	06	La forme grammaticale est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse :mais
	07	Les arguments contre : en premier lieu, en second lieu, certes
	08	Les arguments de « pour » est égal du contre
	09	Finalement, l'auteur prend clairement position pour
	10	Pour avoir un corte solide et bien taille.
07	01	Le texte est composée de 04 paragraphes
	02	Sport : pratique, l'épanouissement physique, développement, les stades
	03	Le thème de texte : le sport
	04	D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser, enfin, il

07 (suite)		favorise le développement de l'esprit
	05	Le sport reste un moyen d'épanouissement individuel et collectif
	06	Le négative de sport, le positive de sport
	07	Pas de réponse
	08	Le nombre d'arguments pour : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité. L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	09	L'auteur prend clairement pour
	10	Parce que le sport collectif sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui. Ils ont plusieurs points positifs.
08	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	3mots appartenant au champ lexical de « sport » : stades, pratiqués, physique
	03	La problématique posée par l'auteur est : le sport
	04	Les arguments pour : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ils sont présentés avec des articulateurs logiques (d'abord, ensuite et enfin.)
	06	Par la forme grammaticale : mais
	07	Les arguments contre : L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Je remarque que l'auteur donne 3, 3 arguments pour l'un donc, pour égal contre par les arguments.
	09	Non, l'opinion de l'auteur n'est pas claire
	10	Les jeunes pratiquent le sport pour avoir un corps solide, une belle taille et aussi pour éviter les maladies.
09	01	Le paragraphe se compose à quatre paragraphes
	02	Le champ lexical de « sport » : sportives, arène, chauvinisme
	03	La problématique posée par l'auteur est que certes les stades se transforment parfois en arènes
	04	Les arguments avancés pour sa thèse : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.

09 (suite)	05	Ces derniers sont présentés que les stades se transforment parfois espace où s'affrontent deux équipes dans la violence
	06	Pas de réponse
	07	Les arguments développés par l'auteur pour l'antithèse : L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Les arguments « pour » sont nombreux
	09	L'auteur prend clairement position « contre »
	10	Les jeunes recourent à la pratique du sport parce qu'il est bien pour la santé, il contribue à pleine forme.
10	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	Le champ lexical de sport est : stades, compétition, collectif
	03	La problématique posée par l'auteur est : les sports collectifs
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés d'une forme logique et à partir de l'importance de chaque argument
	06	Par la forme grammaticale : mais
	07	Les arguments qu'il présente pour appuyer l'antithèse sont : L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Les arguments pour 3, les arguments contre 3. Je remarque que le nombre d'arguments « pour » est le même des arguments « contre »
	09	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport car il a multiple avantages physiquement et moralement à la santé de jeune et parce que le sport aide le jeune pour effacer sa nervosité.
11	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	Sport : les trois mots : d'épanouissement, corps, sportives, développement
	03	La problématique posée par l'auteur : les positifs et les négatives des sports collectifs
	04	Les arguments de sa thèse sont : D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il

11 (suite)		crée le désir de se dépasser, enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Les arguments sont présentés en ordre et mieux et bonnes arguments
	06	La forme grammaticale est assurée la transition entre la thèse et l'antithèse : mais
	07	Les arguments pour appuyer l'antithèse : en premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Les arguments « pour » sont trois, les arguments « contre » sont trois. Je remarque que le nombre des arguments « pour » le même nombre des arguments « contre »
	09	Finalement, l'auteur prend clairement position « pour »
	10	Je pense que la pratique de sport est un meilleur moyen pour protéger La santé parcequ'il contribue à l'épanouissement physique de l'individu et transporter le sang dans tout le corpsparcequ'il a beaucoup d'avantages et le moyen d'épanouissement collectif ;
12	01	Dans le texte 3 paragraphes
	02	Sport : collectifs, physique, les stades
	03	Pas de réponse
	04	Les arguments « pour » : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	En ordre
	06	Pas de réponse
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Pour : 3, contre : 4
	09	L'auteur de texte pour
	10	Aucune réponse
13	01	De paragraphes se compose le texte :9
	02	Sport :conséquences négatives
	03	La problématique posée par l'auteur :

13 (suite)	04	Il avance pour appuyer sa thèse :
	05	Ils présentés
	06	La transition entre la thèse et l'antithèse :
	07	Pas de réponse
	08	Le nombre d'arguments pour
	09	L'auteur prend clairement position contre
	10	Rencontres sportives dégénérateur exaltation du chauvinisme. Enfin, le sport professionnel Est souvent au service de l'argent.
14	01	De paragraphes se compose le texte :4 paragraphes
	02	Trois mots appartenant au champ lexical de sport : stades, collectif
	03	La problématique posée par l'auteur : le coté négatif et du porte
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : d'abord, ensuite, enfin
	05	Ces derniers sont-ils présentés
	06	Pas de réponse
	07	Les arguments : certes, en second lieu
	08	Les arguments de « pour » est égale de « contre »
	09	Pas de réponse
	10	Aucune réponse
15	01	De combien de paragraphes se compose le texte : 2 paragraphes
	02	Champ lexical de sport : stades, physique, sportives
	03	La problématique posée par l'auteur, thème : le sport
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser
	05	Vis-à-vis
	06	Forme grammaticale : mais
	07	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégènèrent en exaltation du chauvinisme
	08	Pas de réponse

15 (suite)	09	L'auteur ne prend pas clairement position
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce que le sport importance pour la santé, il protège de coure surtout les jeunes.
16	01	De paragraphes se compose le texte : 4
	02	Sportives, stades, solidarité
	03	Les sports collectifs
	04	D'abord, ensuite, enfin
	05	Pas de réponse
	06	La thèse et l'antithèse : mais
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégènèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Nombre 3 contre, nombre 3 contre
	09	Pas de réponse
	10	Aucune réponse
17	01	Le texte est composé par deux paragraphes
	02	Champ lexical de sport : les stades, collectif, arène
	03	Le thème
	04	Les arguments pour : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser
	05	Pas de réponse
	06	Pas de réponse
	07	Pas de réponse
	08	L'auteur choisi pour more contre
	09	Pour
	10	Les jeunes pratiquent le sport parce que il j'aime jouer le sport.

18	01	Le texte se compose en trois paragraphes
	02	3 mots au champ lexical de sport : collectifs, pratiqués, individuel
	03	La problématique posée par l'auteur est : les sports collectifs
	04	Les arguments pour appuyer la thèse sont : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser. Il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés par le moins meilleur au plus meilleur et le plus convaincant
	06	La forme grammaticale est « mais »
	07	Les arguments pour appuyer l'antithèse : une certaine conception de ce sport a des conséquences négatives, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent
	08	Le nombre des arguments pour et contre sont égal en même nombre
	09	Non, l'auteur ne prend pas clairement position
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce que le sport a beaucoup de points positifs. D'abord, le sport est un moyen très important pour la surcalité du sang. Ensuite, les jeunes pratiquent le sport pour avoir une bonne santé. Enfin, le sport reste toujours la meilleure chose quand le pratiquer et surtout les jeunes.
19	01	Il y a 9 paragraphes
	02	Sportives, les stades, pratiqués
	03	Les négatives et positives du sport
	04	D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu ensuite, il crée le désir de se dépasser enfin, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité.
	05	Ils sont présentés ces derniers le bien sport ou le reste sport
	06	Le montre « mais »
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Vous remarquez pour
	09	L'opinion de l'auteur est « pour »
	10	Parce que il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Ensuite, il crée le désir de se dépasser. Enfin, il favorise Le développement de l'esprit de corps et de solidarité et parce que le sport un moyen

		d'épanouissement individuel et collectif.
20	01	4 paragraphes.
	02	Sport → Stades, sportives, physique.
	03	La problématique posée par l'auteur : le sport positifs et négatives.
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : d'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser, enfin, il favorise le développement de l'esprit, de corps et de solidarité.
	05	Ces derniers sont présentés par des articulateurs : D'abord, ensuite, enfin.
	06	La forme grammaticale : mais
	07	Les arguments développés par l'auteur pour appuyer l'antithèse en premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Je remarque l'auteur donne 3 arguments contre et 3 arguments pour.
	09	Non, l'opinion de l'auteur n'est pas claire.
	10	Les jeunes pratiquent le sport parce qu'il protège le corps et pour avoir une belle taille et éviter les maladies.
21	01	Le paragraphe se compose de 2 paragraphes.
	02	Le champ lexical de 'sport' : stades ; sportives ; contribue.
	03	La problématique posée par l'auteur : les sports.
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : d'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser
	05	Illisible
	06	Les arguments développés par l'auteur pour l'antithèse : mais
	07	Une certaine compétition de ce sport des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives
	08	Aucune réponse.
	09	L'auteur ne prend pas clairement position.
	10	Le sport est important de la vie et le sport contribue pour le corps

