

République Algérienne Démocratique et Populaire
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Université Mentouri Constantine
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature françaises

N°

Série :

Mémoire
Présenté en vue de l'obtention du diplôme de Magistère
Filière : Français
Option : Didactique

**L'argumentation écrite entre objectifs
d'apprentissage et difficultés rencontrées.**

Présenté par :
Mlle. Ibtissem BENACHOUR

Dirigé par :
M. Jean-Pascal SIMON
Maitre de conférences en sciences du langage
Université Joseph Fourier -IUFM- Grenoble.

Devant le jury composé de :

Présidente : Mlle. Laarem GUIDOUM, Maître de Conférences, Université Mentouri -Constantine.

Rapporteur : M. Jean-Pascal SIMON, Maître de Conférences, Université Joseph Fourier-Grenoble.

Examineur : M. Abdesselem ZETILI, Maître de Conférences, Université Mentouri-Constantine.

Année 2009

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents.

A mes très chères sœurs : Housna et Asma.

A mes très chers frères : Abdelhak, Mohamed Rafik et Mouâd.

A mon âme sœur Ammar.

A mes chères amies : Linda, Amel, Hakima, Sakina ...

Remerciements

Je remercie Dieu, le Tout Puissant et Miséricordieux, de m'avoir aidée à accomplir ce modeste travail.

Par la même occasion, je tiens à remercier vivement mon encadreur Monsieur Jean Pascal Simon de m'avoir soutenue avec ses directives et ses conseils avisés.

Une pensée particulière est adressée à l'ex directeur de l'établissement Mohamed Boumaâza Monsieur Essaïd Laârouk, que j'ai côtoyé quotidiennement, et dont j'ai apprécié la gentillesse et la bonne humeur. Je le remercie pour son aide et ses encouragements.

Une reconnaissance est également destinée à l'enseignant Monsieur Djamel Boudah -puisse Dieu, le Tout puissant, l'accueillir en son vaste Paradis- pour son accueil bienveillant et d'avoir bien voulu répondre patiemment et aimablement à mes nombreuses questions, et tous ceux qui ont contribué de loin ou de près à la concrétisation de ce projet.

Table des matières

TABLE DES MATIERES	5
INTRODUCTION :	7
PARTIE I : CADRE THEORIQUE.....	9
1. LE FRANÇAIS DANS LA REFORTE ALGERIENNE DE L'EDUCATION.	10
1.1. La pédagogie par objectifs :.....	11
1.2 L'approche par les compétences :.....	14
1.3 Le français au collège :	18
1.3.1 Données de départ :.....	18
1.3.2 Démarche pédagogique :.....	19
1.3.3 Objectifs :.....	21
1.3.4 Les contenus d'enseignement moyen :	23
2. PROGRAMME DE LA 4^E AM :.....	26
2.1. Activités pédagogiques :.....	28
2.3.1 La place de l'oral :	29
2.3.2 La place de l'écrit :	32
2.2 L'enseignement des compétences :	34
2.2.1 La compétence linguistique :	36
2.2.2 La compétence textuelle :	38
2.2.3 La compétence communicationnelle :	39
2.3 La production écrite et l'argumentation :.....	41
2.3.1 L'argumentation :	41
2.3.2 La production écrite :	46
PARTIE II : LE PLAN EXPERIMENTAL ET RECUEIL DES DONNEES.....	52
1. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES :.....	53
1.1 Problématique :	55
1.2 Hypothèses :	55
2 DONNEES RECUEILLIES :.....	57
2.1 Les cadres scolaires :.....	58
2.2 Présentation du corpus :.....	61
2.3 Critères d'analyse :.....	63

PARTIE III : ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES ELEVES :	67
I. ANALYSE PRAGMATIQUE :	69
1.1 La situation d'énonciation :	69
1.1.1 Corpus N°01 :	69
1.1.2 Corpus N°02 :	72
1.1.3 Corpus N°03 :	80
1.2 Nombre et variété des articulateurs :	87
1.2.1 Corpus N°01 :	87
1.2.2 Corpus N°02 :	91
1.2.3 Corpus N°03 :	102
1.3 Nombre et variété des arguments :	110
1.3.1 Corpus N°01 :	110
1.3.2 Corpus N°02 :	113
1.3.3 Corpus N°03 :	120
2. ANALYSE SEMANTIQUE :	124
2.1 Pertinence des idées :	124
2.1.1 Corpus N°01 :	125
2.1.2 Corpus N°02 :	127
2.1.3 Corpus N°03 :	136
2.2 Absence de contradiction :	142
2.2.1 Corpus N°01 :	143
2.2.2 Corpus N°02 :	144
2.2.3 Corpus N°03 :	149
3 AUTRES NIVEAUX D'ANALYSE :	153
3.1 Analyse morphosyntaxique :	153
3.1.1 Emploi des temps :	153
3.1.2 Complexité syntaxique :	183
3.2 Analyse matérielle :	208
3.2.1 Ponctuation :	208
3.2.2 Mise en page :	225
4 SYNTHÈSE :	233
CONCLUSION GENERALE :	236
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :	237
Bibliographie :	237
Sitographie :	238
Annexes :	239

Introduction :

*« La théorie c'est quand on sait tout et que rien
ne fonctionne, la pratique c'est quand on fonctionne
et que personne ne sait pourquoi. »*

Einstein

Le système éducatif algérien est en cours de restructuration, depuis l'an 2002, à travers la mise en œuvre d'une réforme éducative touchant à la fois l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères en ce pays, particulièrement le français. En effet, après avoir établi des études sur la situation scolaire de l'enseignement du français, dans la décennie des années quatre-vingt-dix, le ministère de l'éducation s'est trouvé face à une régression de niveau en cette langue, principalement en production écrite, qui se révèle par l'incapacité des jeunes scolarisés à rédiger un texte cohérent, d'un point de vue pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel. Cette défektivité rédactionnelle a suscité notre intérêt, et nous a incités à chercher l'ensemble de difficultés que rencontrent ces élèves au niveau de l'écrit.

Il est connu, dans le milieu scolaire, que l'installation d'une compétence rédactionnelle, chez les apprenants d'une langue étrangère, n'a jamais été une tâche aisée. Rédiger est un processus complexe, qui demande de l'élève de mobiliser non seulement un savoir, mais aussi un savoir-faire, pour choisir parmi ses connaissances acquises, celles qui lui seront utiles pour élaborer un texte conforme à la norme. De ce fait, et afin de rendre compte de la réalité pédagogique sur terrain, notre travail va se focaliser sur l'enseignement moyen, précisément sur la quatrième année moyenne, qui a pour objet d'étude : *l'argumentation*. Il s'agit pour nous de savoir : Quelles compétences président à l'acquisition d'une compétence rédactionnelle vis-à-vis du nouveau programme, et quelles difficultés rencontrent ces apprenants en production écrite ?

Pour mieux comprendre cette défektivité rédactionnelle, il faut avoir une vue d'ensemble de la réalité pédagogique. De ce fait, dans la première partie de notre

mémoire intitulée *Cadre théorique*, après avoir passé en revue les enjeux de la réforme éducative, au niveau du français langue étrangère, nous décrivons par la suite de manière plus précise le contenu du programme de français, devant être acquis par les apprenants, au cycle moyen, aussi que les compétences visées en 4^{ème}AM. Ce choix d'un cadre théorique portant sur des notions de cohérence textuelle, de typologie et de genres de discours, nous amène à présenter dans la deuxième partie intitulée *Le plan expérimental et recueil de données* : la problématique et les hypothèses mises en œuvre, à partir d'un échantillon reflétant les principales difficultés rencontrées dans les écrits des élèves, ainsi que les variables liées à la vie de ces apprenants, afin d'en construire des critères d'analyse fondés principalement sur les travaux menés par le groupe EVA. Ces critères seront exploités dans la troisième partie du mémoire intitulée *Analyse des productions écrites des élèves*, en proposant une analyse et une synthèse des résultats obtenus corrélativement avec le corpus choisi.

Ce travail veut donc aboutir à une réflexion didactique, permettant une mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées, pour rendre plus efficace l'enseignement/apprentissage de la production écrite, en terme de cohérence et de cohésion.

Partie I : Cadre théorique

« *Tout nous vient des autres ...
Être, c'est appartenir à quelqu'un.* »

Jean Paul Sartre

A l'ère du développement de la technologie de l'information et de la communication, et en corrélation avec la reconstruction des fondements économiques à travers le monde, l'amélioration de la qualité des contenus éducatifs, à travers le monde, est devenue si importante, afin de garantir la croissance d'une génération, qui répond aux nouvelles stratégies socioéconomiques mondiales. Ces refontes de l'éducation mises en œuvre, tout d'abord dans les pays développés¹, sont essentiellement fondées sur une nouvelle méthodologie d'enseignement appelée : « *l'approche par les compétences* ». Cette approche vise à installer chez l'apprenant des compétences lui permettant d'exercer sa citoyenneté au sein de sa société, et d'utiliser les différentes connaissances acquises par le biais de l'école, dans les différentes situations de la vie quotidienne. Voulant s'intégrer dans la société dite *cognitive*, l'Algérie a exprimé sa volonté pour la refonte de son système éducatif, en juillet 2002, en concevant les conditions favorables, pour la mise en œuvre des nouveaux programmes, de différents champs disciplinaires.

Le français, la première langue étrangère enseignée en Algérie, assiste ainsi à un changement des contenus des programmes d'enseignement, dans le but de satisfaire la demande de la communauté éducative et d'atteindre les objectifs qu'elle se fixe. De ce fait, dans cette première partie du mémoire, nous allons présenter les objectifs d'apprentissage de l'enseignement de cette langue, au niveau du collège, et particulièrement en 4^{ème} AM, notre choix à priori, dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par les compétences, et mettre l'accent sur l'ensemble des activités pédagogiques, permettant l'acquisition des compétences argumentatives, au niveau de l'écrit.

¹ L'Italie s'est lancée dans une réforme éducative dès 1999, l'Espagne en 2002, l'Allemagne en 2003, la Belgique en 2004, l'Angleterre et La République tchèque en 2005.

1. Le français dans la refonte algérienne de l'éducation.

« On ne peut enseigner à autrui.

On ne peut que l'aider à découvrir lui-même. »

Galilée

La rentrée scolaire du 13 septembre 2003 a mis en application une nouvelle politique, quant à l'enseignement du français langue étrangère, en Algérie, à travers le changement à la fois du volume horaire consacré à l'enseignement de cette langue, et l'adoption de nouveaux programmes d'enseignement. Cette réforme de l'éducation a mobilisé des techniques modernes d'enseignement comme « *l'approche par les compétences* », en tenant compte de la particularité, qu'occupe la langue française dans la société algérienne, qui constitue une partie intégrante du paysage linguistique algérien, voire son usage permanent sur le plan formel ou informel.

Les observations descriptives et la lecture critique de l'ancien programme ont joué un rôle prépondérant, en offrant le premier jalon de fondement de « *la reconstruction programmatique* » (De Velay)² mise en œuvre actuellement en Algérie. Cette réflexion sur les déficits discernés dans l'ex-politique d'éducation, qui repose essentiellement sur « *la pédagogie par objectifs* », régie par les textes de l'ordonnance du 16 Avril 1976, a permis d'envisager une modification des contenus des programmes dans les trois cycles d'enseignement.

Dans le cadre de la pédagogie du projet, le français au primaire est enseigné dès la troisième année primaire, au lieu de la 4^{ème} AP de l'ancien système éducatif, avec un volume horaire réparti comme suit :

<i>Les niveaux</i>	<i>3^{ème} AP</i>	<i>4^{ème} AP</i>	<i>5^{ème} AP</i>
<i>Les heures/semaine</i>	03H	04H : 30	04H : 30

L'élève de la 3^{ème} AP étudie le français 45minutes, quatre fois par semaine, pendant lesquelles il acquiert des compétences orales, à travers des activités variées de dialogue, et de lecture. Ainsi, l'élève apprendra la prononciation correcte du français

² <http://www.oasisfle.com/documents/lexique.HTM> consulté le (23/06/2007) 11:50h

en écoutant, puis en lisant. En 4^{ème} AP et en 5^{ème} AP, l'élève aura l'occasion de s'imprégner dans différents types de discours. Il étudie le français une heure et demi par jour, trois fois par semaine, en plus d'une séance de quarante-cinq minutes de rattrapage, pour remédier les lacunes qu'éprouvent ces apprenants.

Au collège, une durée de quatre années au lieu de trois ans a été préconisée pour l'enseignement du français au cycle moyen. Le collégien apprend le français cinq heures par semaine, en plus d'une heure de rattrapage. Ainsi, l'élève aura l'occasion d'étudier six types de texte : *narratif, prescriptif, informatif, descriptif, explicatif et argumentatif*, de telle sorte qu'il doit savoir en fin de son cursus au moyen : *lire, comprendre, analyser, reformuler, produire, s'auto évaluer...* en français langue étrangère.

Au lycée, le volume horaire consacré à l'apprentissage du français varie selon la filière étudiée par l'élève : cinq heures par semaine, préconisées pour les littéraires, et trois heures par semaine pour les scientifiques. Durant ces horaires, l'élève renforcera sa connaissance des typologies textuelles entamées au collège, d'une manière plus approfondie.

Corrélativement avec ce que nous venons de dire, et avant d'aborder minutieusement le changement du contenu de l'enseignement du français au collège, notre thème à priori, nous estimons utile de faire allusion à deux notions fondamentales en didactique de l'enseignement, il s'agit de *la pédagogie par objectifs* et *l'approches par les compétences*.

1.1. La pédagogie par objectifs :

Née aux Etats-Unis dans l'enseignement technique, et appliquée à l'éducation par RICE³ vers 1914, la pédagogie par objectifs ou la pédagogie de maîtrise entend mettre l'accent sur les objectifs à atteindre avant d'entamer l'action éducative. Un objectif se focalise en fonction de ce que le sujet est censé être capable de réaliser en autonomie, une fois l'acte pédagogique est accompli. L'objectif d'apprentissage réside dans

³ <http://www.oasisfle.com/documents/lexique.HTM#P> consulté le (30/09/2007) 19 :30h

l'opération qu'effectue les enseignants afin «*de préciser ce qu'ils attendent des élèves*» (CARDINET. J, 1986, p.13), en d'autres termes il s'agit pour l'enseignant de déterminer le résultat attendu de ses élèves, en terme de comportements observables. Ceci se réalise à travers la mise en œuvre de «*tableaux de spécifications précisant pour chaque chapitre de programme à quel niveaux d'approfondissement ou de transfert on veut mener les élèves*» (CARDINET. J, 1986, p.13).

L'objectif est statique, c'est pourquoi il est possible de le décrire ou de le définir en termes de comportements observables. Pour cela, on subdivise une tâche d'apprentissage complexe, en sous tâches spécifiques plus simples. Ces dernières sont opérationnalisées pour être exécutées à travers la mise en œuvre des capacités optimales, favorisant la bonne maîtrise de la tâche principale. Un objectif s'organise autour de six éléments caractéristiques, rassemblés sous l'[acronyme SMARTÉ](#)⁴:

- a) **Spécifique** : la formulation de l'objectif doit être claire et précise.
- b) **Mesurable** : en définissant le comportement final, que doit manifester l'élève.
- c) **Applicable** : décrire les conditions dans lesquelles l'objectif doit être normalement atteint.
- d) **Réaliste** : préciser des critères de performance acceptables.
- e) **Temporel** : déterminer la durée préconisée pour l'atteinte de l'objectif.
- f) **Écologique** : créer une atmosphère favorable, qui permet d'atteindre l'objectif en question. Car, c'est l'atteinte des objectifs qui assure la maîtrise des compétences.