22	01	3 paragraphes
	02	Sport : physique, collectif, les stades
	03	Les cotés positifs du sport collectif sont nombreux
	04	D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu
	05	En ordre
	06	Mais
	07	en premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	3 pour, 3 contre
	09	Oui, pour
	10	Les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués . Ils ont plusieurs points positifs mais une certaine conception.
23	01	Trois paragraphes
	02	Collectif, pratiqué, agressif
	03	Les côtés positifs et les côtés négatifs du sport
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : d'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, ensuite, il crée le désir de se dépasser, enfin, il favorise le développement de l'esprit.
	05	Mais
	06	Par des articulatoires : D'abord, ensuite, enfin
	07	L'esprit de compétition entraîne des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation... ; le sport professionnel est souvent au service de l'argent.
	08	3 arguments pour et 3 arguments contre.
	09	Pour
	10	Je pense que le sport est un moyen d'épanouissement individuel et collectif. D'abord, il conserve de la santé ; qui pratique le sport, il vit en bonne santé. Ensuite, je crois qu'il est bien pour nous moralement on tombe les problèmes quand on le pratique. Enfin, il nous donne l'esprit de compétition.

24	01	Le texte se compose de 3 paragraphes.
	02	Le champ lexical de ' sport' : stade ; sportives ; solidarité.
	03	La problématique posée par l'auteur : les sports collectifs .
	04	Les arguments qu'il avance pour appuyer sa thèse : ensuite, d'abord, encore
	05	Ces derniers sont présentés en ordre.
	06	Mais
	07	Maisen premier.....en second lieu Enfin
	08	3 arguments pour et 3 arguments contre.
	09	L'opinion de l'auteur n'est pas claire.
	10	Protéger nous- éviter les maladies pour la santé
25	01	Le texte se compose de 2 paragraphes
	02	Champ lexical de sport : sportives, physique, stades
	03	Le positifs et négative de sport collectif
	04	Les arguments pour : Il contribue à l'épanouissement physique de l'individu. Il crée le désir de se dépasser
	05	Ils sont présentés vis-à-vis
	06	La forme grammaticale : « mais »
	07	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme
	08	Les arguments « pour » est bien sans contre
	09	L'auteur ne prend pas clairement position
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport pour protéger son corps. Le sport est bien pour la santé et contribue à l'épanouissement physique.
26	01	Le texte se compose de 4 paragraphes
	02	Sport : individuel, collectif, compétition
	03	La problématique posée par l'auteur est : une certaine conception de sport a des conséquences négatives
	04	Les arguments sont : ils ont plusieurs points positifs, les sports collectifs sont de plus en plus pratiqués aujourd'hui, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit.

26 (suite)	05	Ils sont présentés en ordre, commencer par le moyen opinion et terminer par le plus fort
	06	Avec : « mais »
	07	Les arguments sont : l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Je remarque que l'auteur à chaque fois quand il utilise un argument pour il donne un argument contre
	09	Finalement l'auteur prend la position « pour »
	10	Je crois que les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce qu'ils trouvent dans cette activité l'énergie, et le sport une mémoire très forte et des muscles solides. C'est pour ça qu'ils pratiquent le sport.
27	01	Les paragraphes 3
	02	Le champ lexical : les stades, collectif, individuel
	03	Les négatives et les positifs de sport
	04	Les arguments : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
	05	Vis-à-vis
	06	L'antithèse : mais
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation
	08	3 pour, 3 contre
	09	Finalement pour
	10	Parce que les jeunes toujours obligés de pratiquer le sport parce qu'il donne la santé ; en plus, il donne la force.
28	01	Les paragraphes qui composent le texte : 3
	02	Champ lexical de sport : corps, sportives, stades
	03	La problématique posée par l'auteur : les sports collectifs
	04	Les arguments : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
	05	Ces derniers sont présentés en ordre

28 (suite)	06	La forme grammaticale : « mais »
	07	L'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Les arguments « pour » 3, les arguments « contre » 3. L'auteur utilise 3 arg. pour et 3 arg. contre
	09	Oui, pour
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport pour préserver sa santé et ne tomber pas malade.
29	01	Le texte est composé par deux paragraphes
	02	Les mots appartenant au champ lexical de sport : stade, chauvinisme, épanouissement
	03	Pas de réponse
	04	Les arguments : il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il crée le désir de se dépasser, il favorise le développement de l'esprit de corps et de solidarité
	05	Pas de réponse
	06	Pas de réponse
	07	Le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	L'auteur choisit les arguments « pour » plus que « contre »
	09	L'auteur prend clairement position pour
	10	Les jeunes recourent souvent à la pratique du sport parce qu'ils trouvent beaucoup de choses pour jouer.
30	01	2 paragraphes
	02	Trois mots appartenant au champ lexical de sport : sportives, les stades, solidarité
	03	Problématique posée par l'auteur : les sports collectifs
	04	D'abord, ensuite, enfin
	05	Pas de réponse
	06	Mais
	07	En premier lieu, l'esprit de compétition entraîne souvent des comportements agressifs, en second lieu, certaines rencontres sportives dégénèrent en exaltation du chauvinisme, enfin, le sport professionnel est souvent au service de l'argent
	08	Pas de réponse
	09	Pas de réponse

30 (suite)	10	Aucune réponse
------------	----	----------------

Appendice I :
Fiche pédagogique de l'enseignante (expression écrite)

Activité : Expression écrite

Niveau : 4^{ème} A. M.

Sujet :

Pour certains, l'Internet est la clé de la réussite ; pour d'autres c'est une source de dangers.

Qu'en penses-tu ?

Objectif :

L'élève sera capable de rédiger un texte argumentatif en suivant ses étapes.

-----**Déroulement de la séance**-----

- Faire un rappel sur la leçon précédente.
- Leur demander de rédiger un texte sur l'Internet en donnant ses bienfaits et ses inconvénients.
- Avant d'écrire, présenter le sujet en soulignant les mots clés.

Appendice J
Fiche pédagogique de l'enseignante (grammaire)

Projet : III

Niveau : 4^{ème} A. M.

Séquence : 01

Activité : Grammaire

Objectif : Lire et comprendre le texte.

L'élève sera capable d'identifier l'expression d'opposition.

-----**Déroulement de la séance**-----

- Bref rappel sur la leçon précédente.