Benjamin Bloom est considéré comme un des fondateurs, qui ont mis en application la pédagogie par objectifs ou la pédagogie de maîtrise à l'enseignement, en proposant une liste de comportements. Cet outil pédagogique mis à la disposition des enseignants leur permet d'adapter les activités conçues pour les apprenants, en fonction des domaines et des niveaux de compétences, afin d'assurer l'efficacité des apprentissages, et donc de lutter contre l'échec scolaire. Cette liste de caractères contribue à une

⁴ [http://fr.wikipedia.org/wiki/Objectif_\(but\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Objectif_(but)) consulté le (23/06/2007) 13 :00h

acquisition optimale des connaissances, parce qu'elle organise l'opération d'appropriation par les apprenants, de la simple introspection du savoir jusqu'à la manipulation complexe des concepts. Elle est formée de six niveaux ascendants :

- a) **La connaissance** : elle constitue le niveau le plus élémentaire de la pensée. **Connaitre, c'est être capable d'observer et de se rappeler de l'information.** *Adamczewski. G*⁵ la définit comme étant : « *le processus de construction et le résultat provisoire de l'acte d'apprendre.* »
- b) **La compréhension** : elle fait référence à une forme d'entendement de l'individu ou de son appréhension. Comprendre, c'est être capable de percevoir la signification d'un élément donné.
- c) **L'application** : c'est utiliser des connaissances, des méthodes, des théories...etc. Appliquer, c'est être capable de se rappeler des connaissances pour résoudre un problème.
- d) **L'analyse** : c'est être capable d'identifier des éléments, des principes d'une organisation.
- e) **La synthèse** : l'élève doit être capable de prédire ou de tirer des conclusions, à partir d'une situation donnée, en mettant en rapport des connaissances appartenant aux différents domaines.
- f) **L'évaluation** : l'élève doit être capable de juger la valeur de l'application, de telle ou telle théorie, appartenant à un domaine précis.

Selon *Bloom*, la pédagogie par objectifs doit également prendre en considération les différences individuelles entre les apprenants, ce qui suppose une mise en œuvre d'une « *pédagogie différenciée* ». Ce concept de différenciation pour *Bloom* se traduit en termes de variable temporelle, autrement dit le formateur en établissant sa progression, doit tenir compte de la durée, dont a besoin chaque apprenant, pour s'approprier d'une compétence déterminée, vu qu'un objectif d'apprentissage s'atteint par un éventail de processus, qui varie en fonction de l'hétérogénéité des élèves. En fait, chaque élève « *existe avec ses désirs, ses soucis, ses richesses* » et chacun a « *un espace-temps dans*

⁵ <http://www.biblioconcept.com/wiki/index.php?wiki=Connaissance> consulté le (26/12/2007) 15 :45h

lequel il se sent à l'aise, en sécurité, libre, puissant » (PRZESMCKI, 2002, p.11) pour réaliser la tâche préconisée. Ainsi « la pédagogie par objectif a eu l'immense mérite de mettre (...) l'élève au centre de préoccupations des programmes scolaires ». (BENBOUZID. 2006. p.17.)

La pédagogie par objectif, régissant les contenus de l'enseignement algérien, durant une quinzaine d'année, a donné naissance à une nouvelle approche dite « *l'approche par les compétences* », méthodologie qui répond le plus aux exigences de la communauté scientifique, dans le cadre de la mondialisation économique.

1.2 L'approche par les compétences :

Comme toute méthodologie d'enseignement, « *l'approche par les compétences* » ne constitue en fait, qu'une simple prolongation de la pédagogie par objectifs, dans la mesure où elle reprend la même démarche de travail, en se focalisant sur les objectifs à atteindre en fin de la situation d'enseignement/ apprentissage. Cependant, comme l'évalue *CARDINET. J, 1986, p.75* : « *L'ambition de la pédagogie de maîtrise de faire conquérir les objectifs les uns après les autres par les élèves, en introduisant simplement des activités de remédiation centrées sur le prochain objectif, paraît bien naïve* ». De ce fait, l'approche par les compétences implique principalement un changement de l'apport de l'objectif des pratiques pédagogiques, de la simple accumulation du savoir théorique, vers la formation d'un élève autonome, qui s'adapte aux différentes situations de la vie quotidienne.

Nous pourrions dire que l'approche par les compétences constitue un savoir mobilisé, en fonction d'une situation problème donnée. *Janine Courtillon (2002. p.08)* explicite cet aphorisme en disant que : « *on peut se forger une démarche raisonnée où l'enseignement devient un engagement motivant dans la problématique de l'apprentissage et non la simple application d'idées ou de principes issus de la formation reçue.* » Dans le milieu scolaire, cela a donné naissance à une nouvelle conception de l'apprentissage, qui n'est plus regardé en tant qu'une simple transmission de connaissances, mais comme la réaction déductive que l'élève manifeste, en se soumettant à la nécessité de réinvestir le savoir requis, devenant ainsi

capable de franchir les obstacles, qu'il rencontre au sein de la société, dans laquelle il est censé s'intégrer.

Aujourd'hui, la mise en œuvre de l'approche par les compétences a permis d'affermir la relation enseignant/enseignés, à travers leur interaction continue : en fait, l'enseignant est considéré comme *une personne ressource*, qui tente d'une part, de mettre en rapport les objectifs de l'institution et les besoins des apprenants ; et d'autre part d'assurer le développement d'une démarche métacognitive chez les apprenants, afin qu'ils puissent agir efficacement dans les différentes situations de la vie quotidienne. Ce n'est donc, que corrélativement avec le contexte d'utilisation qu'on peut évaluer une compétence comme étant acquise ou non. Dans cette perspective, la compétence est définie comme étant « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet de résoudre une famille de situations-problèmes* » (O.N.P.S. 2005. page29). Ainsi, la compétence s'acquiert au travers des objectifs sous jacents, préalablement fixés dans une séquence d'apprentissage, où l'enseignant doit effectuer les choix méthodologiques appropriés, pour trouver le moyen d'intégrer non seulement la structure linguistique, textuelle ou communicationnelle en question, mais aussi la pratique de cette structure dans des situations hétéroclites. Donc, l'élève demeure l'acteur principal de l'action éducative, autour de lui les apprentissages se formalisent, et qui évolue au cours de son apprentissage.

Mise en œuvre pratique :

Pour éclairer la perception que peut avoir l'approche par les compétences sur l'enseignement/ apprentissage, d'un point de vue pratique, il paraît utile de préciser quelques fils conducteurs, basés sur les travaux menés par le groupe de Performa 1995⁶, qui permettent de faire le point sur les qualités de cette nouvelle pratique. Selon cette optique, afin d'assurer l'efficacité des apprentissages, il est nécessaire de :

- a) **Discerner les besoins des apprenants** : très souvent les besoins des apprenants sont révélateurs du contenu pédagogique, censé leur être transmis. Cela permet d'entretenir une relation entre les connaissances et les activités de la vie

⁶ <http://www.apsq.org/sautquantique/doss/d-competences.html> consulté le (13/01/2008) 08 :30h

professionnelle. L'approche par les compétences relève d'une demande clairement identifiable, qui se fonde principalement sur ce paramètre, qu'est l'analyse des besoins. Si cette phase n'a pas été conduite, l'enseignement peut être mis en œuvre, mais après quelques années, l'apprenant trouvera qu'il ne pourra pas réinvestir ses prés requis dans les différentes situations qu'il est appelé à affronter.

- b) Créer la motivation :** La présentation de la leçon, par l'enseignant, en raison purement professionnelle, est jugée insuffisante pour assurer la bonne progression d'une classe. L'apprentissage ne dépend pas seulement d'activités intellectuelles exigées de l'institution, mais aussi de l'affectivité. En effet, des recherches menées en neurophysiologie⁷ du cerveau, montrent que le traitement et la mémorisation des informations sont assurés en un premier lieu, par « *le rhinencéphale* », partie responsable des comportements émotionnels chez l'homme, avant d'arriver au « *néocortex* », partie responsable de la fonction sensorimotrice et de la fonction associative. C'est pourquoi, si cette zone cervicale est suffisamment sollicitée par des émotions positives comme la confiance, le plaisir et la sécurité, les élèves vont plus facilement comprendre, parler, annoncer leurs idées, se comparer, se rendre compte de leurs lacunes, se corriger et donc avoir le sentiment de progresser, car « *On ne se maintient en classe que si on retrouve le plaisir ou l'intérêt selon son tempérament* » (COURTILLON. J, 2002. p16)
- c) Etre conscient de la compétence visée :** l'élève étant le principal moteur de l'acte éducatif, doit consentir la finalité visée, afin de manifester un comportement favorisant l'acquisition de la compétence en question. En fait, comme l'affirme Janine Courtillon : « *on ne perd jamais son temps si on consulte les élèves et si on négocie avec eux* » (2002. Page 78).
- d) Adopter une pédagogie de l'intégration :** l'intégration est définie comme étant l'opération déductive, que l'élève produit en s'appuyant sur la mise en relation de son savoir, savoir faire et savoir être, pour affronter des situations complexes

⁷ <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin27/c11.htm> consulté le (13/01/2008) 13:30h

appelées *situations d'intégration*, qui lui sont nouvelles. Il s'agit pour lui de mobiliser les connaissances indispensables pour les résoudre.

- e) **Transférer des connaissances et des savoir-faire** : tout enseignant peut s'identifier à telle ou telle démarche, dans l'élaboration de son cours, qu'il s'est forgée à partir de ses pratiques habituelles, ses expériences personnelles, ses formations pédagogiques ou de ses lectures, mais cela ne devrait en aucun cas prévaloir sur le travail individuel de l'élève. L'approche par les compétences considère l'élève à la fois en tant qu'acteur principal de ses apprentissages, aussi qu'un élément actif, qui tout au long de sa scolarité, acquiert des connaissances, aiguisé sa personnalité et ses réactions face aux stimulations extérieures. L'enseignant devenant un animateur de sa classe, devra s'assurer de l'efficacité des apprentissages, en mettant en place un feed-back pour ses élèves, précisant les aspects positifs et les points à améliorer.
- f) **Concevoir une coopération interdisciplinaire** : il s'agit d'une mise en œuvre d'un projet global de formation, qui enlèvera toute sorte de frontières entre les disciplines, en permettant d'articuler des apports spécifiques entre elles.
- g) **Evaluer constamment**⁸ : le produit de l'élève sera évalué non dans son ensemble, mais d'une manière plus minutieuse, en termes de critères préalablement précisés, qui déterminent la qualité de la tâche en quête. L'habileté à résoudre la situation permettra de juger la maîtrise de la compétence.

L'approche par les compétences visant à amener l'élève à développer ses compétences, nous conduit à juger important d'élargir ultérieurement l'acception du terme *compétence*, étant donné qu'elle constitue le moteur essentiel de cette ère nouvelle, pour les systèmes éducatifs à travers le monde. Dans cette même perspective de l'approche par les compétences, nous allons essayer de présenter la contribution de cette nouvelle approche dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère au collègue algérien.

⁸ <http://www.apsq.org/sautquantique/doss/d-competences.html> consulté le (15/08/2007) 17:00h

1.3 Le français au collège :

La finalité du nouveau programme de français, au collège, est de faire maîtriser quatre *typologies textuelles* -en se référant à la terminologie adoptée par *Jean Michel Adam*⁹- narratif, descriptif, explicatif et argumentatif . De ce fait, une année d'enseignement/ apprentissage est consacrée à l'étude de chaque typologie, afin que l'élève s'approprie d'une connaissance approfondie de chacune d'elles. Dans le chapitre suivant nous tenterons de mettre l'accent d'une part, sur les connaissances antérieures, des élèves, acquises à l'école primaire, et aussi celles devant leur être transmises au collège. Et d'autre part, sur les démarches pédagogiques adoptées par les enseignants du cycle moyen, leur permettant d'atteindre les objectifs que se fixe l'institution.

1.3.1 Données de départ :

Opter pour une éducation bilingue dès l'école primaire, c'est mettre en œuvre un enseignement de FLE, qui tient compte de l'adéquation des programmes d'enseignement avec l'environnement socioculturel de l'apprenant algérien. Il s'agit donc d'introduire le français langue étrangère, comme un vecteur d'enseignement, parallèlement avec la langue maternelle. En effet, outre son usage permanent dans les communications quotidiennes, à la radio, à la télévision, dans les journaux, dans le domaine sanitaire...etc. Le français constitue une partie intégrante du paysage linguistique algérien, ce qui influe inéluctablement sur son acquisition, c'est pourquoi nous trouvons une bonne partie d'élève dotée d'un certain bagage linguistique en français avant leur scolarisation.

A l'école primaire, l'apprentissage du français langue étrangère dès la troisième année du cursus scolaire -après le remaniement qui a été mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2006/2007- permet à l'élève de mieux intégrer le système phonologique du français, qui se diffère de celui de sa langue maternelle, car à l'âge de 8 ans, l'enfant a une curiosité, une spontanéité et une malléabilité cognitive, qui lui permettent une

⁹ <http://www.limag.refer.org/Theses/SayadBelhadjYahia.pdf> consulté le (12/12/2007) 23:32h

aisance d'acquérir efficacement la prononciation¹⁰ normative de la langue étrangère. A l'école primaire, l'enfant s'imprégnera dans les différentes formes de discours d'une manière plus ou moins superficielle : il apprend le français en lisant, en récitant, en dessinant, en chantant, en comptant...etc. Les thèmes retenus dans les manuels scolaires font une large part aux situations/ problèmes liés à la vie quotidienne, vécue par l'enfant algérien, illustrés par des pictogrammes offrant de multiples possibilités d'exploitation par l'enseignant. A l'issue de son enseignement moyen, l'élève devra être en mesure de lire et de produire en français sous un double aspect, oral et écrit, de petits textes narratifs, descriptifs, explicatifs...etc.

1.3.2 Démarche pédagogique :

Les programmes de l'enseignement moyen fixent comme objectif de communication, les différentes formes de discours, et tendent à développer chez l'apprenant des compétences discursives, à travers l'étude de différentes typologies de texte : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif ... Il s'agit pour le collégien de se forger à partir de textes variés oraux/écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces, pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Les programmes de l'enseignement moyen s'inscrivent dans le cadre de la pédagogie du projet, qui organise les apprentissages en termes de séquences, mettant en œuvre une relation de complémentarité entre les différentes activités, ayant des contenus variés, mais qui tournent autour d'un ou de plusieurs objectifs d'apprentissage.

L'enseignant établit une progression en relation avec le projet retenu, et en corrélation avec le volume horaire consacré à l'apprentissage du français, dans les établissements scolaire. Dans cette perspective, *Janine Courtyllon (2000. P.40)* montre la contribution de ce qu'elle désigne par « *progressions minimales* » dans l'efficacité de l'apprentissage du FLE, elle suggère que : « *L'idée est séduisante. Elle permet de contrôler exactement les acquis puisqu'ils sont précisément définis pour chaque unité en termes de structures et de grammaire, donc facilement vérifiables* ». Cette progression organise ainsi, les apprentissages durant toute l'année scolaire. En fait, la

¹⁰ <http://www.fdlm.org/file/article/330/groux.php> consulté le (12/12/2007) 23:50h

planification est une phase primordiale, mais aussi préliminaire de celle de la mise en œuvre du projet pédagogique. Pour la réaliser, il est indispensable de ¹¹:

- a) **Déceler les besoins des apprenants** : en fait, l'identification des besoins constitue un élément déterminant de l'ensemble des savoir-faire à acquérir par les apprenants.
- b) **Sélectionner la (les) compétence (s)** : tout projet pédagogique devra aboutir à installer chez les apprenants une compétence définie au préalable. Celle-ci doit être maîtrisée à travers l'ensemble des connaissances mobilisées, pour résoudre une série de situations/ problèmes.
- c) **Définir les objectifs généraux et spécifiques** : les objectifs d'apprentissage vont contribuer à définir le contenu pédagogique nécessaire, pour l'appropriation d'une compétence escomptée.
- d) **Déterminer les contenus linguistiques** : suivant une organisation rigoureuse, mise en place par l'enseignant, réconciliant le programme imposé de l'institution et les besoins des apprenants. Les activités étayant une séquence d'apprentissage se déroulent selon deux formes :
 - **Un travail dans la séquence** : par rapport à l'ensemble des activités orales ou écrites, préalablement définies dans la progression. Ces dernières s'organisent autour d'une séquence pédagogique, afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage antérieurement sélectionnés.
 - **Un travail hors séquence** : en fonction des besoins des apprenants, l'enseignant peut programmer des activités, qui n'appartiennent pas au programme, mais qui contribuent dans le renforcement de l'acquisition du savoir préconisé par l'institution.
- e) **Déterminer la durée pour la réalisation du projet** : une durée de 3 à 6 semaines est jugée comme suffisante, pour la mise en application d'un projet pédagogique. Le facteur temporel joue un rôle primordial dans l'action éducative, notamment pour parfaire le programme destiné à un niveau précis, dans les délais qui lui sont préconisés.