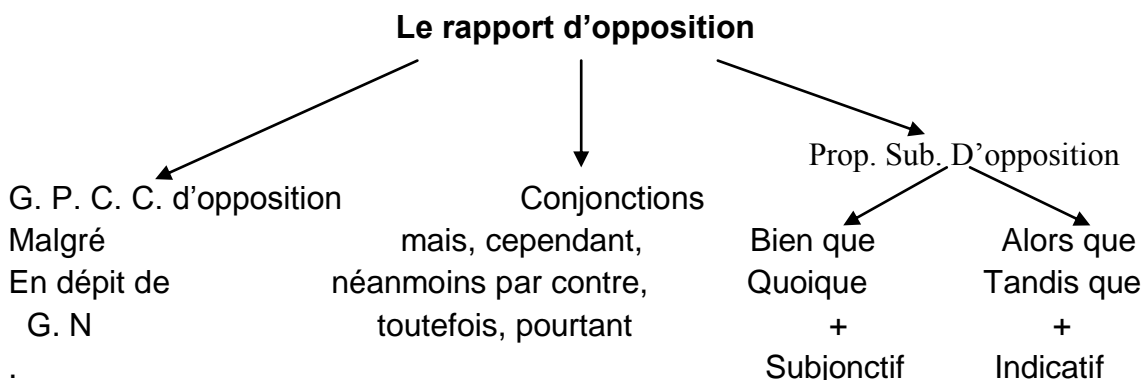
P1 : Malgré les dangers de la publicité, elle est devenue une nécessité.
G.P.C.C. d'opposition

P2 : [La publicité nous trompe] mais [nous continuons à l'aimer]
1^{ère} prop. Indépendante 2^{ème} prop. Indépendante

P3 : [Bien que je comprenne ses raisons,] [je ne l'approuve pas]
Prop. Subordonnée d'opposition Prop. Principale

P4 : [Amine passe son temps à jouer] [alors que son frère se tue au travail]
Prop. Subordonnée d'opposition Proposition. Principale

Le rapport d'opposition :



Application :

Relie P1 et P2 de façon à exprimer l'opposition

P1 : Un visage souriant attire la sympathie

P2 : Un air grognon rejette les gens
(Alors que)

P1 : Il est généreux

P2 : Il est pauvre
(Bien que)

P1 : Le temps est mauvais

P2 : Les hélicoptères partent au secours des naufragés.
(En dépit de)

P1 : Ces plantes ne poussent pas bien

P2 : Nous les arrosons régulièrement
(Mais)

P1 : Il est timide

P2 : Il prit la parole en public.
(Quoique)

P1 : Elle vient en dernier

P2 : Elle est la première à terminer d'écrire.
(Quoique)

P1 : Cette troupe attire les jeunes

P2 : Elle est encore jeune.
(Quoique)

Appendice K : Les productions écrites n°01

Apprenants	Production
01	<p>Grâce à ses avantages, l'internet est devenu une clé pour vie facile. D'abord, l'internet est un moyen de connaissance ouverture sur le monde, c'est à dire les gens peuvent discuter et connaître d'autres gens dans le monde. Ensuite, elle est un moyen de divertissement et de découverte. Enfin, l'internet est la source riche en informations. Malgré ses bienfaits, des gens pensent qu'internet est une porte de danger. D'un côté elle est une perte de temps (jeux-vidéos). D'un autre, l'internet contient des sites déconseillés et très mauvais. Enfin, par l'internet, plusieurs personnes font des trafics et des virus et peuvent pirater d'autres sites de quelques personnes. En conclusion, je pense que l'internet est un meilleur moyen de faciliter la vie en utilisant bien.</p>
02	<p>Je pense que l'internet est chose très obligatoire dans la vie et technologie est bien. D'abord, il y a plusieurs des avantages de l'internet mais le plus important s'est le contact avec les autres et recherche tous les scientifiques. En plus, l'internet c'est un marché pour acheter tous les produits.</p>
03	<p>L'internet est une source de recherche où on peut l'accéder à n'importe quel moment. D'abord est un moyen pour que les gens puissent l'accéder et trouver des informations. Ensuite elle très serviable dans moment là. Les étudiants, les élèves peuvent accéder pour se cultiver et trouver des informations où ils les aident à leurs études. Malgré ça elle est très utile, elle a des inconvénients. Un danger pour des adolescents, l'internet offre à des jeunes des sites pas bonnes à voir et parfois, à cause d'elle, il y a des suicides.</p> <p>Je pense que l'internet est bonne pour les gens qui savent l'utiliser, et mauvaise pour les gens qui ne savent pas l'utiliser avec modération.</p>
04	<p>Grâce à ses bienfaits multiples, l'internet est le moyen le plus répandu dans le monde. D'abord, l'internet est un moyen de détente et de divertissement. Ensuite, elle attire autant parce que c'est une fenêtre ouvert sur le monde extérieur. Enfin, grâce à elle, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche privilégiée.</p> <p>Or, cette dernière a des inconvénients.</p> <p>D'une part, elle perd le temps de l'utilisateur. D'autre part, les gens peuvent faire des trafics de papiers et ils peuvent perdre leur vue à cause de l'œil fixé sur l'écran.</p> <p>Pour conclure, l'internet présente trop de méfaits, donc je pense qu'on doit éviter la mal utilisation d'internet.</p>
05	<p>Grâce à ses bienfaits multiples, l'internet est le moyen le plus répandu dans le monde. D'abord, l'internet est un moyen de</p>

	détente et de divertissement. De plus, l'internet donne des informations et aussi un moyen de découvrir les sujets difficiles. Enfin, l'internet attire parce qu'elle est la fenêtre ouverte sur le monde. Or elle a des mauvais méfaits car elle a des sites pas bonnes.
06	L'internet c'est une bien chance pour l'homme. D'abord, l'internet est bien mais les dangers est souvent le bienfait de ce moyen. Ensuite les méfaits de l'internet sont mal les yeux. En fin, l'internet bien chance.
07	Je pense que le meilleur moyen dans cette vie est l'internet. D'abord, l'internet c'est moyen de communication de les gens. Ensuite, c'est un exprime les progrès et recherche comme il veut. Mais d'autres pensent que l'internet n'est pas bien. D'abord, l'internet s'est un liquide de temps. Encore, l'internet s'est piratage. Mais, je suis pour l'internet.
08	L'internet est un moyen aide l'homme dans sa vie quotidienne. D'abord, l'internet est un moyen de connaissance ouverture sur le monde. Ensuite, il est aussi un moyen de divertissement comme les différents jeux, les vidéos etc. ... Enfin, l'internet est une source d'information (les programmes scolaires) Or, cette dernière a des inconvénients. D'une part, elle a perte de temps. D'autre part, elle a des sites déconseillés. En plus de tout ça, les trafics, virus et les piratages. Pour conclure, l'internet reste un moyen indispensable.
09	L'internet est le miroir de société. Pour se cultiver il est meilleur moyen qui nous donne beaucoup d'informations. D'abord, l'internet est très utile dans notre civilisation. Ensuite l'internet est la source riche en informations. En outre, l'internet est la grande place de discuter avec plusieurs sortes de personnes de monde. Pour conclure, je crois que l'internet la plus nécessaire.
10	L'internet est le miroir de la société du 20 ème siècle. Elle est la clé de la réussite mais elle est aussi une source de danger. D'abord c'est le premier moyen très rapide qui me facilite notre éducation et notre projet. De plus, elle me donne beaucoup d'informations : le climat, les langues du monde. Enfin, quand je vois des gens dans le cybercafé, enfants, femmes, je dis que l'internet est la plus technologie qui me utilise dans tous les domaines. Malgré les avantages multiples de cette dernière, d'une part elle est pour les jeunes perte de temps. D'autre part, elle cause des maladies dans l'œil. Pour conclure, je pense que l'internet reste toujours meilleur moyen. Il est nécessaire de utiliser avec modération.