¹¹ Adapté du Document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} AM, p 31.

- f) Choisir la modalité de fonctionnement :** la pédagogie du projet favorise le travail en groupes. De ce fait, les élèves travaillent en binômes, en trinômes ou plus pour réaliser le projet retenu.
- g) Sélectionner les supports didactiques :** le manuel scolaire n'est plus considéré comme étant l'unique source, qui favorise les apprentissages, d'autres outils peuvent aussi, participer à l'enseignement / apprentissage comme : les manuels d'autres disciplines, les sites Internet, les moyens audio-visuels...etc.
- h) Consacrer des moments d'évaluation :** la progression doit prévoir des moments d'évaluation entre les séquences permettant de mesurer le processus d'acquisition chez les apprenants et de remédier aux carences ainsi perçues.

La planification du projet pédagogique doit être minutieuse, adaptée par l'enseignant, en fonction des variables de sa classe, et des moyens didactiques, dont il se dispose. Tout projet pédagogique devra débiter par une séance de négociation, au cours de laquelle l'enseignant établira un contrat avec ses élèves, sur l'objectif à atteindre en fin du projet. Ce dernier (le projet pédagogique) se déroule sous forme de séquences organisées autour d'activités dominantes, clairement identifiables par les élèves, auxquels le lien entre les séances est régulièrement rappelé.

1.3.3 Objectifs :

Au collège, l'apprentissage du français langue seconde concourt à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit les quatre domaines d'apprentissage : écouter / parler et lire / écrire. Les compétences à maîtriser se manifestent dans les performances des apprenants, en les conduisant à comprendre un texte oral ou écrit, et d'en produire eux-mêmes. Ainsi, pour construire ses savoirs, l'élève procède en s'appuyant sur quatre étapes successives¹² :

- a) L'observation :** considérée comme un moment de découverte permettant de focaliser l'attention des apprenants, de telle sorte qu'ils réfléchissent sur la notion à étudier.

¹² Adapté du Programmes de la 4^{ème} AM, p 34.

- b) L'analyse :** c'est percevoir des tendances, reconnaître les sous entendus, tirer les faits d'un énoncé ou d'une question, identifier des principes d'une organisation...etc.
- c) L'interaction :** régie par l'enseignant, elle s'effectue à travers la confrontation des idées entre les apprenants, afin d'en créer de nouvelles et d'extrapoler à partir d'un certain nombre de faits, en les mettant en rapport avec les connaissances issues des autres membres de la classe. L'apprenant saura ainsi interroger et conjuguer ses idées avec celles des autres.
- d) L'évaluation :** c'est établir des distinctions entre les différentes réponses émises par les élèves, afin de se corriger et s'autonomiser de la réponse adéquate. Celle-ci peut se réaliser individuellement (une auto évaluation), mutuellement (entre les élèves) ou conjointement (avec l'enseignant).

Ces étapes explicitées ci-dessus incitent l'élève à prendre connaissance de la particularité du langage oral et/ou écrit de la grammaire, des structures morphosyntaxiques et des règles de l'orthographe. Progressivement, l'élève sera amené à être, davantage, autonome dans sa connaissance de la langue française, pour l'utiliser à des fins de communication (orale/écrite) et de documentation :

1.3.3.1 Au niveau de l'oral :

Il s'agit pour le collégien de maîtriser la lecture de différents types de textes, étant donné qu'il les a étudiés, dès l'école primaire et plus minutieusement au collège. L'élève devra être capable de saisir le thème traité dans un texte narratif, descriptif, explicatif et argumentatif, tout en relevant la spécificité structurale et organisationnelle, particulière à chaque typologie textuelle. L'élève devra aussi être en mesure de déterminer quel est le type de séquence dominante dans le texte exploité, sachant qu'un texte n'est jamais purement narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif. De ce fait, l'enseignant doit mettre à la disposition de ses apprenants des textes variés, provenant du manuel scolaire du français, et aussi de documents

authentiques, afin de développer leur compétence à identifier la particularité de chaque typologie textuelle.

1.3.3.2 Au niveau de l'écrit :

A terme de l'enseignement moyen, le collégien, futur lycéen doit être en mesure de rédiger les quatre types de texte étudiés au collège : le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif, tout en respectant la spécificité de l'organisation et la structure de chaque type. Sachant que ces types de texte présignalés, peuvent s'entremêler, donc l'élève devra être capable de produire un texte à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative, tout en obéissant aux normes qui régissent le langage écrit.

1.3.4 Les contenus d'enseignement moyen :

La mise en application du nouveau programme au moyen relève de la responsabilité de l'enseignant, qui étant le maître de sa classe, tiendra à endosser chez les apprenants une nouvelle conception de l'opération de l'enseignement / apprentissage au collège : le fait que celle-ci est analogue à *une chaîne*, dont l'objet d'étude de chaque année constitue *un maillon*. Chaque maillon se construit de l'ensemble des connaissances linguistique, méthodologique et culturelle que l'apprenant acquiert durant son cursus scolaire. Ces connaissances seront consolidées au fur et à mesure, année par année, afin de permettre à l'apprenant une parfaite maîtrise de la langue française.

La restructuration du système éducatif national a permis la refonte des manuels scolaires, qui étaient conçus, pour qu'il serve d'un instrument didactique permettant d'accéder à un savoir universel. Outre qu'il propose un ensemble de textes diversifiés, pour développer le plaisir de lecture chez l'enfant, le nouveau manuel scolaire présente notamment des activités de langue permettant la construction des savoirs grammaticaux, ce que nous allons le montrer maintenant, d'une manière plus approfondie, allant de la 1^{ère} AM à la 4^{ème} AM, en mettant en exergue le contenu pédagogique consacré pour chaque année d'enseignement au cycle moyen.

1.3.4.1 En 1^{ère} AM :

Trois manuels de français de 1^{ère} AM ont été élaborés et distribués dans les trois grands secteurs géographiques de l'éducation, du territoire algérien en 2002. En 2003 un seul manuel de 1^{ère} AM a été généralisé dans tous le pays. Ainsi, au cours de sa 1^{ère}AM, l'élève aura l'occasion de prendre contact de divers types de textes¹³ : prescriptif, informatif, et argumentatif, mais tout en privilégiant le texte narratif. Le programme de français en 1^{ère} AM comprend six projets. Chaque projet se réalise en trois ou quatre séquences. Une séquence du projet comprend un contenu pédagogique, qui est déterminé en fonction des besoins des apprenants, et leur permet de réaliser une partie du projet en question. L'élève de la 1^{ère} AM est au courant du contenu de l'ensemble des séquences formant chaque projet, en termes de thématique et d'activités, car ces dernières sont mises en exergue au début du manuel scolaire, sous forme d'une progression annuelle. Les activités, proposées dans le manuel de la 1^{ère}AM, sont organisées autour de plusieurs activités orales et écrite, et tendent à développer chez l'apprenant des compétences de communication et de documentation. Ces compétences se construisent au fur et à mesure à travers les interactions entre élève/ élève(s) et maître/ élève(s). Ainsi l'élève apprendra outre à raconter oralement des événements, d'informer un public sur un phénomène, ou de justifier son point de vue, de rédiger un récit, une recette de cuisine, un texte documentaire ou une affiche publicitaire, textes qu'il aura amplement l'occasion de les rencontrer et les étudier par la suite, durant sa 2^{ème} AM, 3^{ème} AM, ou en sa 4^{ème} AM au collège.

1.3.4.2 En 2^{ème} AM :

L'élève affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques à partir de sa deuxième année au collège, vu qu'à partir de cette année, l'apprentissage du français se centralise sur un seul type de texte. L'élève en 2^{ème} AM¹⁴ se trouvera en possession de deux manuels scolaires : l'un proposant des textes de lecture et l'autre de la grammaire textuelle. L'activité de lecture ne se base plus sur un seul texte à lire, mais plutôt sur une mosaïque de textes riches et diversifiés, destinés à être lus mais aussi à

¹³ Document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} AM.

¹⁴ Document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} AM.

être comparés et analysés selon leurs contenus et leur organisations, en vue d'en retirer des informations utiles, liées à la structure et à la spécificité du texte descriptif. Quant à la grammaire, il s'agit pour l'élève de former sa compétence, en s'appuyant sur des textes variés, afin de découvrir les règles de fonctionnement de la langue française, pour les utiliser dans les diverses situations de communication, orale ou écrite, conformément à la norme. Donc, « *Décrire pour raconter* » constitue la compétence langagière à être installée, en 2^{ème} AM, à travers la mise en œuvre de trois projets pédagogiques. En fin de sa 2^{ème} AM, l'élève devra être capable d'établir une description d'un lieu, de personnes, d'objets ...etc., tout en obéissant à la logique textuelle, qui régit le type de description choisi.

1.3.4.3 En 3^{ème} AM :

L'explication constitue l'objet d'étude de la 3^{ème} AM¹⁵. Celle-ci (l'explication) consiste à faire comprendre un fait, un phénomène à un destinataire .Or, le texte purement explicatif exige une situation d'énonciation particulière, par rapport à l'explication en racontant (texte narratif) ou en décrivant (texte descriptif). Ce qui amène le collégien à mobiliser ses connaissances antérieures, acquises en 1^{ère} AM et en 2^{ème} AM, pour les mettre au service de l'explication. Ceci se fait grâce à trois projets pédagogiques, qui sont destinés à être réalisés, individuellement ou en groupe, afin de permettre une meilleure appropriation des connaissances. Les deux premiers projets s'articulent autour de trois séquences. Quant au dernier, il comporte uniquement deux séquences, ce qui relativement lié à la courte durée du dernier trimestre, qui n'est que deux mois.

1.3.4.4 En 4^{ème} AM :

Durant sa dernière année au collège, l'élève aura l'occasion d'étudier la spécificité du texte argumentatif, à travers la mise en application de trois projets pédagogiques¹⁶. A partir de textes de lecture bien choisis, les élèves dégageront l'organisation du discours argumentatif, et découvriront la relation qu'entretient l'argumentation avec les autres

¹⁵ Document d'accompagnement du programme de la 3^{ème} AM.

¹⁶ Document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} AM.

types de texte, étudiés durant sa 1^{ère} AM, sa 2^{ème} AM, et sa 3^{ème} AM au collège, où le texte n'est plus dit *argumentatif*, mais plutôt à *dominante argumentative* ou à *visée argumentative*. Donc, les élèves apprennent à argumenter en racontant, en décrivant ou en expliquant. Pour avoir une idée plus approfondie sur le contenu du programme de la 4^{ème} AM, et les compétences visées par l'étude de l'argumentation, nous présentons dans le chapitre suivant, une étude qui réconcilie entre les objectifs d'apprentissage et les activités pédagogiques priconisées, pour les atteindre.

2. Programme de la 4^e AM :

« Tu me dis, j'oublie.

Tu m'enseignes, je me souviens.

Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

Le programme de la 4^{ème} AM met en œuvre la démarche de la pédagogie du projet, qui s'appuie sur la construction consciente, des savoirs et des savoir-faire, par l'apprenant lui-même. En 4^{ème} AM, le contenu du programme d'enseignement contient trois projets pédagogiques, qui s'articulent autour de huit séquences, permettant à l'apprenant d'acquérir les compétences argumentatives, orales et écrites, qui sont retenues pour cette année. L'élève aura ainsi l'occasion d'apprendre à donner son opinion, et à convaincre son destinataire d'y adhérer, à travers le choix pertinents d'arguments. Il découvrira également la relation existante entre l'argumentation et les autres types de textes (narratif, descriptif et explicatif), ce qui développe chez lui des compétences rédactionnelles en argumentation. Mais, avant de parler du contenu du programme du français, en 4^{ème} AM, en terme d'oral et d'écrit, et sa contribution dans l'acquisition des compétences rédactionnelles en argumentation, nous récapitulons tout d'abord, dans le tableau suivant¹⁷ les thématiques des trois projets, proposés dans le manuel scolaire de la 4^{ème} AM, aussi que celles des séquences pédagogiques, qui les composent, afin d'y avoir une vue globale :

¹⁷ Manuel scolaire algérien de la 4^e AM

Projet N°01 : Réaliser des panneaux affiches pour informer les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.	Séquence N°01 : Expliquer pour justifier un point de vue.
	Séquence N°02 : Expliquer pour faire prendre conscience.
	Séquence N°03 : Expliquer pour témoigner.
Projet N°02 : Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et texte argumentatif) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.	Séquence N°01 : Argumenter dans le récit de science-fiction.
	Séquence N°02 : Argumenter par le dialogue.
	Séquence N°03 : Argumenter dans la fable.
Projet N°03 : Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens dont le thème est « faite découvrir votre pays »	Séquence N°01 : Décrire pour inciter à la consommation (la publicité).
	Séquence N°02 : Décrire pour inciter à la découverte (le reportage).

Le contenu des activités de chaque séquence est étroitement lié au thème de la séquence, de telle sorte que l'apprenant s'approprie d'outils linguistiques et grammaticaux comme : les connecteurs logiques, l'expression de la causalité (cause /conséquence), le lexique de la valorisation et de la dévalorisation, qui lui permettent de construire progressivement ses compétences rédactionnelles, du texte argumentatif. Ainsi, au terme de son apprentissage, le collégien de la 4^{ème} AM doit maîtriser l'argumentation, tant à l'oral qu'à l'écrit comme suit :

- **Au niveau de la production orale :** l'élève doit être capable de : « produire un énoncé cohérent pour justifier un choix. »¹⁸
- **Au niveau de la production écrite :** l'élève doit être capable de : « produire un texte cohérent pour argumenter à l'intention d'un destinataire précis. »¹⁹

Dans le chapitre suivant, intitulé « Activités pédagogiques », nous tenterons d'établir un aperçu plus approfondi sur le contenu des activités, formant une séquence pédagogique, et de mettre le point sur leur contribution dans l'installation des compétences visées en argumentation.

¹⁸ Programme de la 4^{ème} AM, 2005, p36.

¹⁹ Programme de la 4^{ème} AM, 2005, p36.

2.1. Activités pédagogiques :

Le manuel scolaire de la 4^{ème} AM comporte des activités pédagogiques, qui favorisent l'acquisition des compétences orale et écrite préalablement citées, tout en établissant un lien de complémentarité entre les règles du fonctionnement de la langue française, et les notions retenues en argumentation pour la 4^{ème} AM. Le rôle de l'enseignant s'inscrit ainsi dans sa centration sur l'apprenant, à travers le rapport existant entre « *les modèles de départ qui peuvent être dégagés des données et la compétence de compréhension et/ou de production qui est attendue à la sortie* »²⁰. Cette centration sur l'apprenant constitue un fil conducteur dans l'élaboration de la progression, qui doit prendre en considération les besoins des apprenants. De ce fait, la séance de négociation, qui réunit l'enseignant avec ses apprenants, joue un rôle prépondérant dans l'installation des compétences d'apprentissage visées, parce qu'elle permet à l'enseignant de repérer les pré-acquis de ses apprenants, déceler leurs besoins et déterminer ce qui incite leur motivation, point important que souligne *Janine Courtillon* (2002. P.32) quand elle affirme que : « *pour établir un parcours et en contrôler les acquis, il faut organiser les données, les moyens de faire acquérir les savoir-faire escomptés et d'évaluer les acquis* ». De plus, la progression doit prévoir des moments d'évaluation, permettant à l'enseignant de contrôler l'acquisition des apprentissages par les apprenants.