11	Je crois que l'internet c'est la meilleure moyenne dans notre vie quotidienne. Elle a des avantages et des méfaits. D'abord, l'internet est une moyenne de connaissance, divertissement, découverte. En outre, elle est une source riche d'informations. Enfin, elle est nécessaire par exemple tu peux faire des projets difficiles, tu trouves les leçons de toutes les matières. Mais elle a des côtés négatifs. D'un côté, elle perte de temps, il y a les jeux, la musique, vidéos. D'un autre côté, elle a des sites déconseillés, ex trafic, virus, piratage. En conclusion, l'internet reste toujours indispensable. Or, elle présente trop de méfaits.
12	Grâce à ses avantages et vie facile. D'abord l'internet est la solution de plus de problèmes qu'ils sont très compliqués. Ensuite, est manière de faire des projets ou bien faire aider des personnes qui ont besoin d'argent, des médicaments. Enfin, l'internet est la grande place de discussion avec plusieurs sortes de personnes dans le monde. En conclusion, l'internet reste la plus importante. Moyen de divertissement et de découverte, source d'informations. Perte de temps (jeux – vidéo). Sites déconseillés.
13	Moyen de divertissement et de découverte, source d'informations. Perte de temps (jeux – vidéo). Sites déconseillés. Trafics...
14	L'internet est moyen aide l'homme dans sa vie quotidienne. D'abord l'internet est une source d'informations. Ensuite, l'internet un moyen de divertissement grâce aux jeux-vidéo. Enfin, l'internet est un moyen de connaissance entre les gens.
15	Grâce à ses bienfaits multiples, l'internet est le moyen d'information le plus répandu dans le monde. D'abord, l'internet est un moyen important parce que contient des informations. Ensuite, malgré l'internet utile, il y a beaucoup, les négatives et les positives. Enfin, les personnes doivent bien l'internet et ne pas passer les limites.
16	Je pense que le meilleur moyen dans cette vie est l'internet parce qu'elle nous donne des projets pour étudier aussi elle nous donne des plaisirs comme la connaissance. Bon, ça est dans un côté positif. Mais dans un côté négatif, il y a des gens en utilise cette moyenne comme le piratage et la perte de temps. Donc je souhaite que les gens en utilisent l'internet dans côté positif.
17	Je pense que l'internet est un bien chose pour l'homme. Il donne beaucoup d'informations et aide les élèves et des moyens de connaissances ouverture sur le monde, et moyen de divertissement et de découverte. L'internet de choses danger sites déconseillés.
18	Du fait de multiples avantages de l'internet, elle reste toujours un moyen de connaissance ouverture sur le monde et le plus répandu. D'abord, l'internet est moyen de divertissement et de découverte. Ensuite, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur, et une source riche d'informations. Enfin, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont

	<p>personne ne peut se passer. Pourtant, elle perte de temps, d'une part, il y a des sites déconseillés, d et de trafic comme les virus et les piratages. En conclusion, je pense que l'internet est indispensable dans toutes les catégories sociales.</p>
19	<p>Je pense que l'internet est bien pour l'homme. D'abord, elle donne beaucoup de chose que les jeux et les projets. Ensuite, elle ouvert du monde avec ce programme mais il y a méfaits choses dans l'internet comme les mauvais sites et comme guerre avec les pays.</p>
20	<p>L'internet est une moyen d'information dans notre vie. D'abord, l'internet est une source d'information dans tous les sujets et les programmes, soit d'un travail et étudier. Ensuite et en plus de l'information, il peut plein le vide en raison de connecter. Or, il y a plusieurs méfaits de l'internet, par exemple, sites déconseillés, trafics, virus, piratages etc. ...Pour conclusion, l'internet reste toujours un moyen de connaissances.</p>
21	<p>Je pense que l'internet a des méfaits sur la vie des gens. D'abord l'internet cause à personne problème parce que ... en outre, l'internet il donne beaucoup la rage et fait mal aux yeux, et il donne beaucoup de temps. Enfin, l'internet utilise pour le piratage.</p>
22	<p>L'internet c'est une ressource d'information. D'abord elle est utile pour son utilisateur. Ensuite, elle cultive les gens. Mais elle est très dangereuse pour les jeunes parce qu'ils ne savent pas l'utiliser.</p>
23	<p>Grâce à ses bienfaits, l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde, mais il a des inconvénients médiocres qui peuvent toucher notre personnalité. D'abord, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur. Ensuite, elle est une source riche en informations. En plus, elle est un moyen de divertissement et de découverte. Enfin, grâce à elle, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche sociale privilégiée, elle est désormais accessible à toute catégorie sociale.</p> <p>Mais, elle une perte de temps par exemple les jeux vidéos ... autres part, elle contient des sites déconseillés, il y a le trafic, virus de piratage.</p> <p>En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer. Mais, faites attention de ses méfaits.</p>
24	<p>Je pense que la meilleure moyenne dans cette vie est l'internet parce qu'elle est une clé de réussite. D'abord, l'internet elle nous donne des idées pour travailler, ainsi ce dernière elle nous aide dans la vie. Dans un autre côté, il y a la connaissance pour connecter avec les amies qui est dans l'étranger. Enfin, il faut que n'oublie pas qu'il y a des méfaits dans cette moyenne l'internet comme le piratage aussi elle perd le temps et le trafic. Ensuite, je souhaite que les gens en utilisent cette moyenne dans un côté</p>

	positif pour notre société.
25	Je pense que l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde. D'abord l'internet est un moyen importance et très utilisation. Malgré dans l'internet beaucoup de bienfaits, mais les méfaits est toujours le plus. Ensuite, l'internet est perdent beaucoup de temps qu'on utilise toujours. Elle contient des mauvaises choses. Elle n'a pas bien pour la santé. Pour conclure, l'internet a des limites pour utiliser.
26	L'internet est devenu une grande source d'informations. Alors elle attire les jeunes, et les adolescents pour faire des connaissances et leurs projets. Déjà, l'internet décerne aux touristes le temps pour faire des recherches sur les villes qu'ils veulent les voir. Enfin, l'internet pose beaucoup de questions si elle est meilleur outil d'informations ou non ? moi j'ai dit oui.
27	L'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde. D'abord, l'internet est le meilleur moyen que utilise le monde il y a contact avec l'autre, il donne plusieurs informations riches et recherche tous les scientifiques. En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.
28	L'internet est un moyen très facile pour les utilisateurs. D'abord l'internet est une source d'informations. Ensuite, l'internet est un moyen de sortie les projets et discuter avec les familles à l'étranger et faire des connaissances avec des jeunes par monde, mais ça qui sont pour l'internet, et il ya qui est contre l'internet parce qu'i ya le piratage de compte et trafic en même temps perte de temps. Enfin, je suis pour l'internet parce qu'on peut éviter les mal trucs.
29	Je pense que l'internet c'est le meilleur moyen d'informations parce qu'elle est très utile pour nous. D'abord, l'internet c'est la fenêtre du monde et la perle de la technologie. Ensuite, c'est un moyen de connaissance, un moyen de divertissement. De plus, l'internet est la source riche en informations. Malgré les bienfaits de l'internet, il y a aussi des méfaits car elle perd de temps (jeux vidéo ...), sites déconseillés, et le trafic, piratage ... ainsi l'internet présente trop de méfaits et on doit l'éviter. Et malgré tout ça, reste l'internet est un moyen de divertissement.
30	L'internet est le miroir de la société. Pour se cultiver, il est le meilleur moyen qui nous donne beaucoup d'informations. D'abord, l'internet est très utile pour les gens surtout. Enfin, il nous donne un réservoir magique en informations. Bon ça, c'est dans un côté positif, mais dans un côté négatif, on utilise ce moyen comme le piratage et la perte de temps.

Appendice L :
Le plan proposé par l'enseignante

INTRODUCTION

Paragraphe 1 Présentation du sujet, du problème et de la question abordés (la problématique)

DÉVELOPPEMENT

Paragraphe 2 : Présentation de la thèse

- Argument 1

- Argument 2

Etc. ...

Paragraphe 3 : Présentation de l'antithèse

- Argument 1

- Argument 2

Etc. ...

Paragraphe 4 : Synthèse

Reprise des arguments *pour* et *contre*.

CONCLUSION

Point de vue personnel.

Appendice M : Les brouillons des dix apprenants retenus pour l'expérience n°02 (rédaction avec plan)

Apprenant 01

1 plan mental.

Le côté positif

- Connaître beaucoup de gens de tout le monde.
- ~~être collectif et pas~~
- connaissance ~~connaissance~~

peu de temps *inconvenient*

introduction

positif		négatif
Les ongs +		Les ongs -

conclusion

2

choc

terrorist
la sis racisme

- idées

- contacter avec les autres

- les études étude pour tout les matière

- c'est grand marche pour acheter tout les produit.

- il ya des sil ne pas bien

- il ya des person ~~pe~~ incité pour le violence

- propager les idées de la terrorist et le racisme

- je pense que l'internet est très obligatoire dans la vie et technologie

très bien et très fantastik:

- D'abord il ya plusieurs des avantage mais le avantage obligatoire

C'est le contact avec les autres.

En plus l'internet comme le grand livre contient plusieurs des étude pour tout les

metiers et tu penses achy tout les
premier mais d'entrent ne pas
Koujour ben par ce qu'il ya des
dit ne pas ben et penses par page
les idées de tirant et la racine
Il est plac pour les exécution
pour la vauance
— ven fin, l'entant c'est chose est
bien et me fait au même temps,
il faut chose le bien.

L'idée 14

- L'internet est un moyen de recherche on peut trouver tout les informations du monde

- Elle est très importante et utile pour l'internet.

- Elle est un centre de culture.

L'idée -

Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser elle est une perte de temps et très dangereux pour les jeunes

3

↳ Introduction:

L'internet est une clé de la réussite
facilite la vie des gens.

Mais certains n'ont pas vu cette voie

Conclusion:

Enfin, je pense que l'internet est très important
dans notre génération et très utile
pour les gens malgré tous ses
inconvenients.

4

Idees : - aider l'homme à faire des connaissances -

- Donner des informations -

- Perte de temps -

- Vente de drogue -

Plan : - Introduction -

- Les avantages d'internet -

- Les dangers d'internet -

- La conclusion -

6

- L'internet: c'est un ~~projet~~ Bon
projet de couvrir ~~un besoin~~
~~gens~~. L'homme

D'abord: L'internet est d'acclé-
rifier la réussite, pour d'autres c'est
plusieurs ~~plutôt~~ plutôt une source de danger.

En suite: les ~~plutôt~~ plutôt une source de
danger. Les fait des yeux
et la loi de la réussite ~~instru~~
~~de~~ L'homme.

En fait: e'internet c'est un
Bon projet conçoit ~~de~~ L'homme.
il fait -

11

Idées

- Moyen de connaissance.
- Moyen de divertissement.
- Source ^{riche en} des informations.
- Perte de temps (vidéo, jeux)
- Sites déconseillés. (trafic, virus, piratage)

Plan

Introduction

Thèse → Arg +

Antithèse → Arg -

Conclusion → Mon point de vue

7

22

L'internet est bien choisi pour
notre époque,

l'internet utile beaucoup
notre époque, est l'un des
nouveau moyen,

il y a dans l'internet il y a les avantages
plusieurs, par exemple rend le monde
et faire le commerce avec les gens,
il y a dans l'internet les un conversion

plusieurs, par exemple phase du temps

23

Idées:

- Perte du temps, ~~détente~~, divertissent
- Source d'informations
- Sites insécurisés, pirate, trafic,
- Fenêtre ouverte sur le monde extérieur, grâce à elle, le savoir n'est plus l'ex.
- Moyen le plus répandu (cho) à travers le monde
- Elle est une arme pour éliminer l'ignorance

Introduction,

Thèse - Arguments + pour.

Anti-thèse Arguments - contre.

Conclusion → + pour.

rac

~~thèse~~

détente

et divertissement

Mais, Malgré des brevités, on
trouve des parents qui interviennent
ce moyen de à cause de ses
inconvenients :

[Faint handwritten notes, possibly describing a process or list of items]

[Faint handwritten notes, possibly describing a process or list of items]

[Faint handwritten notes, possibly describing a process or list of items]

[Faint handwritten notes]

~~*[Faint handwritten notes]*~~

[Faint handwritten notes]

25

utile

- * et donne beaucoup d'un formation
- * dangereux pour la santé
- * perde beaucoup de temps
- * les connaissances avec les années
- * il fait des mal par les yeux

Introduction

Thèse →

Argument +
argu -

~~Synthèse~~

mon opinion

~~par exemple~~

o
cultiver

A chaque, et quand tu entant le mot
"Internet" tu décrit dans tête une image que
cette source est la plus utiliser sur le
monde pour chercher les informations et pour
améliorer les idées et la fiction.

~~Moi même~~ Les gens ne sont pas d'accord,
et on trouve d'un ~~avec~~ avec
la utilisation de l'internet et l'autre
contre.

Moi même je suis avec, parce que l'internet
~~est~~ est devenue une arme du cycle.

Alas, Si ~~l'homme~~ ~~la~~ l'élève
trouve des problèmes ~~pour~~ à la classe
pour comprend bien les leçon, il doit
~~être~~ resseur à l'internet.

d'un côté,

Appendice N:

Les deux versions de la production écrite.

Apprenant

01

Première version	Deuxième version
<p>Grâce à ses avantages, l'internet est devenu une clé pour vie facile. D'abord, l'internet est un moyen de connaissance ouverture sur le monde, c'est à dire les gens peuvent discuter et connaître d'autres gens dans le monde. Ensuite, elle est un moyen de divertissement et de découverte. Enfin, l'internet est la source riche en informations. Malgré ses bienfaits, des gens pensent qu'internet est une porte de danger. D'un côté elle est une perte de temps (jeux-vidéos). D'un autre, l'internet contient des sites déconseillés et très mauvais. Enfin, par l'internet, plusieurs personnes font des trafics et des virus et peuvent pirater d'autres sites de quelques personnes. En conclusion, je pense que l'internet est un meilleur moyen de faciliter la vie en utilisant bien.</p>	<p>L'internet est une clé de faciliter la vie et de la réussite malgré ses cotés négatives, elle reste un moyen riche d'information pour beaucoup de gens. D'abord, l'internet est la porte de connaissance entre tous les gens dans le monde. Ensuite, elle est un moyen d'être cultivé. Enfin, l'internet est une source de trouver ce qu'on a besoin sans chercher longtemps. Mais, elle représente des grande dangers pour les mauvaises utilisations. D'un coté, l'internet joue le rôle de perte de temps par ses jeux et vidéos ... etc. D'un autre, elle donne les moyens pour pirater et pour faire des mauvaises cites qui nuit nos enfant et notre société. En conclusion, malgré les dangers qui sont représentés par l'internet, elle est un moyen de réussite en utilisant mieux.</p>

Apprenant

02

Première version	Deuxième version
<p>Je pense que l'internet est chose très obligatoire dans la vie et technologie est bien. D'abord, il y a plusieurs des avantages de l'internet mais le plus important s'est le contact avec les autres et recherche tous les scientifiques. En plus, l'internet c'est un marché pour acheter tous les produits.</p>	<p>Je pense que l'internet chose très obligatoire dans la vie et technologie très bien.</p> <p>D'abord il ya plusieurs des avantage mais le avantage obligatoire c'est la contact avec les autres.</p> <p>En plus l'internet comme le grand livre contient plusieurs des études pour tout les matières et tu peux achètes tout les produits mais l'internet né pas toujours bien par ce qu'il ya des sites ne pas bien et personne propages les idées de terroriste et le racisme.</p> <p>Il est place pour les escrocs incite pour la violence.</p> <p>Enfin l'internet c'est chose est bien et méchant au même temps. Il faut obligatoire choix le bien.</p>