Le programme de la 4^{ème} AM contient une variété d'activités pédagogiques, qui repose sur la pratique des quatre domaines d'apprentissage « *écouter, parler, lire, écrire* », afin d'offrir à l'élève l'occasion de construire ses savoirs et d'approfondir régulièrement ses connaissances du discours argumentatif. L'observation du déroulement de ces activités pédagogiques auprès de quatre enseignants, appartenant à deux établissements scolaires de la wilaya de Constantine « *11 Décembre 1961* » et « *Mohamed Boumaâza* », nous a permis de déterminer le contenu pédagogique des séquences et l'approche préconisée, pour faire acquérir aux apprenants les compétences visées en argumentation orale et écrite, comme le montre la synthèse suivante :

²⁰ Programme de la 4^{ème} AM, 2005, p33/34.

2.1.1 La place de l'oral :

Afin de cerner la situation de la production orale dans l'enseignement d'une langue étrangère, *Janine Courtilon* (2002. P.63) suggère que : « *la production, surtout orale, est le point faible de l'enseignement d'une langue vivante. Elle est sans doute ressentie par l'enseignant comme l'aspect le plus difficile de sa tâche.* ». En effet, les élèves refusent de s'exprimer en FLE, pour différentes raisons d'ordre socio-économique, socioculturel, psycho-familial... etc. Cet ensemble de raisons, les conduisent à entretenir une relation difficile à l'oral vis-à-vis de cette langue, pratiquement en Algérie, où l'enfant emploie, dans son parlé quotidien, des mots en arabe dialectal et aussi des mots en langue française, le plus souvent en leur établissant un léger changement phonétique. Donc, cela ne peut rester sans retombées sur l'emploi purement formel de la langue française au niveau de l'oral. De ce fait, et corrélativement avec cette situation, trois rubriques dans le manuel scolaire de la 4^{ème}AM ont été mises en place, afin de permettre l'acquisition de la compétence orale en français, dans le cadre de l'argumentation : « *La lecture expliquée* », « *Oral en images en questions* » et « *Le train de lecture* ». Ces rubriques sont exploitées par l'enseignant, en fonction des besoins de ses apprenants, de telle sorte qu'il peut les utiliser en tant que tels, ou les remplacer par d'autres favorisant l'acquisition de la même compétence d'apprentissage.

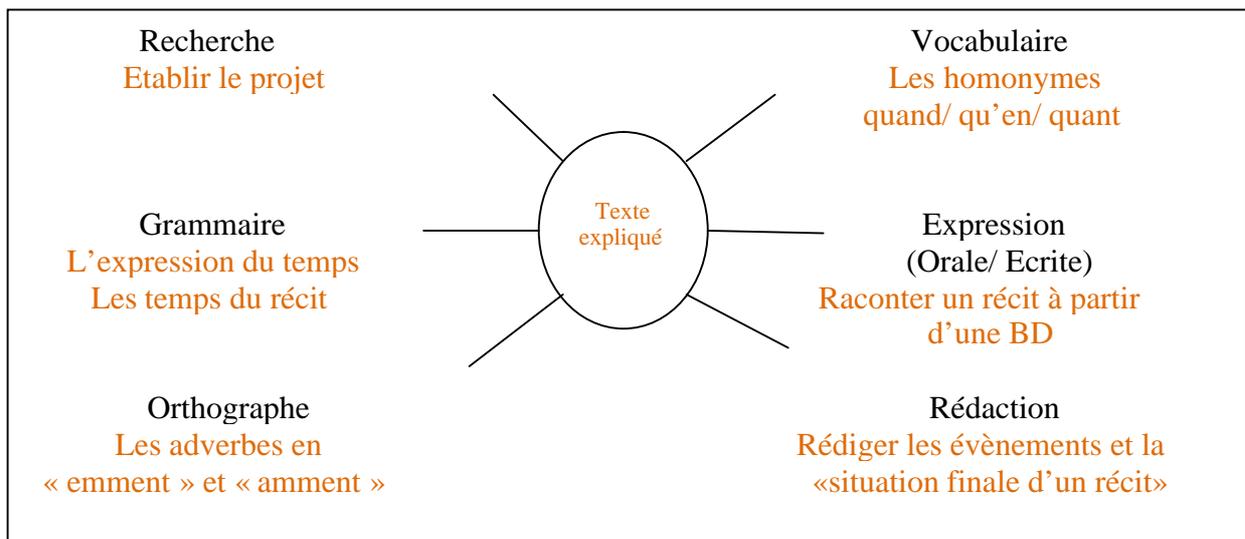
2.1.1.1 La lecture expliquée :

Chaque séquence du projet pédagogique débute par une séance de lecture, à travers l'exploitation de textes variés. Cette activité selon *Niquet. G* (2000. P.213) « *consiste en un contact prolongé, approfondi, avec un texte relativement court* ». De ce fait, les textes de lecture sont exploités de telle sorte que l'élève parvienne à en extraire l'organisation du texte argumentatif, et à repérer les passages argumentatifs dans un récit de science-fiction, un dialogue, une fable, une publicité ou dans un reportage. Les objectifs d'apprentissage que l'on se fixe pour cette activité se traduisent dans le tableau suivant proposé par *Niquet. G* (2000. p183), que nous avons tenté de l'adapter, en fonction des objectifs présentés dans le *Document d'accompagnement du*

programme de la 4^{ème} année moyenne , et appliqué sur le texte intitulée « *Programme* »²¹. Commençant tout d'abord, par présenter les objectifs à atteindre par les élèves en fin de cette activité :

<i>Objectif linguistique</i>	<i>Objectif stylistique</i>	<i>Objectif expressionnel</i>
Retrouver la visée argumentative du récit.	Employer les temps du récit, l'expression du temps et les adverbes pour enrichir son texte.	Rédiger un récit de science fiction pour donner son point de vue en l'illustrant par une anecdote.

A partir des objectifs signalés dans le tableau ci-dessus, nous constatons que le texte e lecture est perçu : « *comme un moyen autour duquel s'articuleront diverses activités de la classe de français* » Niquet. G (2000. P.209) comme c'est montrer dans le schéma suivant²² :



La lecture expliquée est donc liée aux différentes activités de langue en grammaire, en vocabulaire, en orthographe..., qui amènent l'apprenant à adapter son discours en fonction de la typologie du texte dominante, et de la visée recherchée. La lecture expliquée tend vers un objectif d'apprentissage, celui « *d'amener l'élève à argumenter dans un récit de science fiction* », en lui proposant les outils de langue indispensables pour l'atteindre. Nous pouvons dire, à ce niveau, que la lecture constitue un instrument

²¹ Manuel scolaire de la 4 AM, projet N°02, séquence N°01, page 64

²² Manuel scolaire de la 4 AM, projet N°02, séquence N°01 à laquelle appartient le texte « *Programme* »

d'apprentissage de la langue parlée, par rapport aux différentes expressions stylistiques que l'apprenant peut acquérir.

2.1.1.2 Oral en images / en questions :

Cette rubrique constitue une phase essentielle dans l'installation de la compétence orale. Nous évaluons une compétence orale acquise, quand l'élève parvient à « *transmettre de l'information et être capable de la recevoir. Avec une connaissance approximative des règles, mais beaucoup de lexique et une prononciation correcte* » affirme Janine Courtillon (2002. P. 66). La rubrique « *Oral en images/ en questions* » se présente le plus souvent sous forme de bandes dessinées, accompagnées d'un ensemble de questions favorisant l'interaction entre les apprenants. Dans ce type d'échanges, le rôle de l'enseignant réside dans son aptitude à avoir une attitude d'accueil favorable, pour amener ses élèves à exprimer librement leurs idées, et leurs points de vue à travers la confrontation qu'il établit entre eux, de telle sorte que chaque élève vérifie, d'une manière autonome, la justesse et la pertinence de sa réponse d'un point de vue pragmatique, sémantique et morphosyntaxique, et d'automatiser la compétence visée.

2.1.1.3 Le train de lecture :

L'objectif majeur de cette activité est de donner le goût de lecture aux apprenants. Cette activité se focalise sur un chapitre d'une œuvre d'auteurs, majoritairement, algériens de langue française. Chaque chapitre est fragmenté en trois à quatre parties, d'où l'emploi du mot *train*, qui indique la contiguïté existante entre les différentes parties appartenant à la même œuvre littéraire. Cette segmentation du chapitre en parties veut créer chez les élèves un stimulus, les incitant à lire l'œuvre entière, dans le but d'élargir leurs champs de connaissances, et d'enrichir leurs compétences stylistiques. De ce fait, le rôle de l'enseignant est de mettre les élèves en conditions favorisant leur entrée dans le climat du texte, sachant que pour qu'un texte soit compris « *il a absolument besoin d'être replacé dans son époque (...) et d'être situé dans un contexte : l'œuvre ou la vie de l'auteur selon les cas* » affirme Niquet. G (2000. P.189).

Après avoir passé en revue les différentes activités, contribuant à l'acquisition des compétences argumentatives orales, nous allons nous pencher maintenant sur la présentation des différentes activités, qui permettent l'installation des compétences argumentatives écrites chez les apprenants de 4^{ème} AM.

2.1.2 La place de l'écrit :

La compétence écrite, chez l'élève de la 4^{ème} AM, s'exerce à travers la mise en œuvre de la rubrique « *Je vais vers la production écrite* ». Celle-ci est subdivisée en trois phases successives. Tout d'abord, à la fin de la lecture expliquée, où nous trouvons une remarque, qui est mise en relief, en bas de page, permettant de synthétiser la spécificité du texte exploité en lecture, en cheminant ainsi entre la théorie (la règle) et la pratique (l'exploitation du texte expliqué). Les deux dernières étapes de cette rubrique, proposent plutôt des thèmes variés à développer, en s'appuyant sur la mobilisation des savoirs déjà requis en grammaire, afin de formuler des phrases aussi correcte que possible. L'appropriation des compétences argumentatives, au niveau de l'écrit, s'acquiert grâce aux activités linguistiques suivantes :

2.1.2.1 La grammaire textuelle pour lire et écrire :

L'enseignement de la grammaire en 4^{ème} AM s'effectue à l'appui de textes variés, qui mettent l'accent sur des faits de langue particuliers à l'argumentation. L'acquisition de chaque notion grammaticale s'articule autour de trois rubriques : *lis*, *découvre* et *retiens*, qui facilitent la découverte de la règle et son appropriation par l'apprenant. L'activité de grammaire commence par la rubrique intitulée « *Lis* », qui se caractérise par un ancrage de la règle de grammaire visée, dans un texte. Puis l'élève « *Découvre* » dans le texte, cette notion grammaticale, grâce à une consigne de travail tangible, sous forme d'une série de questions menant l'élève, petit à petit, à prendre conscience d'une manière implicite de la règle de fonctionnement visée. Cette opération est importante, dans la mesure où elle permet à l'apprenant de surpasser le *sentiment* purement *linguistique*, en prenant implicitement connaissance de la règle. Enfin, la rubrique « *Retiens* », qui constitue la phase finale, explicite la règle à retenir. Cette formulation peut servir à l'élève « *d'un instrument d'autocorrection. Quand on*

n'a pas automatisé suffisamment son discours et qu'on hésite sur certains choix linguistiques » (Courtyllon, J. 2002. p118). La nécessité de formuler explicitement la règle est « *différente selon les élèves (...) et le profil individuel de chacun* » (PRZESMCKI, H. 2000. p72). D'un point de vue cognitif, il ya des apprenants, à qui la découverte implicite de la règle suffit, pour l'appliquer spontanément face à une situation donnée. Il y'en a inversement d'autres, qui doivent passer par le métalangage, pour prendre connaissance de la règle. Nous signalons ici qu'il ne faut pas confondre entre la connaissance de la règle, qui se traduit dans l'aptitude de l'apprenant à l'énoncer, et l'acquisition de la règle qui est « *la capacité à produire spontanément des formes correctes dans une situation de communication orale ou écrite* », selon Janine Courtyllon (2002. p120). De ce fait, une série d'exercices a été mise en place, sur le manuel scolaire de 4^{ème} AM, permettant à l'élève de mettre en application sa connaissance de la règle, et de consolider ses acquis grammaticaux.

2.1.2.2 L'évaluation formative :

L'évaluation ne constitue plus l'acte de noter l'apprenant, elle doit être plutôt formatrice, en lui permettant de se rendre compte de ses lacunes, et de les corriger à travers l'application de la grille d'auto évaluation. Cette nouvelle conception d'évaluation conduit l'élève vers une meilleure optimisation des apprentissages, comme l'affirme Muller François : « *Toute différenciation de l'enseignement appelle une évaluation formative, autrement dit une évaluation censée aider l'élève à apprendre* »²³. De ce fait, l'évaluation formative, en 4^{ème} AM, est une séance, à travers laquelle l'apprenant mettra en application tous ce qui a été appris durant une séquence, en écrivant. L'évaluation formative, en 4^{ème} AM, se présente sous forme d'une activité comportant un thème à développer par l'élève, avec une consigne de travail bien précise, sorte d'étapes, permettant de le guider vers la réalisation d'une tâche donnée. Cette activité suppose le plus souvent un travail oral préalablement effectué, soutenu par l'enseignant, qui doit ancrer le thème à traiter dans une situation de communication précise, afin de mobiliser les connaissances acquises par les élèves, durant une séquence pédagogique. La rédaction du texte par les élèves peut s'effectuer

²³ <http://francois.muller.free.fr/diversifier/AUTOEVALUATION.htm> consulté le (16/09/2007) 11:15h

individuellement, en binômes, en trinôme ou plus. Les élèves auront ainsi l'occasion d'utiliser des dictionnaires pour chercher le sens d'un mot, ou pour vérifier son orthographe, ils peuvent également avoir recours à leur enseignant, pour lui demander la traduction d'un mot, la reformulation d'un énoncé ou des recommandations quant à une partie rédigée. Cette production pourrait également être finalisée à domicile pour offrir à l'élève l'occasion d'améliorer son produit, et même d'être aidé par ses parents si possible.

En 4^{ème} AM, nous assistons à deux types d'évaluation : formative qui est programmée à la fin de chaque séquence, et certificative qui se situe à la fin de chaque projet. Celle-ci permet à l'apprenant de mettre en application ses savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont retenus tout au long du projet pédagogique. Devant chaque rubrique de l'évaluation formative ou certificative l'apprenant se réfère à une grille d'évaluation, ou ce qu'on désigne par l'auto évaluation, qui lui offre la possibilité d'évaluer ses compétences, en exploitant les critères de réussite qu'elle comporte. L'approche par les compétences permet donc au collégien de maîtriser différentes compétences orales et écrites, que nous présentons plus minutieusement, dans le chapitre suivant, intitulé *L'enseignement des compétences*.

2.2 L'enseignement des compétences :

Dans le milieu scolaire, nous parlons de plus en plus d'un enseignement de compétences, et de l'importance de se focaliser sur le développement aussi bien personnel que social de l'élève, futur citoyen. Voici, de nos jours, que nous voyons apparaître une nouvelle conception dans le choix des contenus pédagogiques, enseignés à l'école, qui s'appuie tout spécialement sur *les compétences* à faire acquérir aux apprenants, idée qu'explicite Perrenoud²⁴, quand il définit la compétence comme étant : « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, une capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas* ». La finalité de l'école, de nos jours, ne se réduit pas donc à la simple intériorisation de connaissances, par les apprenants, elle consiste aussi à s'interroger sur la compétence, que les élèves

²⁴ <http://pedagogie.blogspot.com/2007/09/comptences.html> consulté le (19/09/2007) 20:00h

doivent maîtriser, une fois l'acte pédagogique est accompli. Cette prééminence accordée à la notion de compétence tend vers la construction consciente des savoirs, savoir-faire et savoir-être, par l'apprenant, dont il s'en sert pour résoudre une famille de situations-problèmes, hors du milieu scolaire. Au regard d'un ensemble de critères de réussite, traduit dans le comportement observable de l'apprenant, nous pourrions juger le degré d'acquisition de telle ou telle compétence. De ce fait, l'objectif central des nouveaux programmes d'enseignement est de s'interroger sur ce que le sujet devra être capable à réaliser, en autonomie, en fin de son apprentissage.

Compte tenu de cette spécificité, nous voyons apparaître dans le nouveau programme de la 4^{ème} AM une nomenclature d'activités, liées à la complexité énonciative de l'argumentation, où l'élève joue un rôle prépondérant dans sa formation, à travers sa perpétuelle interaction et sa mobilisation de ses connaissances intériorisées, pour donner son opinion par rapport à une situation donnée et l'étayer par des arguments pertinents, d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de descriptions...etc. Ces derniers constituent les séquences, dans un texte à visée argumentative, parce qu'ils s'articulent en conformité, pour que le texte rédigé attienne son but, comme l'affirme *Jean Michel Adam, (1992)*²⁵ quand il définit le texte comme étant : « *une suite configurationnellement orientée d'unités (propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin* ». Cette bi dimensionnalité réside d'une part, dans l'enchaînement des propositions tendant à « *assurer la continuité textuelle tout en garantissant la progression* ». Et d'autre part, dans l'aspect pragmatique du texte, qui tend vers la visée recherchée, à l'égard de laquelle le texte a été écrit et proposé, comme le suggère *Jean Michel Adam, (1992)*²⁶: « *Un texte n'est pas qu'une suite de propositions connectées entre elles, mais il forme un tout qui peut être reconsidéré à posteriori par le lecteur comme une question, un argument pour une explication, etc.* ». Donc l'étude de la structure et de la progression thématique du texte argumentatif, construit chez l'apprenant la *compétence textuelle*. Le lexique employé et la construction morphosyntaxique des phrases cultivent la *compétence*

²⁵ http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0192_santacroce_m/linguistique_textuelle.pdf

²⁶ http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0192_santacroce_m/linguistique_textuelle.pdf

linguistique. Enfin, ces deux compétences contribuent inéluctablement dans le développement de *la compétence communicationnelle*, car communiquer correctement, dans une langue quelconque, exige une connaissance du code et des normes grammaticales, qui régissent le système linguistique de cette même langue. Donc, en fin de son cursus moyen, l'élève doit maîtriser ces trois compétences : *linguistique*, *textuelle*, et *communicationnelle*. Mais, étant donné qu'une compétence s'acquiert en fonction d'une série d'objectifs, préalablement fixés par l'enseignant, quels les objectifs d'apprentissage, qui président à l'acquisition de chacune des compétences précitées ?

2.2.1 La compétence linguistique :

*Gérard-Naef*²⁷ (1987) propose cette définition de la compétence linguistique, en disant que : « *La compétence linguistique, telle que les linguistes l'utilisent, est cette connaissance intériorisée des mécanismes de construction (et par conséquent de reconnaissance) des énoncés d'une langue* ». En d'autres termes, pour maîtriser la compétence linguistique en français, l'élève doit connaître les règles de fonctionnement de cette langue, qui ont trait au lexique, à la syntaxe et à la phonologie, afin qu'il formule des énoncés, qui obéissent au système linguistique de cette langue. L'élève saura donc s'auto évaluer, et pourra juger la qualité linguistique des énoncés émis par d'autres interlocuteurs.

En 4^{ème} AM, l'apprenant étudie la spécificité du discours argumentatif, qui se caractérise par des faits de langues particuliers, qui se révèle dans le choix des moyens lexicaux, lui permettant de mettre en valeur sa prise de position : il utilise des marques de subjectivité (personnellement je pense que, pour moi, à mon avis...), des connecteurs chronologiques, qui mettent en relief l'enchaînement des arguments, aussi que des connecteurs logiques exprimant différents rapports, comme : la cause, la conséquence, la concession...etc. De ce fait, le programme de la 4^{ème} AM met à la disposition de l'apprenant des contenus linguistiques et des activités variées, lui

²⁷ <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6024.pdf> consulté le (13/09/2006) 18h

permettant d'aiguiser sa connaissance du code et des règles de fonctionnement en FLE, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans le cadre de l'argumentation.

A l'oral, il s'agit pour l'enseignant d'installer chez l'apprenant la compétence de : « *produire un énoncé cohérent pour argumenter* »²⁸. La cohérence visée s'incarne dans l'aptitude de l'apprenant à reformuler l'opinion de l'énonciateur (à partir d'une prise de notes -par d'exemple-) dans un discours soigné, tout en obéissant aux règles grammaticales et en employant les marques de subjectivité appropriées, comme : à son avis, il lui semble que, il pense que...etc. Cette opinion reformulée doit être justifiée par des arguments et des exemples, hiérarchisés selon un raisonnement logique, à travers l'emploi d'articulateurs logique et/ ou chronologiques. Dans ce contexte, l'élève est appelé d'une part, à exprimer le même rapport logique en employant d'autres conjonctions de coordination ou de subordination. Et d'autre part, à substituer les connecteurs chronologiques en tenant compte du choix de l'articulateur introduisant le premier argument (tout d'abord, d'abord, en premier lieu, premièrement...) le second argument (ensuite, en outre, en second lieu...) et le dernier argument (enfin, finalement, en dernier lieu...). Il doit être aussi sensible à la succession de ces connecteurs, par exemple il ne peut introduire le premier argument par « Tout d'abord » et le second argument par « en second lieu ».

La compétence linguistique en 4^{ème} AM est installée donc par le biais d'une variété d'activité, ainsi la rubrique : « *Oral en images en questions* » qui se présente sous forme de bandes dessinées, d'images (affiche publicitaires, photos...) offre à l'élève la possibilité de s'exprimer oralement, en donnant son opinion, en relevant le portrait moral et/ ou physique des personnages, ...etc. La rubrique « *Questionner le texte* » mise en place dans les différentes activités de lecture et/ou de grammaire, permet à l'élève de s'exprimer en français, en répondant aux différentes consignes proposées. Ces activités sont exploitées de telle sorte que l'apprenant maîtrise les mécanismes de la langue pour qu'il communique ses idées spontanément et correctement sur le plan linguistique.

²⁸ Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p36.

Quant à l'écrit, l'élève doit « *maitriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit* »²⁹. Il sera amené à améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation ou de coévolution, en s'interrogeant sur la clarté de son texte corrélativement avec les explications de l'enseignant, et ses connaissances intériorisées. Il doit, donc, exercer une vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale), tenir compte du/des temps employé (s), sans pour autant négliger l'aspect sémantique du texte. Pour s'approprier de cette compétence présignalée, les objectifs d'apprentissage en lecture, en productions orale et écrite sont étroitement liés, pour que l'élève parvienne à maitriser les compétences linguistiques visées. Ayant déjà rencontré ces concepts grammaticaux (les rapports logiques : la cause, la conséquence, le temps, le but... etc.) dès sa première année au collège, l'élève est censé rencontrer moins de difficultés pour les maîtriser. De ce fait, il se focalisera sur l'identification de la visée argumentative, en exploitant les outils linguistiques employés dans le texte support.

2.2.2 La compétence textuelle :

La compétence textuelle correspond à la connaissance des mécanismes d'organisation qu'entretient l'ensemble de propositions, contenues dans un même texte, à dominante séquentielle argumentative et/ou à visée argumentative. Cette compétence textuelle se développe par la confrontation de l'élève avec le texte argumentatif, particulièrement quand il sera amené à repérer sa structure, son organisation énumérative et sa visée : d'abord, dans l'activité de lecture, qui le sensibilise à l'enchaînement des propositions, qui s'articulent en conformité pour que le texte argumentatif atteigne son but. Puis, dans les différentes activités de grammaire, garantes de l'apprentissage du fonctionnement du système linguistique de la langue française. Ces activités s'appuient sur l'analyse d'un texte, où l'élève prend conscience de la structure grammaticale, et acquiert une connaissance linguistique, qui le rend familier avec les mécanismes les plus efficaces, en d'autres termes, l'analyse du texte lui offre tous les instruments indispensables, pour rédiger un texte aussi cohérent que possible au niveau sémantique, tout en exerçant une vigilance syntaxique qu'orthographique, ce qui

²⁹ Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p39.

garantit la formation d'autodidactes, plutôt que de personnes dépendant de leur enseignant.

Au niveau de l'oral, l'élève doit être capable de « *construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif* »³⁰. Il doit identifier l'opinion défendue, et les arguments qui la soutiennent, tout en faisant la distinction entre arguments et exemples. L'élève doit également pouvoir reformuler et/ou d'interpréter verbalement le point de vue de l'énonciateur, avec son propre style, tout en respectant l'enchaînement des idées. Il doit aussi être capable de donner sa prise de position, à propos du même thème sélectionné, et la justifier par des arguments, qui puisent dans son vécu quotidien, son expérience personnelle ou de ce qu'il a appris. Il pourrait aller plus loin encore, en confrontant son opinion avec celles, émises par d'autres interlocuteurs, en essayant de les convaincre de la justesse de la prise de position qu'il adopte.

Au niveau de l'écrit, le programme de la 4^{ème} AM vise à installer chez l'apprenant la compétence de « *résumer un texte argumentatif* »³¹ : en d'autres termes, l'élève doit être en mesure de reformuler un texte argumentatif, en employant son propre lexique. Ce résumé doit comporter, dans sa globalité, les différentes composantes du texte qui lui est proposé (*le thème, la prise de position, les arguments, les exemples- si possible- et la morale*). De ce fait, les modalités d'énonciation respectée, l'enchaînement des idées et la progression sémantique garantie vont montrer que l'élève a maîtrisé la compétence visée.

2.2.3 La compétence communicationnelle :

La compétence communicationnelle se traduit dans l'emploi des moyens langagiers, permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours déterminé. Le collégien, futur citoyen, a appris à communiquer en racontant, en dérivant et en expliquant, mais en 4^{ème} AM il apprendra à communiquer en argumentant. Cet apprentissage passe par des séances consacrées tant à l'oral qu'à l'écrit, mais aussi par la maîtrise des deux compétences précitées : linguistique et textuelle, qui favorisent l'usage normé de la langue.

³⁰ Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p38.

³¹ Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p38.

De ce fait, à l'oral : l'élève est appelé à bien « *écouter pour réagir dans une situation de communication* »³². Cet écoute se fait en fonction d'une consigne de travail, créée par l'enseignant, qui tient à focaliser l'attention de l'apprenant, sur une tâche donnée : par exemple, trouver l'opinion de l'auteur ou la morale présumée du texte écouté. Mais avant de répondre à la consigne préconisée, l'élève est appelé, tout d'abord, à identifier les paramètres de la situation d'énonciation, en répondant aux questions suivantes : qui ? quoi ? quand ? comment ? où ? Ces dernières vont contribuer à la formation progressive du sens, qui amène l'élève à arrimer ses propos aux précédents, de façon qu'il y ait une articulation entre les idées, pour assurer la qualité de la communication. Il apprendra aussi à « *prendre sa place dans un échange (à deux ou plusieurs interlocuteurs)* »³³ pour défendre son opinion, par des arguments et/ou des exemples.

Quant à l'écrit, l'élève doit « *construire du sens à partir d'un texte argumentatif* »³⁴, en fonction d'une consigne bien précise, qui rend la lecture plus active, dans la mesure où elle conduit l'élève à collecter des informations contenues dans le texte. Au début, l'élève peut bâtir des hypothèses de sens, en s'appuyant sur le paratexte (titre, sous-titres, amorces des paragraphes, articulateurs.....). Mais la lecture analytique, par la suite, le conduira à une compréhension plus approfondie du texte. Cette lecture peut être exploitée en soulignant les mots-clés, en encadrant les articulateurs pour dégager l'organisation de l'argumentation, en relevant l'opinion, les arguments et la visée du texte ou par le repérage des passages narratif, descriptif ou explicatif dans un texte à visée argumentative. L'élève doit aussi repérer du même texte, des éléments linguistiques, pour confirmer ou infirmer les hypothèses établies auparavant.

En guise de conclusion, la maîtrise des compétences linguistique, textuelle et communicationnelle contribue dans l'optimisation des apprentissages par les apprenants, voire l'atteinte des objectifs préconçus en 4^{ème} AM, qui tournent autour de

³² Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p37.

³³ Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p37.

³⁴ Tiré de Programmes de la 4^{ème} AM, p38.

l'argumentation. De ce fait, et afin d'avoir une vue plus approfondie, sur la contribution de la maîtrise de ces compétences, dans l'acquisition des compétences rédactionnelles en argumentation, nous avons opté pour une présentation de quelques notions, qui nous semblent primordiales, pour l'étude de l'argumentation et particulièrement en production écrite.

2.3 La production écrite et l'argumentation :

Rédiger un texte argumentatif, c'est mettre en relation les trois compétences visées en 4^{ème}AM : linguistique, textuelle et communicationnelle, corrélativement avec la thématique référentielle, proposée dans le sujet à développer, en tenant compte de la visée recherchée. Donc, l'élève doit veiller à garantir une cohérence sémantique entre les différentes parties du texte argumentatif, tout en respectant les règles de la grammaire, qui régissent le système linguistique du français, pour rédiger un texte aussi cohérent que possible. Mais, avant de parler de cette cohérence textuelle, nous envisageons faire allusion, dans ce chapitre, à la notion d'argumentation, voire les différents types d'arguments, aussi que les critères dont l'élève doit en tenir compte, en rédigeant son texte à dominante argumentative ou à visée argumentative.

2.3.1 L'argumentation :

Aussi loin que l'on remonte dans l'histoire, l'argumentation constitue un objet d'étude et d'enseignement : depuis *les Sophistes* du V^{ème} siècle A. JC, qui l'enseignaient aux avocats et aux hommes politiques, afin qu'ils obtiennent l'adhésion de leurs auditoires, jusqu'aux dialogues de *Socrate* et ceux de *Platon*, qui laissent leurs interlocuteurs et/ou locuteurs dans un état de perplexité féconde. L'art d'argumenter demeure, sans conteste, un élément incontournable, dans les programmes d'enseignement, à travers le monde. En Algérie, la réforme éducative se donne comme objectif principal d'apprendre à l'élève les rudiments du discours argumentatif, à partir de l'école primaire. Une fois au collège, l'apprenant renforce sa maîtrise de l'argumentation, à travers l'étude de textes à dominante argumentative ou à visée argumentative, afin d'influencer son lecteur et/ou son auditeur, de façon qu'il soit enclin, par conviction ou par persuasion, à changer son opinion.

Dans l'interaction propre à l'argumentation le sujet, qui argumente, sait que son récepteur n'est pas d'emblée acquis à sa cause. C'est pourquoi, le locuteur doit configurer des raisons, pour justifier sa prise de position, par des arguments pertinents. Par ailleurs, les arguments sont divers et peuvent être exprimés à travers un récit, une description, et dans le cadre du raisonnement à travers une explication. Face à cette hétérogénéité textuelle, une argumentation « A » est construite d'un nombre « N » de segments appelés « *les séquences* », qui apparaissent en conformité pour tisser la structure d'un texte à « *dominante séquentielle* » argumentative, comme l'affirme Jean Michel Adam (2000, p. 34), dans cette définition du texte, en disant : « *Un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences* ». Ceci nous amène à s'interroger sur la notion d'arguments et leurs typologies.

2.3.1.1 Les arguments :

Sans en être conscient, on est souvent amené à argumenter dans les différentes situations de la vie quotidienne. Dans l'exemple suivant, tiré d'une situation formelle en classe, dans la séance du compte rendu de production écrite, nous allons montrer qu'argumenter est un acte tout à fait banal et habituel.