Apprenant 3

Première version	Deuxième version
<p>L'internet est une source de recherche où on peut l'accéder à n'importe quel moment. D'abord est un moyen pour que les gens puissent l'accéder et trouver des informations. Ensuite elle très serviable dans moment là. Les étudiants, les élèves peuvent accéder pour se cultiver et trouver des informations où ils les aident à leurs études. Malgré ça elle est très utile, elle a des inconvénients. Un danger pour des adolescents, l'internet offre à des jeunes des sites pas bonnes à voir et parfois, à cause d'elle, il y a des suicides.</p> <p>Je pense que l'internet est bonne pour les gens qui savent l'utiliser, et mauvaise pour les gens qui ne savent pas l'utiliser avec modération</p>	<p>L'internet est une clé de facilité la vie des gens mais certain ne sont pas de cette avis.</p> <p>D'abord, l'internet est un moyen de recherche où on peut trouver tout les informations du monde.</p> <p>Ensuite, elle est très importante et utile pour l'utilisateur.</p> <p>En outre elle est un centre de culture.</p> <p>Mais pour les gens qui ne savent pas l'utiliser, elle est une perte de temps pour eux et très dangereuse pour les jeunes.</p> <p>En conclusion, je pense que l'internet est très importante dans notre génération et très utile pour les gens malgré tous ses inconvénients.</p>

Apprenant 4

Première version	Deuxième version
<p>Grâce à ses bienfaits multiples, l'internet est le moyen le plus répandu dans le monde. D'abord, l'internet est un moyen de détente et de divertissement. Ensuite, elle attire autant parce que c'est une fenêtre ouvert sur le monde extérieur. Enfin, grâce à elle, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche privilégiée.</p> <p>Or, cette dernière a des inconvénients.</p> <p>D'une part, elle perd le temps de l'utilisateur. D'autre part, les gens peuvent faire des trafics de papiers et ils peuvent perdre leur vue à cause de l'œil fixé sur l'écran.</p> <p>Pour conclure, l'internet présente trop de méfaits, donc je pense qu'on doit éviter la mal utilisation d'internet.</p>	<p>L'internet est un moyen de détente et de divertissement ouverte sur le monde extérieur.</p> <p>D'abord, l'internet aide l'homme à faire des connaissance avec les gens d'extérieur.</p> <p>Ensuite, elle nous donne des informations de notre vie quotidienne.</p> <p>Or, elle est un moyen qui perte le temps si on l'utilise d'une mauvaise manière.</p> <p>D'une autre part, les gens peuvent utilise l'internet pour vendre la drogue.</p> <p>Pour conclure, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passe.</p>

Apprenant 6

Première version	Deuxième version
<p>L'internet c'est une bien chance pour l'homme. D'abord, l'internet est bien mais les dangers est souvent le bienfait de ce moyen. Ensuite les méfaits de l'internet sont mal les yeux. En fin, l'internet bien chance.</p>	<p>L'internet est un bon projet découvrir l'homme.</p> <p>D'abord, l'internet est la clé de la réussite, pour d'autres, c'est plutôt une source de dangers plusieurs.</p> <p>Ensuite, les plutôt une source de dangers, les fait des yeux et la clé de la réussite les hommes.</p> <p>Enfin, l'internet est un bon projet connaitre l'homme il faut tirer profit de quelque chose.</p>

Première version	Deuxième version
<p>Je crois que l'internet c'est la meilleure moyenne dans notre vie quotidienne. Elle a des avantages et des méfaits. D'abord, l'internet est une moyenne de connaissance, divertissement, découverte. En outre, elle est une source riche d'informations. Enfin, elle est nécessaire par exemple tu peux faire des projets difficiles, tu trouves les leçons de toutes les matières. Mais elle a des côtés négatifs. D'un côté, elle perte de temps, il y a les jeux, la musique, vidéos. D'un autre côté, elle a des sites déconseillés, ex trafic, virus, piratage. En conclusion, l'internet reste toujours indispensable. Or, elle présente trop de méfaits.</p>	<p>L'internet utile et nuisible.</p> <p>L'internet est modernisation de société. Elle est la meilleure moyenne utiliser dans notre vie quotidienne mais elle est plutôt une source de danger.</p> <p>D'abord, l'internet p est une moyenne de connaissance. Elle aide l'homme à connaître le monde extérieur.</p> <p>Ensuite, elle est une moyenne de divertissement et de découverte. Avec elle, tu peux faire beaucoup de choses par exemple : écouter la musique et jouer.</p> <p>Enfin, elle est une source riche en information.</p> <p>Pourtant, elle n'est pas sans défauts. Elle a des plusieurs méfaits.</p> <p>D'un côté, l'internet perte le temps de gens par exemple : les mauvaises vidéos.</p> <p>D'un autre côté, elle a des sites déconseillés par exemple le trafic, le virus et piratage.</p> <p>Pour conclure, je pense que l'internet est la clé de la réussite. Aussi, elle reste indispensable et utile.</p>

Première version	Deuxième version
<p>L'internet c'est une ressource d'information. D'abord elle est utile pour son utilisateur. Ensuite, elle cultive les gens. Mais elle est très dangereuse pour les jeunes parce qu'ils ne savent pas l'utiliser.</p>	<p>L'internet utile beaucoup notre époque, est un nouvelle moyen. Il y a dans l'internet les avantages plusieurs par exemple rend le monde et faire le connaissance avec les gens, il y a dans l'internet les inconvénients plusieurs par exemple perte de temps.</p> <p>En conclusion, la télévision demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.</p>

Première version	Deuxième version
<p>Grâce à ses bienfaits, l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde, mais il a des inconvénients médiocres qui peuvent toucher notre personnalité. D'abord, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur. Ensuite, elle est une source riche en informations. En plus, elle est un moyen de divertissement et de découverte. Enfin, grâce à elle, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche sociale privilégiée, elle est désormais accessible à toute catégorie sociale.</p> <p>Mais, elle une perte de temps par exemple les jeux vidéos ... autres part, elle contient des sites déconseillés, il y a le trafic, virus de piratage.</p> <p>En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer. Mais, faites attention de ses méfaits.</p>	<p>Pour moi personnellement, l'internet est la clé de la réussite, et le premier moyen d'informations le plus répandu à travers le monde.</p> <p>Pour certains, elle est plutôt une source de dangers et des interdits.</p> <p>D'abord, elle est une arme pour éliminer l'ignorance. Ensuite, elle attire autant parce qu'elle est une fenêtre ouverte sur le monde extérieur. Enfin, grâce à elle, le savoir n'est plus l'exclusivité d'une couche privilégiée. Elle est désormais accessible à toute catégorie sociale.</p> <p>Malgré ses bienfaits, on trouve des parents qui interdisent ce moyen à cause de ses inconvénients :</p> <ul style="list-style-type: none">- Perte de temps.- Sites insécurisés, pirate, trafic,... <p>En conclusion, l'internet demeure un moyen d'informations indispensable dont personne ne peut se passer.</p>

Première version	Deuxième version
<p>Je pense que l'internet est le moyen d'information le plus répandu à travers le monde. D'abord l'internet est un moyen importance et très utilisation. Malgré dans l'internet beaucoup de bienfaits, mais les méfaits est toujours le plus. Ensuite, l'internet est perdent beaucoup de temps qu'on utilise toujours. Elle contient des mauvaises choses. Elle n'a pas bien pour la santé. Pour conclure, l'internet a des limites pour utiliser.</p>	<p>L'internet est un moyen d'information le plus répandu à travers le monde.</p> <p>D'abord, l'internet donne beaucoup d'informations, instruire et faire les connaissances avec ses amis et par tout le monde.</p> <p>Ensuite, bien que l'internet a des avantages, elle a des inconvénients par exemple, elle perde beaucoup de temps. Il fait des mals par les yeux.</p> <p>En conclusion, l'internet demeure un moyen d'information indispensable dont personne ne peut se passer.</p>