Le compte rendu de la production écrite, au collège, consiste en une prise en charge de différentes lacunes, recensées dans les écrits des apprenants, parmi lesquelles celle qu'on va présenter maintenant. Il s'agit de l'étape, où l'enseignant traite avec ses élèves, les erreurs faites en conjugaison : soit un élève « X » qui a écrit : « tu révise ». A l'appui de cet exemple, l'enseignant, en tant que locuteur, va annoncer la phrase en épelant le verbe tel qu'il est écrit, tout en interrogeant ses élèves sur la justesse de l'extrait et en leur demandant de justifier leurs réponses. L'élève « Y » prend la parole, en disant que *l'élève X a commis une erreur parce qu'il a oublié de placer le « s » à la fin du verbe « révise », alors qu'il a employé la 2^{ème} personne du singulier « tu »*. Le locuteur « Y » propose ainsi, un argument fondé sur une expression de cause « *parce qu'il a oublié de placer le « s » à la fin du verbe « révise »,* et une expression de concession : « *alors qu'il a employé la 2^{ème} personne du singulier « tu »* » afin de justifier sa prise de position, qui se révèle dans l'extrait : « *l'élève « X » a commis une erreur* ». Argumenter, c'est donc donner des raisons, pour justifier une prise de

position et/ou afin de convaincre un interlocuteur, et l'amener à adopter un nouveau comportement, idée que soutient *Jean-Pierre Leclercq* en affirmant que : « *Argumenter, c'est essayer, au moyen du langage, d'influencer son interlocuteur en donnant des raisons (ou une raison)* »³⁵, nous pouvons donc argumenter dans une situation formelle, comme dans cet exemple à l'école, ou dans situation informelle, avec sa famille, avec ses amis, dans la rue ...etc.

Argumenter, se fonde principalement sur des arguments. Un argument comme l'affirme *Jean-Pierre Leclercq* est : « *un élément d'information qui permet de persuader l'interlocuteur de la justesse de la thèse que je défends* », il peut être une idée, un raisonnement, un fait que l'on fournit à l'appui de ce que l'on dit, pour convaincre le lecteur ou l'auditeur. Cet argument peut être illustré par un ou plusieurs exemples, qui le rendent plus compréhensible. Par ailleurs, la narration, la description et l'explication peuvent être mises au service de l'argumentation, notamment pour témoigner et mettre en relief l'opinion défendue. Les arguments sont donc divers, et aboutissent à deux formes d'argumentation que nous les traitons dans les chapitres qui viennent.

2.3.1.2 Les types d'arguments :

Plusieurs terminologies sont adoptées pour classer les arguments en types, variant selon l'intention du chercheur. Selon ce critère, *Jean-Pierre Leclercq*³⁶ (2005) décompose l'argumentation en deux pôles primordiaux : il appelle *pôle démonstratif*, qui consiste en une démarche rationnelle, dans laquelle l'argumentateur s'appuie sur la collecte de preuves, qui soutiennent son opinion, en vue de démontrer sa justesse. La démonstration selon lui est définie comme étant : « *l'art de convaincre par la rigueur du raisonnement à partir de faits vérifiables* ». Puis, le *pôle persuasif*, qui s'appuie sur la persuasion. *Persuader*, c'est s'appuyer sur l'affectivité du destinataire et le projeter dans l'imaginaire, pour lui faire adhérer l'opinion défendue, *Jean-Pierre Leclercq* la définit comme étant : « *l'art de convaincre par la séduction à partir des*

³⁵ http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289 consulté le (02/02/2008) 09 :00h

³⁶ http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289 consulté le (13/02/2008)

besoins, des désirs et des opinions (on ne démontre rien) ». A l'appui de ces deux pôles, l'auteur distingue trois grands types d'arguments : les arguments logiques, les arguments quasi-logiques et les arguments rhétoriques, que nous allons tenter de les adapter en fonction du programme de la 4^{ème} AM :

2.3.1.2.1 Les arguments logiques :

Appartenant au pôle démonstratif, les arguments logiques consistent en une suite de propositions, liées par des mots de liaison, et visent à faire adhérer au destinataire une opinion, en s'appuyant sur les relations logiques suivantes :

- 1) **La cause** : l'expression de cause : « *indique pourquoi, pour quel (s) motif (s) s'effectue l'action exprimée par le verbe de la principale* » Robert§ Nathan (2004, p276). Ainsi, l'argument par la cause justifie la thèse défendue, et constitue la séquence explicative dans le texte argumentatif. L'argument de cause est souvent introduit par des conjonctions et/ ou locutions conjonctives comme : « *parce que, comme, puisque, vu que, car...etc.* »
- 2) **La conséquence** : l'expression de conséquence : « *indique le résultat de l'action exprimée par le verbe de la principale* » Robert§ Nathan (2004, p291). L'argument par la conséquence met en exergue les bienfaits ou les méfaits d'un fait, il est introduit par des conjonctions et/ ou locutions conjonctives comme : « *si bien que, de sorte que, de manière que, si...que, donc, c'est pourquoi...etc.* »
- 3) **La concession** : l'expression de concession : « *marque une opposition avec le fait exprimé par la principale* » Robert§ Nathan (2004, p282). Donc, un argument par concession relie deux faits ou l'un est valorisé par rapport à l'autre. Il peut être introduit par des conjonctions ou locutions conjonctives comme : « *alors que, tandis que, quoique, malgré, mais...etc.* »

2.3.1.2.2 Les arguments quasi-logiques :

Réunissant le pôle démonstratif et persuasif, les arguments quasi-logiques selon Jean-Pierre Leclercq se fondent principalement sur :

- 1) **La définition** : c'est « *une formule qui indique la signification d'un terme.* »³⁷ pour le rendre assimilable et compréhensible. La définition peut servir d'une séquence explicative dans le texte argumentatif, elle est souvent précédée du présentatif « *c'est* ».
- 2) **La comparaison** : « *c'est la mise en regard de deux termes ou deux idées comparées dans une volonté de clarté* »³⁸. L'argument par la comparaison consiste à établir un rapport de différence, de ressemblance, d'égalité..., entre deux faits, deux situations, deux objets, deux personnes... etc. L'argument par la comparaison est introduit par des conjonctions et/ ou locutions conjonctives comme : « *comme, de même que, plus que, autant...autant,...etc.* »
- 3) **L'exemple** : sert d'éclaircissement ou d'illustration d'une idée ambiguë pour la rendre plus tangible, il peut être retiré des expériences personnelles, du vécu quotidien de la personne...etc. Nous pouvons donc raconter à l'intérieur d'un texte argumentatif, en formant une séquence narrative, ou décrire en formant une séquence descriptive, pour soutenir l'opinion défendue.

2.3.1.2.3 Les arguments par la rhétorique :

Faisant partie du pôle persuasif, ce type d'arguments s'appuie sur la rhétorique, qui est définie comme : « *la discipline qui autrefois enseignait l'art oratoire et littéraire, ce sont les moyens par lesquels on entend donner plus d'efficacité à un discours, oral ou écrit* »³⁹. Dans un texte argumentatif, la rhétorique permet de faire adhérer à un destinataire une opinion. Les arguments par la rhétorique varient entre ceux exprimant :

- 1) **L'hypothèse** : ou la condition qui se définit comme une : « *proposition ou supposition, dont la véracité n'est pas encore prouvée, formant le fondement du raisonnement ou le point de départ d'une enquête plus poussée.* »⁴⁰ l'argument par hypothèse permet de montrer les circonstances indispensables pour la

³⁷ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Définition> consulté le (13/02/2008) 15:30h

³⁸ [fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison \(rhétorique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison_(rhétorique)) consulté le (13/02/2008) 15:30h

³⁹ http://www.lettres.net/cours/voca_argu.htm consulté le (13/02/2008) 15:30h

⁴⁰ www.espacepourlesespeces.ca/glossaire/h_i.htm consultés le (13/02/2008) 15:40h

réalisation d'un résultat. Il est souvent introduit par : « *si, à condition que, pourvu que, à condition de.* »

- 2) **L'autorité** : selon *Philippe Breton*⁴¹ l'argument d'autorité : « *recouvre tous les procédés qui consistent à mobiliser une autorité, positive ou négative, acceptée par l'auditoire et qui défend l'opinion que l'on propose ou que l'on critique.* », dans laquelle l'argumentateur peut avoir recours aux citations, proverbes, à la tournure impersonnelle- il faut...etc. pour soutenir sa prise de position.
- 3) **La valeur** : l'argument par la valeur dépend du statut social ou intellectuel de l'argumentateur, de sa culture, de ses repères moraux ...etc.

Après avoir expliqué qu'est ce qu'argumenter, et organisé les arguments par types, que l'élève de la 4^{ème} AM peut s'en servir, pour fonder son mode de raisonnement, nous allons nous pencher sur la spécificité de l'argumentation écrite.

2.3.2 La production écrite :

Produire un texte écrit, c'est mettre en relation un savoir et un savoir faire. Nous entendons par « *savoir* », les différentes connaissances en grammaire, en syntaxe et en vocabulaire, qui permettent de formuler des idées dans une langue correcte. Quant au « *savoir faire* », il désigne plutôt le choix de telle ou telle connaissance, en fonction de la situation de communication déterminée. C'est donc la manipulation des trois compétences visées en 4^{ème} AM (linguistique, textuelle et communicationnelle), comme l'affirment *Claudette Cornaire* et *Patricia Mary Raymond* (1999. P.37) en disant que : « *La production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte (ou encore la situation de l'interlocuteur* ». Pour avoir une mise en œuvre pratique, sur cette citation, nous tenterons d'exploiter le modèle de production écrite, en langue seconde proposé par *Sophie Moirand* (1979)⁴² , en le réconciliant avec les compétences argumentatives, visées en 4^{ème} AM.

⁴¹ <http://argumentation.blog.lemonde.fr/2007/02/04/catalogue-darguments-dautorite/> consultés le (13/02/2008) 15:40h

⁴² Cité par : CORNAIRE. C et RAYMOND. P. *La production écrite* (1999. P.37/38)

L'auteure distingue quatre composantes, parmi lesquelles les trois premières, qui correspondent à notre analyse, que nous les présentons ci-dessous :

- **Le scripteur** : l'argumentation se caractérise par l'implication de l'énonciateur, qui par son choix du lexique, nous renseigne sur sa prise de position et son appartenance socioculturelle.
- **Les relations scripteur/ lecteur(s)** : le scripteur a pour objectif de convaincre son lecteur, en l'amenant à adhérer à son opinion, ou à changer son comportement. C'est pourquoi, il doit choisir entre le lexique mélioratif ou péjoratif, celui qui soutient le plus l'opinion qu'il défend.
- **Les relations scripteur/ lecteur(s)/ document** : l'élève en tant que scripteur doit présenter son texte dans une écriture lisible, en segmentant son texte argumentatif en ses trois parties (que nous les présentons plus tard), et en respectant la ponctuation des phrases.
- **Les relations scripteur/ document/contexte extralinguistique** : comme dans l'affiche publicitaire ou le scripteur se sert de slogans et/ou d'argumentaires, pour renforcer l'efficacité de l'image.

Le plus souvent, un bon texte est le fruit d'une interaction entre ces quatre composantes, en termes de cohérence et de cohésion. En rédaction, le texte argumentatif atteint son but, en fonction de l'articulation existante entre ses différentes parties. Alors, combien de parties comporte un texte argumentatif ? Et quelle est la différence entre un texte à dominante argumentative et un texte à visée argumentative ?

2.3.2.1 L'organisation du texte argumentatif :

Pour faire acquérir aux apprenants l'organisation du texte argumentatif, le manuel scolaire de la 4^{ème} AM contient deux rubriques « *Coin Méthodo* » et « *Révision* ». Ces rubriques renseignent l'apprenant, sur la structure de l'argumentation d'un point de vue pragmatique, sémantique, syntaxique et matériel, en mettant l'accent sur la relation entre le prototype séquentiel narratif, descriptif, explicatif et le dialogue avec

l'argumentation. L'organisation du texte argumentatif requiert en général trois parties essentielles, qui sont : l'introduction, le développement et la conclusion :

- 1) **L'introduction** : écrite en un seul paragraphe. Cette première étape permet d'informer le lecteur sur le thème à traiter, en mettant en relief la thèse défendue par l'argumentateur, cette opinion peut être présentée *explicitement* à l'aide de verbes d'opinion comme : « *penser, croire, estimer, ... etc.* », ou *implicitement* à l'appui d'un vocabulaire mélioratif ou péjoratif, choisi en fonction de l'intention du scripteur, s'il veut convaincre et/ ou persuader, s'il veut valoriser et/ou dévaloriser. L'argumentateur peut même s'appuyer sur des paroles d'autres personnes comme : les anecdotes, les citations, les proverbes... ou un témoignage personnel pour rendre son introduction plus percutante.
- 2) **Le développement** : cette seconde étape peut contenir plusieurs paragraphes, qui dépendent du mode de raisonnement choisi par l'argumentateur. Pour soutenir son opinion, cet argumentateur fait appel aux arguments, appartenant soit au pôle démonstratif, qui s'appuie sur les relations logiques (de cause, de conséquence, de concession ...etc.) soit au pôle persuasif, qui joue sur la sensibilité et l'affectivité du destinataire, à travers la formulation d'arguments fondés sur la valeur, les vertus morales...etc. Pour mieux enrichir le mode de raisonnement de son texte, l'argumentateur peut cheminer entre les arguments appartenant au pôle démonstratif et au pôle persuasif.
- 3) **La conclusion** : c'est le point d'aboutissement du raisonnement. La conclusion ne doit comporter un résumé, de ce qui a été entamé dans les deux premières étapes, ni un ajout d'arguments, elle sert plutôt à réaffirmer la prise de position défendue, et/ou à proposer une morale ou un conseil, et doit être écrite sous forme d'un seul paragraphe.

Cette structure du texte argumentatif, que nous venons de présenter, interpelle l'idée de *dominante séquentielle* argumentative, selon la terminologie adoptée par *Jean Michel Adam*, qui se diffère de l'organisation du texte à *visée argumentative*. De ce

fait, et à l'appui de textes choisis du manuel scolaire de la 4^{ème} AM, nous allons essayer de définir la différence entre ces deux formes de l'argumentation.

2.3.2.2 Les formes de l'argumentation :

La complexité de l'argumentation réside dans l'hétérogénéité compositionnelle du texte, voire la présence de plusieurs prototypes séquentiels, qui s'enchaînent en conformité, pour former un texte à visée argumentative. Selon *Jean Michel Adam* (1997, p16) : « *les modules énonciatifs et séquentiels sont complémentaires, et aucun ne constitue à lui seul, une base typologique susceptible de rendre compte intégralement de tous les aspects de la textualité et de tous les aspects de textes* ». Cette conception trouve son origine dans les travaux du linguiste russe *Mikhail Bakhtine* (1979), qui interpelle la notion du genre, en disant que : « *Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.* ». Selon *Bakhtine*, le locuteur choisit le discours argumentatif comme un genre de discours premier, ayant pour visée de convaincre et/ ou de persuader quelqu'un à adhérer l'opinion défendue. Ce genre de discours premier peut se transformer en un genre de discours second, qui construit son sens à partir d'un genre de discours premier qui peut être : le narratif, le descriptif l'explicatif ou le dialogue. Ces derniers conduisent le locuteur à ajuster ses propos en fonction de son intention argumentative. De ce fait, *Bakhtine* affirme que : « *Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui* ». Cette notion de genre premier et de genre second, qu'*Adam* appelle *hétérogénéité séquentielle*, s'incarne soit par figure d'*insertion*, soit par figure de *dominante séquentielle*, ce que nous essayons de montrer dans l'illustration suivante, à travers une mise en application de ces deux préceptes, sur deux textes choisis du manuel scolaire de la 4^{ème} AM :

Dans la fable adaptée de *Jean de La Fontaine* « *Le coq, le chat et le souriceau* »⁴³ le texte a la valeur d'un récit (le prototype narratif), parce que l'auteur raconte des actions, qui s'enchaînent dans le temps, selon une chronologie, permettant de passer d'une situation initiale à une situation finale, mais ce récit est développé pour soutenir une prise de position, qui est exprimée dans la morale suivante, à la fin du texte : « *Garde-toi, tant que tu vivras, de juger les gens sur la mine* ». L'hétérogénéité textuelle se révèle dans l'insertion de quatre prototypes séquentiels :

Il s'agit de la description quand le souriceau décrit le caractère physique et moral du chat en disant : « *il est velouté comme nous, il a un modeste regard, et l'œil luisant* » et celui du coq : « *l'autre turbulent et plein d'agitation. Ce dernier à la voix perçante et rude, sur la tête un morceau de chair, une sorte de bras pour s'élever en l'air et la queue en panache étalée.* ». Nous y trouvons aussi le dialogue, quand le narrateur nous communique l'échange de propos qui s'est déroulé entre le souriceau et sa mère, en s'appuyant sur des verbes introducteurs comme le montre ces extraits : « *il conta l'aventure à sa mère : « ». « Il se battait dit-il... » Mon fils, dit la souris,...etc.* ». Intervient par la suite l'explication, quand la mère s'est mise à justifier sa prise de position, qui se diffère de celle de son fils, à travers une démonstration en disant : « *l'autre animal (...) il servira même, quelque jour peut-être, à nos repas alors que le chat, c'est sur nous qu'il fonde sa cuisine* ». Enfin l'argumentation, clairement identifiable dans la morale du texte, mais aussi dans le jugement de valeur que porte le souriceau sur le chat et le coq à travers l'emploi d'un vocabulaire tantôt mélioratif et tantôt péjoratif, ainsi que le jugement de valeur inverse que porte la mère sur ces deux mêmes animaux. Il s'agit donc, d'une combinaison des cinq prototypes séquentiels : la narration, la description, l'explication, le dialogue et l'argumentation, qui s'articulent en conformité, pour tisser un texte à visée argumentative.

Par contre, pour l'organisation du texte argumentatif de la page (26)⁴⁴ (texte sans titre), traitant les causes de la disparition des animaux, nous nous appuyons plutôt sur la dominante séquentielle, pour l'analyser. Ce texte comprend trois parties : l'introduction où l'auteur a présenté l'opinion qu'il défend, en affirmant que la

⁴³ *Manuel scolaire de la 4 AM*, projet N°02, séquence N°03, page 100

⁴⁴ *Manuel scolaire de la 4 AM*, projet N°01, séquence N°02, page 26 (ce texte n'est pas titré)

disparition des animaux est profondément liée à l'homme, qui en est le premier responsable. A travers un procédé d'énumération, l'auteur a annoncé des arguments et des exemples, organisés dans un raisonnement bien construit, signalant que ces derniers se fondent principalement sur l'explication. Ces arguments justifient la prise de position adoptée par l'auteur, et constituent la seconde partie du texte argumentatif, qui est le développement. Enfin, la conclusion, qui constitue la morale retirée du texte, où l'auteur sensibilise les Hommes à la protection du monde animal. Le texte obéit donc à l'organisation du texte argumentatif, d'un point de vue du contenant et aussi que du contenu, la présence de l'explication nous amène ainsi, à dire qu'il s'agit d'un texte à *dominante séquentielle* argumentative.

Donc, l'élève en 4^{ème} année apprendra à argumenter, en rédigeant un texte à *dominante séquentielle argumentative* ou un texte à *visée argumentative*, tout dépend de son intention de convaincre ou de persuader, faire prendre conscience ou témoigner...etc.

Maintenant que nous avons présenté notre *Cadre théorique*, portant sur l'argumentation en 4^{ème} AM, dans le cadre de l'approche par les compétences, nous entamons notre deuxième partie du mémoire intitulée : *le plan expérimental et recueil de données*. Cette partie comporte à la fois la problématique, les hypothèses, la présentation du corpus choisi, et les critères d'analyse.

Partie II : Le plan expérimental et recueil des données.

« C'est par l'attention que l'esprit
parvient à se former des notions
vraies des choses. »

Charles Bonnet

Nous ne pouvons présenter notre plan expérimental et notre recueil de données, sans mettre l'accent sur le statut socioculturel qu'occupe la langue française en Algérie, et son usage permanent sur le plan formel et informel. En effet, le français n'est pas simplement la première langue étrangère enseignée aux jeunes scolarisés algériens. Les liens qui unissent les Algériens avec cette langue, constituent une longue histoire, car à travers elle, ils ont exprimé leur malaise et leur joie. Nous pourrions même dire que c'est une fenêtre ouverte sur l'universalité, car les algériens l'ont pu réconcilier avec leur langue maternelle, en permettant ainsi un paysage linguistique, né d'une coexistence entre les deux langues.

L'enfant scolarisé a donc l'occasion de s'imprégner dans cette langue, vu son usage quotidien à la maison, au travail, dans la rue, dans la presse, à la télévision... etc. L'usage du français à *Constantine*, et plus précisément à *Djebel el Ouahch* (où se situe notre établissement à priori), fut le cas de tous les Algériens, qui empruntent tant de mots du français. Cet emprunt consiste tantôt en un léger changement phonétique, pour adapter les mots en français, au système phonologique de l'arabe (cela est souvent accompagné d'un remplacement de l'article défini le/la en français par [el] en arabe, par exemple « *el machina* » au lieu de « *la machine* », « *el tabla* » au lieu de « *la table* »), et tantôt en créant un amalgame entre les deux systèmes linguistiques des deux langues, ce qui particularise d'ailleurs les Algériens, parmi tous les Arabes.

Dans une même phrase dite en arabe dialectal, l'Algérien intègre des mots en français, par exemple : « comment ça va ? » se dit : [wech ça va ?], « *wech* » veut dire « *comment* ». Cette formule est fréquemment utilisée même parmi ceux qui sont peu familiarisés avec le français. De même, nous retrouvons d'autres emprunts, qui préservent leurs structures par exemple : « *l'arrêt, taxi, bus, bateau, train, la gare,*

marché, les cours, les TD, l'avocat, journal ... etc. », ce qui témoignent d'un enracinement du français dans le parler algérien en général.

Ce croisement des deux langues conduit à un non respect des règles du français standard, ce qui constitue une menace pour le système linguistique de cette langue : les Algériens en général, et plus particulièrement les enfants scolarisés, choisissent la facilité, en établissant un parcours entre les deux langues dans leurs parlers. Cet usage conduit à une création de nouvelles normes, qui unissent à la fois le système de l'arabe et celui du français, et cela ne peut rester sans retombées sur le plan pédagogique et didactique, principalement en production écrite en situation d'examen, dont il faut tenir compte dans l'élaboration des modèles d'enseignement du français.

1. Problématique et hypothèses :

La réforme éducative en Algérie a mis en œuvre une nouvelle approche dans l'élaboration des sujets d'examen, dérivant de la pédagogie d'intégration, qui amène l'élève à établir des liens entre les connaissances *déclaratives, procédurales et conditionnelles*⁴⁵, pour résoudre une famille de problèmes. Dans la nouvelle conjoncture, l'épreuve de français, en 4^{ème} AM, se présente sous forme d'une étude de texte, portant sur l'argumentation, et comporte trois grandes parties fondamentales : le texte, la compréhension et la grammaire du texte et la production écrite :

- a) **Un texte** : Le texte choisi, s'inscrit dans une séquence et / ou projet pédagogique, qui puise dans un genre précis de l'argumentation : un texte à dominante argumentative, ou un texte à visée argumentative.
- b) **La compréhension du texte** : Cette étape construit chez l'apprenant une compréhension progressive du texte proposé. L'enseignant peut exploiter quatre types de questions, en allant du plus simple au plus complexe, en vue de pousser l'élève à découvrir le texte.
 - **Type 1** : Il s'agit de questions qui permettent l'ancrage dans le texte, celles-ci sont liées au paratexte et aux caractères généraux du prototype textuel étudié.
 - **Type 2** : il s'agit de questions formulées autour du sens global du texte proposé.

⁴⁵ <http://www.oasisfle.com/documents/lexique.HTM#C> consulté le (01/01/2008) 23 :54h

- **Type 3** : ce sont des questions, qui nécessitent une certaine maîtrise de la compétence de lecture et de compréhension par les apprenants, par exemple : trouver l'opinion défendue, relever les arguments, repérer la visée du texte...etc.
 - **Type 4** : proposées à la suite de la compréhension du texte, ces questions sont souvent liées à des notions grammaticales, déjà acquises, que les élèves les mettent en application dans l'épreuve d'examen.
- c) **La production écrite** : Cette dernière étape est une situation d'intégration, il s'agit pour l'élève de produire un texte à visée argumentative tout en intégrant quelques notions entamées en grammaire (les rapports logiques, les temps, l'accord... etc.)
Soit la consigne suivante :

« Rédige un texte argumentatif pour convaincre ton camarade d'aimer le français. Ta production devra contenir : une expression de cause, une expression de condition et deux adverbes ».

Donc, en production écrite, il s'agit d'une mise en œuvre des compétences : linguistique, textuelle et communicationnelle, afin de vérifier leurs acquisitions et leurs appropriations par l'apprenant. Etant le moteur de toute opération pédagogique, l'apprenant est censé mobiliser les connaissances indispensables, en fonction de la consigne demandée, en rédigeant un texte aussi correct que possible sur le plan sémantique que syntaxique. Mais, est-il toujours le cas pour nos élèves ? Peuvent-ils faire constamment preuve de l'acquisition des compétences rédactionnelles visées ?

Suite à cette nouvelle approche adoptée dans la formulation des sujets d'examens et en corrélation avec la lecture de productions écrites des élèves de 4^{ème} AM, faites en cette situation préalablement décrite, nous avons choisi la thématique, signalée dans notre introduction, qu'est « *la production écrites de textes argumentatifs par des élèves de 4^{ème} AM* ». Cette thématique a été le fil conducteur d'une part, dans le choix du cadre théorique présenté dans la première partie du mémoire, et d'autre part, dans la formulation de la problématique et les hypothèses suivantes :

1.1 Problématique :

Nos élèves ne savent pas écrire, cette situation affectant les jeunes scolarisés, se propage de plus en plus dans le milieu scolaire, en prenant un caractère chronique, les pénalisant dans l'exercice de leur citoyenneté au sein de la société, notamment pour remplir un formulaire ou rédiger une demande pour l'inscription à un concours, en langue française. Cette incapacité rédactionnelle, n'est pas liée au manque d'informations, ni d'idées chez ces apprenants, car avec le bouleversement mondial de la technologie de l'information et de la communication, ces élèves sont censés posséder plus de connaissances que les générations qui les précèdent. En fait, jusqu'aux années quatre-vingts, les gens avaient des moyens restreints pour se cultiver, comme la lecture, alors qu'aujourd'hui, les jeunes gens en ont plein de bons choix, comme : l'internet, les chaînes télévisées spécialisées, la radio, les livres, les journaux, les magazines ...etc.

Le dilemme se pose plutôt en rédaction, où nous avons remarqué que ces élèves sont inaptes de s'exprimer convenablement, en écrivant. Cet handicap de rédiger en français langue étrangère, se révèle dans la construction des différentes unités, qui régissent le texte argumentatif, notre choix à priori, en terme de cohérence et de cohésion. C'est en fait, ce constat qui nous a poussés à poser les questions suivantes : *Quelles sont les difficultés que rencontrent ces élèves de la 4^{ème} AM, lors d'une production écrite d'un texte argumentatif ? A quel point l'enseignement des compétences contribue-t-il à l'amélioration de la situation actuelle en production écrite ? Et enfin, à quel point l'emploi non normé du français peut-il influencer sur l'acquisition des compétences rédactionnelles chez ces apprenants ?*

1.2 Hypothèses :

Cette étude, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action, se donne comme objectif de décrire les différentes difficultés rencontrées en production écrite de textes argumentatifs, rédigés par des élèves de 4^{ème} AM. Ce travail se veut donc un miroir reflétant la réalité éducative, en vue d'améliorer et de renforcer la compétence rédactionnelle chez nos apprenants.

Corrélativement avec le cadre théorique présenté dans le premier chapitre et à la problématique exposée précédemment, nous faisons l'hypothèse générique que les difficultés, que nous identifions dans les productions écrites de ces élèves, ne sont pas simplement des problèmes liés à la spécificité de l'argumentation en tant que telle, mais relèvent plutôt de différents « niveaux » en terme de cohérence et de cohésion. C'est pour cela que, pour les décrire le plus complètement possible, nous allons nous appuyer sur les travaux du *Groupe EVA (1992, p05)*, et d'établir une analyse des copies, en corrélation avec les trois présupposés suivants :

Notre premier présupposé concerne l'aspect pragmatique du texte : nous faisons l'hypothèse qu'hormis les mécanismes de cohésion, devant être mis en œuvre dans une argumentation, et qui sont pratiquement enseignés en 4^{ème}AM (marques de subjectivité, les connecteurs...), les élèves ne peuvent pas les réemployer en autonomie, dans une situation d'examen, afin d'y projeter du sens, dans le cadre de la thématique du sujet choisie et en s'appuyant sur leurs propres lexiques (mots).

Le deuxième présupposé concerne plutôt l'aspect sémantique du texte. Nous faisons ici l'hypothèse que l'emploi du français en le réconciliant avec la langue maternelle (pratique non normée de la langue), dans le parler algérien, nuit sur la clarté des idées, et la progression thématique du texte rédigé, vu que les normes qui régissent la langue parlée et langue écrite sont extrêmement différentes, comme l'affirme *Isabelle DELCAMBRE (p259.2000)*, en disant que : "*la langue parler et la langue écrite n'utilisent pas les mêmes ressources pour délimiter les unités de sens.*"

Enfin, notre dernier présupposé concerne l'enseignement des compétences, où nous faisons l'hypothèse qu'un élève, qui ne maîtrise pas les compétences rédactionnelles en français, ne peut pas les acquérir au cours d'une année d'enseignement/apprentissage, donc l'amélioration sera légèrement consentie d'un trimestre à l'autre, en d'autres termes l'enseignement des compétences ne sera pas aussi fructueux que certains l'imaginent.

Afin de mettre en œuvre les hypothèses que nous venons de signaler, en relation avec le programme de l'enseignement du français en 4^{ème}AM, un recueil de données a été effectué auprès de l'établissement scolaire choisi. Ce recueil de données se présente

sous une forme tripartite : d'abord, nous allons procéder à une description des cadres scolaires permettant d'encadrer l'opération d'enseignement/ apprentissage. Ensuite, nous allons faire allusion à notre corpus choisi, sur lequel nous nous appuyons pour exploiter la problématique et les hypothèses précitées. Enfin, nous présentons théoriquement quelques critères d'analyses, portant sur différents niveaux, choisis en relation avec les difficultés recensées dans les productions écrites, faites par ces élèves de 4^{ème} AM, en situation d'examen. Ces critères d'analyse seront également exploités par rapport au corpus choisi, dans la dernière partie du mémoire, intitulée : « *Analyse des productions écrites des élèves* ».

2 Données recueillies :

En vue de nous éclaircir sur la situation scolaire sur terrain, nous avons organisé quelques visites de l'établissement scolaire choisi « *11 décembre 1961* », situé à *Djebel el Ouahch*. Cette visite nous a permis de collecter les informations indispensables, quant à la situation scolaire au collège, en général. Il s'agit donc d'un recueil unique à plusieurs variables.

Mardi le 05 décembre 2006, nous nous sommes dirigés vers le collège « *11 décembre 1961* », afin de prendre connaissance de l'établissement et du professeur qui va nous aider dans l'élaboration de notre travail. Cette prise de contact à durée trois heures d'affilée, pendant lesquelles l'enseignant nous a présenté une vue d'ensemble sur le programme de la 4^{ème} AM, le niveau des élèves en français et leurs statuts socioculturels. Nous nous sommes dirigés par la suite vers la surveillance, en vue de récupérer quelques informations sur l'établissement choisi. Notre deuxième visite a eu lieu *jeudi 07 décembre 2006*, d'une part afin de récupérer les copies d'examen de la classe choisie, et d'autre part pour avoir des renseignements sur la vie des élèves, en leur distribuant des formulaires à remplir. Les informations recueillies sont récapitulées dans le tableau présenté dans l'annexe (01).