Première version	Deuxième version
<p>L'internet est devenu une grande source d'informations. Alors elle attire les jeunes, et les adolescents pour faire des connaissances et leurs projets. Déjà, l'internet décerne aux touristes le temps pour faire des recherches sur les villes qu'ils veulent les voir. Enfin, l'internet pose beaucoup de questions si elle est meilleur outil d'informations ou non ? moi j'ai dit oui.</p>	<p>A chaque fois, et quand tu entends le mot « Internet », tu décris dans ta tête une image que cette source est la utiliser sur le monde. Mais les gens ne sont pas d'accord, et on trouve l'un avec la utilisation de l'internet et l'autre contre.</p> <p>D'un côté, l'internet est devenue une arme de cycle pour tous que nous avons besoin de lui par exemple si l'élève ne comprend pas bien la leçon, dans la classe, il doit revenir à l'internet. D'autre côté, les professeurs distribuent leurs informations sur l'internet et faire des cours pour les élèves de tous les moyens.</p> <p>De ça, l'internet cause des points positifs aux jeunes qui utilisent ce moyen beaucoup et des plusieurs fois dans le jour. Elle fait mal à ses yeux et ses mains et surtout le dos à cause les heures de passer brancher à l'internet.</p> <p>En conclure, moi-même je suis avec l'utilisation de l'internet parce qu'elle a des avantages mieux que les inconvénients, et je ne peux pas rester sans « internet » parce que ça me dérange.</p> <p>Enfin, mais l'internet est bien quand nous la utiliser avec modération.</p>

Appendice O Attestation

*RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE*

*Direction De l'éducation de Chlef
CEM les Frères Tahar Djebbar – Boukadir*

Attestation

Je soussigné BERROUBA Abdelkader, directeur du CEM les Frères Tahar Djebbar – Boukadir, atteste que **AIT DJIDA Mohand Amokrane**, enseignant au département de français, Université Hassiba Benn Bouali de Chlef, a assisté avec des élèves de 4^{ème} année moyenne à trois activités d'apprentissage (compréhension de l'écrit, grammaire et production écrite), et ce, dans le cadre de sa recherche en doctorat.

Cette attestation est délivrée à l'intéressé pour valoir et servir ce que de droit.

Le Directeur



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles

- 1- Plantin, Ch. « Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative », Paris, Éditions Kimé. (1990).
- 2- Grize, J-B. « De la logique à l'argumentation ». Genève, Droz. (1982)
- 3- Vignaux, G. L'argumentation. Essai d'une logique discursive. Genève-Paris, Librairie Droz. (1976).
- 4- Cuq, J.-P., & Gruca, I.. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. (2005)
- 5- Bereiter, C., & Scardamalia, M. The psychology of written composition. Hillsdale, NJ, Londres : Lawrence Erlbaum Associates. (1987).
- 6- Boudechiche, N.. *Contribution a la didactique du texte expositif: cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. Thèse de doctorat. Université d'Annaba. (2008)
- 7- Vygotsky, L. « Interaction between Learning and Development ». In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press. (1978). pp. 79-91.
- 8- Van Der Maren J.-M.,. La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université, Collection Méthodes en sciences humaines. (2003)
- 9- Montagne-Marcaire, D. "Didactique des langues et recherche-action ». Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007, pp. 93 – 116. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007.
- 10- Fève, G. (dir), Grammaire des textes et des discours – Comment argumenter. Éditions de l'Université de Linguistique et de Langues d'Irkoutsk, Russie (2005).
- 11- Doury, M. & Moirand, S. L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. (2007).
- 12- Plantin, Ch. L'argumentation, Paris, Seuil. (1996).
- 13- Breton, P. & Gauthier, G. Histoire des théories de l'argumentation, Paris, La Découverte & Syros. (2000).

- 14- Barthes, R. « L'ancienne rhétorique », in *Recherches rhétoriques*, n°16, Paris, Seuil. (1970).
- 15- Eggs, E. Grammaire du discours argumentatif, Paris, Éditions Kimé. (1994)
- 16- Tutescu, M. *L'Argumentation, Introduction à l'étude du discours*, [en ligne] (2005) publié sur le site : books.unibuc.ro/lls/MarianaTutescu-Argumentation/sommaire.html.
- 17- Oléron, P. L'argumentation, Paris, Presses Universitaires de France. (1983) P. 3
- 18- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L (1958), Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique, 3^e Ed., de l'Université de Bruxelles, (1976).
- 19- Grize, J. B. « Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter » in Doury, M. & Moirand, S. *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. (2007). 35-44.
- 20- Ducrot, O « Argumentation rhétorique et argumentation linguistique », in Doury, M. & Moirand, S. *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. (2007). 17-34.
- 21- Anscombre, J.-Cl. et Ducrot, O.. L'argumentation dans la langue, Bruxelles, Pierre Mardaga, éditeur, Collection « Philosophie et langage ». (1983)
- 22- Benveniste, E. Problèmes de linguistique générale, Paris, N.R.F. (1966).
- 23- Adam, J. M.. Éléments de linguistique textuelle, Bruxelles, Mardaga. (1990)
- 24- Chartrand, S. G. « Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°4, (1993). 679-693.
- 25- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé. (1985).
- 26- Van Dijk, T. A. « Etude du discours et enseignement ». In *Linguistique et enseignement des langues* Lyon : Presses universitaires de Lyon, collection linguistique et sémiologie. (1981) 11-81
- 27- Angenot, M. La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes. Paris, Payot. (1982).
- 28- Adam, J. M.. Les textes types et prototypes, 4^{ème} édition, Paris, Nathan (2001).

- 29- Adam, J. M. « Une approche textuelle de l'argumentation », in Doury, M. & Moirand, S. *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. (2007).
- 30- Tardif, J. « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », in *Évaluer le savoir-lire*, collectif sous la direction de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond, Montréal, Les Éditions Logiques. (1994).
- 31- Adams, George et al. Lisons futé : stratégies de lecture, collections Stratégies, Duculot. (2001)
- 32- Blanc, N. & Brouillet, D.. Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs, Paris, Editions in press. (2005)
- 33- Souchon, M. «Lecture de textes en LE et compétence textuelle», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], La Lecture en langue étrangère, Mis en ligne le : 13 décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1462.html>.
- 34- Moirand, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette. (1982).
- 35- Cicurel, F. Lectures interactives en langue étrangère. Paris, Hachette. (1991).
- 36- Rück, H. Linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Ed. Didier, collection *Langue et apprentissage des langues*. (1991).
- 37- Cuq, J.-P.. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International. (2003)
- 38- Rey-Debove, J. & Rey, A.. Le Nouveau Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue français. Paris, les Editions Le Robert. (2009)
- 39- Robert, J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du Fle. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Ophrys. (2007)
- 40- Cyr, P. Les stratégies d'apprentissage, Paris, Cle International. (1998).
- 41- Tardif, J. Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les Éditions Logiques. (1992).
- 42- O'malley, J.M. & Chamot, A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press. (1990).
- 43- Degache, C.: « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », [en ligne] *Publication ronéotée du colloque "Lecture à l'Université II"*,

Grenoble, 10-12 septembre 1998. URL : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1998.pdf(1998)

- 44- Astolfi, J. P.. L'école pour apprendre, Paris, ESF. (1992)
- 45- Gineste, M-D. & LE NY, J-F. Psychologie cognitive du langage, Paris, Dunod. (2002).
- 46- Cornaire, C & Raymond, P-M. La production écrite, Paris, CLE International. (1999).
- 47- David, J., & Plane, S. L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège. Paris: Presses Universitaires de France. (1996).
- 48- Lieury, A. « Mémoire », in *Encyclopædia Universalis*, version électronique. (2010).
- 49- Marin, B. & Legros, D. Psycholinguistique cognitive - Lecture, compréhension et production de texte -. Bruxelles, Éditions De Boeck Université. (2008)
- 50- Gufoni, V.: « Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite : approche critique » in *Études de Linguistique Appliquée n° 101*, 20-32. (1996)
- 51- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M.. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315. (2002)
- 52- Hayes, J.R., Flower, L.S. « Identifying the organisation of writing processes ». In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. (1980).pp. 3–30.
- 53- Reuter, Y. Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris : ESF éditeur. (1996b).
- 54- Pianko, S. « A descriptions of the Composing Process of College Freshman Writers », in *Research in the Teaching of English*, 13 (1), (1979). 5-22.
- 55- Roy, R. Exploration des effets d'une stratégie de planification sur la production de plans par des élèves de cinquième secondaire. Université de Montréal. (1998).
- 56- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T., & Farioli, F. « Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg », in *Psychologie Française*, 41, (1996). 4, 339-354.
- 57- Plane, S. « 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 ». in *Rome Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata* anno III/1. (2003). p 57-77

58- Berninger, V. W & Swanson, H. L. « Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing », in E. Butterfield (Edit.), *Advances in cognition and Educational Practice*, vol. 2, *Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing*. Greenwich, CT : JAI Press. (1994). pp. 57-82.

59- Hayes, J.R. « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction », In A. Piolat & A. Pélissier (Eds. And Trans.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne(1998). : Delachaux & Niestlé. (Original work published 1996).

60- Alamargot, D. & Chanquoy, L. "Les modèles de rédaction de textes". In M. Fayol, (Ed.), *Production du langage*, (2002). 45- 66, Paris, Hermes.

61- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. « Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive », in *Langages*, 106, (1992). 105-125. [En ligne]. URL : <http://www.up.univmrs.fr/wpsycle/documentpdf/documentpiolat/Publications/PiolatRousseyLangage1992.pdf>.

62- Fayol, M. La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (1996). (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.

63- Fayol, M. « La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive », in *Éducation permanente*, 102, (1991). 21-30.

64- Fayol, M. « La production de textes et son apprentissage ». In Observatoire National de la Lecture (Ed.), *Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007* (pp. 21-34). Paris : MENESR. [En ligne] : http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download.

65- Deschenes, A, - J. La compréhension et la production de textes, Sillery, Quebec, Presse de l'Université du Quebec. (1988)

66- Galisson, R. & Coste, D. Dictionnaire de Didactique des Langues, Paris, Ed. Hachette. (1976).

67- Meirieu, Ph. « Le transfert de connaissances: éléments pour un travail en formation ». Intervention lors du Colloque organisé en septembre-octobre 1994 à l'Université LUMIERE – Lyon 2. [en ligne]. URL : <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>

68- Bissonnette, S. & Richard, M. comment construire des compétences en classe- Des outils pour la réforme, Montréal, Les Éditions Chenelière/McGraw-Hill. (2001)

69- Tardif, J. Le transfert des apprentissages, Montréal, Éditions logiques. (1999).

- 70- Meirieu, Ph. Apprendre... oui, mais comment, Paris, ESF. (1999).
- 71- Pépin, L. Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection. Lyon, Editions Chronique Sociale, (2001). P.1
- 72- Van Dijk, T-A. « Le texte » in *Dictionnaire des littératures de langue française*, tome III, Bordas. (1998)
- 73- Charolles, M. « Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle », in *Langue française*, 38, (1978). pp. 7-42.
- 74- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. Strategies of discourse compréhension. New York: Academy Press. (1983).
- 75- Meirieu, Ph. « Le transfert de connaissances, un objet énigmatique », in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Numéro hors série des *Cahiers pédagogiques*, (1998). pp. 6-7.
- 76- Perrenoud, P. " transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implication sociologiques et pédagogiques " [en ligne]. URL : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.h\(2007\)](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.h(2007)
- 77- Akmoun, H. L'enseignement explicite d'une stratégie de planification en F.L.E : impact sur la production écrite d'un texte argumentatif chez des élèves de 3^{ème} AS. Mémoire de magister, Université Saad Dahlab. Blida. (2007).
- 78- Véronique, D. (dir.) L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère. Paris : Didier. (2009).
- 79- Barré-De miniac, C. « La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) ». *Revue française de pédagogie n°33*. (1995). pp. 93-113.
- 80- Barbier, M. L. « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? » in A. Piolat (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives*- Collection Langues et Ecritures. Marseille : Publication de l'Université de Provence. (2004). pp. 181-203.
- 81- Isnard, N., & Piolat, A. The effects of different types of planning on the writing of argumentatives text. In G. Eigler, & T. Jechle (Eds.). *Writing. Current trends in european research* (pp. 121-132). Freiburg: Hochschul Verlag. (1993).
- 82- Develay, M. « Didactique et transfert », in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, (1996) p. 20.
- 83- Le Boterf, G. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Éditions d'organisation. (1994)
- 84- Sebane, M. *Etude de l'effet de la prise de note dans deux modalités (cours magistral vs photocopié) sur la re planification et la réécriture d'un texte de spécialité*

en langue étrangère en contexte plurilingue. Effet du niveau de connaissances de la langue étrangère et des connaissances sur le domaine de spécialité (économie). Thèse de doctorat. Université de Mostaganem. (2009).

Ouvrages consultés mais non cités

85- Ayouni-Sahnine. K. *La cohésion dans l'écrit d'apprenants en français langue étrangère : étude descriptive*. Thèse pour l'obtention de grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.). Université Laval. (2000).

86- Bounouara. Y. *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE Cas des élèves de première année secondaire du lycée Ali N'Meur à Batna*. Mémoire de magister. Université de Batna. (2011).

87- Denhière, G., & Baudet, S. "Lecture et compréhension de textes: aspects cognitifs". In S. Baudet, & G. Denhière (Eds.), "Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension et la production de textes". *Glossa*, 19, 4-13, et *Questions de Logopédie*, 21, (1989). 67-74.

88- Denhière, G., & Piolat, A. "Aspects cognitifs de la production de textes". *Actes Sémiotiques*, numéro spécial, P. Stockinger (Ed.), *Intelligence Artificielle, II: Approches cognitives du texte*, IX, 40, (1988). 24-46.

89- DO Thi Bich. T. *Les impacts de la révision collaborative étayée : Une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université de Provence (2011).

90- Hayes, J.R. « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In C. Levy, S. Ransdell (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. (1996). pp. 1–28.

91- Hoareau, Y., Legros, D., Gabsi, A., Makhlouf, M. & Khebbab, A. "Internet et aides à la réécriture croisée et à distance de textes explicatifs en contexte plurilingue", In A. Piolat (Ed.), *Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre avec Internet*, 277- 297. Paris:Solal. (2006).

92- Kellogg, R. T. "Designing idea processors for document composition". *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 18, (1986). 118-128.

93- Kellogg, R.T. « A model of working memory in writing ». In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. (1996). pp. 57–71.

94- Kintsch, W. Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press. (1998).

95- Legros, D., Makhlouf, M., Gabsi, M., Y. Hoareau « Rôle de la langue maternelle dans la production de texte en langue seconde (L2) et la construction de connaissances en contexte plurilingue. Statut de l'analyse du corpus et rôle

des questionnaires ». *30th International Conference on Functional Linguistics. 18 - 21 October 2006, University of Cyprus.* (2006).

96- Piolat, A. Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, 51, (2004a). 55-74.

97- Piolat, A. La prise de notes : écriture de l'urgence. In A. Piolat (Ed.), *Écriture. Approches en sciences cognitives* (pp. 205-229). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. (2004b).

98- Piolat, A., & Roussey, J.-Y. « Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but » in *Repères*, 4, (1991). 79-92.

99- Reuter, Y. « De la rédaction à la didactique de l'écriture ». In Christine Barré-De Miniac (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université. (1996a). pp. 51-69.

100- Véronique, D. « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE) n°1*. (1992). pp. 5 – 36.

101- Véronique, D. Monte, M., Touchard, Y., Santacroce, M., Vion, R. « Quand les enseignants réécrivent des textes d'élèves... ». *Pratiques n° 73*. (1992). pp. 96-118.

102- Verspieren, M.-R., « Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique ». in *Etudes de communication* (en ligne) n° 25. (2002). pp. 105-123. Mis en ligne le 27 mars 2009, URL : <http://edc.revues.org/index658.html>.