Mercredi le 20 décembre 2006, notre recueil de données a eu lieu, à partir d'une situation fréquente dans le milieu scolaire, celle qui regroupe le maître et son groupe d'élèves en classe. Notre première préoccupation était d'observer la classe du point de

vue de sa structure, son équipement, la répartition des élèves et leur participation, en tenant compte de l'hétérogénéité existante entre filles et garçons. L'observation du déroulement de l'ensemble des activités formant une séquence pédagogique et / ou un projet pédagogique, a eu lieu à partir du *dimanche 07 janvier 2007*. Ces séances nous ont renseignés de proche en proche sur la mise en application du programme de la 4^{ème}AM, ce qui a été notamment illustré dans le cadre théorique présenté dans la première partie du mémoire. En fin *mai*, toutes les copies d'examen, des trois trimestres, ont été récupérées, et en collaboration du maître, nous avons pu former des groupes de binômes, afin de nous faciliter l'étude et l'analyse du corpus choisi. Pour mieux illustrer cette opération, nous présentons l'explicitation suivante :

2.1 Les cadres scolaires :

Notre visite de l'établissement choisi, nous a permis de recueillir quelques informations sur l'établissement, l'enseignant et les élèves. Trois pôles, qui contribuent ensemble dans l'efficacité des apprentissages. Car en fait, l'élève passe cinq heures de temps, en moyenne d'une heure chaque jour, avec son enseignant de français, et de 4 à 7 heures de temps, par jour au collège. Donc « *l'implantation et les caractéristiques de l'établissement, le cadre de formation utilisé par les enseignants et le comportement des enseignants vis-à-vis des élèves* », (Przesmycki, H, 2000, p 78) jouent un rôle prépondérant dans l'opération de l'enseignement/ apprentissage et dans l'acquisition des connaissances.

1) L'établissement :

Le collège « *11 décembre 1961* » se trouve à *Djebel el Ouahch*. Cette région urbaine se situe au nord-est, à sept km du centre ville de wilaya de Constantine. Inauguré en mois de *septembre 1995*, le collège est devenu dès l'an 2003, l'un des centres de formation sur terrain des étudiants de l'ENSC⁴⁶. Notre première visite de l'établissement a permis la collection des informations suivantes, quant à les caractéristiques et l'implantation de l'établissement. Situé au bord de la route, le collège se dispose de quatre pavillons :

⁴⁶ Ecole Normale Supérieure de Constantine

Pavillon de réception : comporte une loge.

Pavillon administratif : réunit le bureau du directeur, celui du gestionnaire, une salle des enseignants et une bibliothèque comportant des livres, des dictionnaires et des encyclopédies de différentes matières, particulièrement de français.

Pavillon sportif : où les élèves pratiquent des activités sportives comme : le football, le basket-ball, le hand-ball...etc.

Pavillon pédagogique : formé d'une surveillance, dix neuf salles d'étude, deux laboratoires et deux ateliers.

Outre, ***le pavillon de santé*** qui se trouve au collège « *Moufdi Zakaria* », situé dans la même périphérie, et utilisé conjointement par les deux établissements.

Les enseignements au collège sont assurés par trente-cinq enseignants, parmi lesquels cinq enseignants de français. Les enseignants sont en contact permanent avec les parents d'élèves, grâce à l'association des parents d'élèves. Il est à signaler aussi que l'établissement organise de temps à autre quelques sorties pédagogiques, permettant aux élèves de visiter quelques centres formation, le musée, l'aéroport ...etc. L'établissement permet notamment aux élèves d'exercer certaines activités sportives et culturelles, dans le cadre de la compétition entre les différents collèges appartenant à la même circonscription pédagogique. Enfin, nous mettons en exergue que le collège est calme pendant les heures du travail, dans la mesure où tout le monde s'atèle pour rendre l'atmosphère agréable.

2) *L'enseignant* :

En faveur de sa bienveillance et de sa sympathie, l'enseignant du groupe *Boudah Djamel –puisse Dieu, le Tout puissant, l'accueillir en son vaste Paradis-* nous avons pu prendre connaissance de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *M. Boudah*, l'enseignant du groupe avait une ancienneté de trente ans d'enseignement, il a formé sa carrière à l'enseignement primaire dès 1976, puis il l'a aiguisée au collège, ayant ainsi l'occasion de régir deux cycles d'enseignement :

le primaire et le moyen, et de mettre en application l'enseignement fondamental et l'enseignement moyen. L'enseignant a été pour quatre fois le formateur de futurs enseignants provenant de l'ENSC, avant son décès en mois de *mars 2008*.

Une fois en classe, l'enseignant nous a attiré par sa démarche adoptée dans l'animation de sa classe, la présentation et l'évaluation des apprentissages. Par exemple, pour introduire ses leçons, un rappel des notions déjà présentées, s'impose. Qu'elle soit une leçon de grammaire ou une séance de lecture, l'enseignant éveille l'intérêt de ses élèves à partir d'un exemple ou une histoire, un film ou une situation vécues et/ ou connues, afin de les motiver et les inciter à découvrir la compétence visée.

Le professeur exploite souvent les textes proposés dans le manuel scolaire de l'élève. Il commence par une lecture magistrale du texte, faite par lui-même, ou par un élève, qui maîtrise les mécanismes de lecture. Cette lecture par les élèves tend vers deux objectifs fondamentaux : le premier est celui d'encourager l'élève à mettre en application sa compétence en lecture, et le second cherche à inciter les autres élèves à faire de même que leur camarade, en préparant le texte à la maison, pour le bien lire en classe.

L'exploitation du texte s'effectue à l'appui de questions attrayantes, permettant aux élèves de donner leurs opinions, de discuter, d'échanger les idées entre eux et donc de s'auto évaluer. Dans cette situation de confrontation des idées, l'enseignant choisit le meilleur exemple proposé, et demande à son émetteur de le fixer au tableau, en le faisant répéter par d'autres élèves, afin de les pousser à faire de même. Pour valoriser les réponses émises par ses élèves, l'enseignant emploie des formules telles que : « *oui, très bien/ bonne réponse/ excellent ...etc.* ». Nous avons remarqué aussi que si les élèves ne trouvent la réponse correcte, l'enseignant les incite soit en disant : « *essaye autrement, c'est bien mais essaye de reformuler ton idée, d'une autre manière...etc.* », soit en leur promettant de leur ajouter des points. L'enseignant utilise souvent la craie de couleur, surtout pour mettre en relief la compétence visée.

Autre qualité constatée, c'est lorsque les élèves ne comprennent pas la question, l'enseignant la reformule, en la simplifiant si possible, et il insiste toujours à ce que

l'élève donne sa réponse, sous forme d'une phrase complète. En terminant l'explication du cours, l'enseignant demande toujours à ses élèves qu'ils fassent une synthèse portant sur la compétence présumée être installée.

3) Les élèves :

Le groupe classe de la 4^{ème} AM choisi comporte vingt-huit élèves parmi lesquels dix garçons et dix-huit filles, âgés entre 15 et 16 ans. L'analyse de l'hétérogénéité des élèves s'appuie tout spécialement sur les variables de la situation d'enseignement, en considérant chaque élève comme une entité différenciée, par son statut socioculturel, psychologique et cognitif.

Dès le premier contact, nous avons remarqué que le nombre de garçons est plus restreint que celui des filles, c'est d'ailleurs le cas de toutes les classes au collège. Nous avons noté aussi qu'en matière de français, les filles participent beaucoup plus que les garçons. Elles sont volontaires, soit pour répondre à une question, soit pour écrire au tableau, ou pour demander des directives auprès de leur enseignant. Nous avons tenté de comptabiliser le nombre d'intervention de garçons par rapport aux filles, et nous avons trouvé qu'après [4 à5] interventions de filles, un garçon montre qu'il veut prendre la parole. De ce fait, notre corpus tourne autour de neuf élèves, répartis en groupes formés de binômes, reflétant ainsi les six niveaux que nous pouvons retrouver au sein d'une même classe, ce que nous le présentant dans le chapitre suivant, intitulé « *Présentation du corpus* ».

2.2 Présentation du corpus :

La production écrite en situation d'examen permet à l'élève de la 4^{ème}AM, de mettre en application les compétences argumentatives acquises durant un trimestre d'enseignement/ apprentissage. L'élève est donc appelé à rédiger un texte, en s'appuyant sur son propre vocabulaire, sans pour autant être aidé par son enseignant, ses parents ou ses camarades. Les copies d'examen, que nous avons récupérées, appartiennent aux trois trimestres, de l'année scolaire 2006/2007, dans le but de nous

renseigner sur le développement des compétences rédactionnelles chez les apprenants au cours de la 4^{ème} année au collège.

Notre analyse de ces productions écrites s'appuie sur le choix de neuf élèves, qui font partie du même groupe pédagogique, en tenant compte de l'hétérogénéité existantes entre filles et garçons. Le choix de ces élèves s'est fait en fonction de leurs différents niveaux en production écrite, et en collaboration de leur maître, qui pourra qualifier l'élève de bon, moyen ou faible au niveau de l'écrit. De ce fait, nous avons formé six binômes, que nous les présentons dans le tableau suivant :

<i>Sexe</i>	<i>Corpus N°01 (bon)</i>	<i>Corpus N°02 (moyen)</i>	<i>Corpus N°03 (faible)</i>
<i>Filles</i>	<i>Khadidja</i>	<i>Rima</i>	<i>Samira</i>
	/	<i>Souheyla</i>	<i>Rima</i>
<i>Garçons</i>	/	<i>Mouâd</i>	<i>Yakoub</i>
	/	<i>Zineddine</i>	<i>Yacine</i>

Il s'agit pour nous, de comparer les élèves du même sexe, qui ont un niveau plus ou moins équivalant en production écrite, en vu de cerner les difficultés que rencontrent ces derniers, en les triant par niveau, et en considérant chaque élève comme une entité à part entière (en se référant à la pédagogie différencié). Les données de départ nous montrent qu'il n'y a pas un garçon brillant en français, ni une fille moins bonne que *Khadidja*. C'est pourquoi une connaissance plus approfondie de l'aspect socioculturel et économique des familles s'impose. L'annexe (01) permet de préciser les variables de ces élèves en présentant leur date et lieu de naissance, le niveau intellectuel de leurs parents et leurs professions, le nombre de frères et sœurs et leurs niveaux intellectuels.

En analysant l'appartenance socioéconomique des familles, nous remarquons que les élèves généralement sont issus de familles non nombreuses, dont la proportion se situe entre 4 à 8 membres. Les parents occupent également des fonctions nécessitant un niveau d'étude favorisé : technicien de santé, gendarme, directeur de section d'éclairage, directeur d'un hôpital privé...etc. Notant que les élèves, dont les parents sont retraités ou doté d'un niveau intellectuel défavorisé, ont des frères ou sœurs, qui

poursuivent leurs études à l'université. Les mères sont majoritairement des femmes au foyer parmi lesquels celles qui détiennent des diplômes universitaires, ou un niveau terminal. Nous tiendrons à signaler aussi que ces collégiens de la 4^{ème} AM, de l'année scolaire 2006/2007, constituent une particularité, vis-à-vis de leur cursus scolaire. L'opération de l'enseignement/ apprentissage, qu'a poursuivie ces élèves, chemine entre deux système éducatifs : l'enseignement fondamental et l'enseignement moyen. Ces élèves ont commencé l'apprentissage du français en 4^{ème} AP, en puisant dans les programmes de l'ex système éducatif algérien, et ils ont poursuivi leurs études, durant quatre ans au collège, dans le cadre du nouveau programme d'enseignement, de la réforme éducative algérienne, en demeurant ainsi la première promotion de la réforme éducative au collège, pour l'année 2006/2007.

2.3 Critères d'analyse :

Avant de rédiger un texte argumentatif en autonomie, en situation d'examen, l'élève de la 4^{ème} AM a eu l'occasion de s'imprégner, dans ce type de production écrite, quatre fois avant la composition : trois fois en évaluation formative et une fois dans l'évaluation certificative. Cela dit qu'il a assisté amplement à des séances d'orientation, qui attirent son attention, sur les différentes parties, que doit comporter un texte argumentatif, voire son contenu, par exemple : la formulation explicite ou implicite de l'opinion, l'introduction des arguments par des connecteurs logiques, le choix pertinents des arguments...etc. Une fois en situation d'examen, nous remarquons que ces collégiens trouvent encore des difficultés, pour réemployer les différentes notions, relatives à la spécificité du texte argumentatif. De ce fait, et dans le cadre de notre recherche, nous allons essayer d'aborder notre analyse du corpus, en s'appuyant le recensement de l'ensemble de ces difficultés, que rencontrent ces apprenants, en s'intéressant à la progression, que soulignent ces derniers, d'un trimestre à l'autre, afin de voir comment se caractérise, se fonctionne et se développe la compétence rédactionnelle chez eux.

Notre analyse porte ainsi, sur plusieurs variables : il s'agit pour nous de comparer chaque binôme, composé de deux filles ou de deux garçons, en vue d'en extraire l'ensemble de difficultés, que rencontrent ces derniers en production écrite, en tenant

compte de la différenciation de niveau et de sexe. Pour s'y mettre, nous nous sommes appuyés sur le modèle proposé par le *Groupe EVA (1992, p05)*, en l'adaptant en fonction du programme de la 4^{ème} AM. L'exploitation de ce modèle dans le discours argumentatif, nous a permis de déterminer les niveaux d'analyse suivants :

a) L'analyse pragmatique :

L'aspect pragmatique du texte argumentatif est lié à l'ensemble des informations, que l'apprenant choisit, en fonction de la thématique référentielle du sujet, proposé dans l'épreuve d'examen. Tout détour argumentatif exige la mise en place d'une situation d'énonciation, qui permet non seulement d'imprégner le lecteur, dans la thématique du sujet, mais aussi qui le renseigne sur l'opinion défendue et la visée recherchée, du texte rédigé. De ce fait, argumenter suppose l'utilisation de marques de subjectivité, qui se traduit par le choix du pronom personnel « je » ou « nous », aussi que l'emploi de quelques adjectifs qualificatifs et quelques figures de style, pour mettre en relief le jugement de valeur, mélioratif ou péjoratif, que porte l'argumentateur vis-à-vis du thème traité. L'argumentateur doit aussi formuler des arguments, qui étayent sa prise de position, en tenant compte de les introduire par des articulateurs chronologiques et/ou logiques, ci-possible. Nous considérons donc un texte réussi d'un point de vue pragmatique, si l'élève parvient d'une part, à créer une situation d'énonciation appropriée à la thématique sélectionnée, dans le sujet proposé. Et d'autre part, s'il arrive à étayer son opinion par des arguments pertinents.

b) L'aspect sémantique :

L'aspect sémantique du texte argumentatif est étroitement lié au choix approprié d'idées, en fonction de l'opinion défendue et de la visée recherchée. De ce fait, la situation d'énonciation créée par l'apprenant doit être étroitement liée au thème référentiel. Quant au développement, il doit comporter des arguments pertinents, qui affirment l'opinion défendue, ou infirment l'opinion adverse. Pour conclure son texte, l'élève doit mettre en relief le point d'aboutissement de son mode de raisonnement, corrélativement à l'opinion défendue, et à la variété des arguments qu'il a émis, en formulant des idées claires, et nettes de toute ambiguïté de sens, ou de contradiction. Il

faut donc qu'il y ait une progression sémantique, qui pousse le lecteur, d'une manière souple, à changer son opinion et/ ou son comportement, en devenant convaincu de la justesse des idées émises par l'argumentateur.

c) Autres niveaux d'analyses :

Nous ne pouvons analyser un texte, quelque soit sa typologie, sans tenir compte de sa structure syntaxique ou son aspect matériel. La finalité d'un texte argumentatif ne se limite pas seulement à son aspect pragmatique et/ ou sémantique. Pour que l'argumentation atteigne son but, il faut que les idées choisies soient formulées dans une langue correcte syntaxiquement. Ces mêmes idées doivent être présentées dans une écriture lisible, tout en respectant la ponctuation adéquate pour chaque phrase, qui facilite la compréhension par le lecteur, en effet, en suivant le raisonnement adopté par le scripteur, le lecteur se réfère uniquement à ce qui est écrit. De ce fait, nous avons choisi quelques éléments supplémentaires à analyser, en s'intéressant à la structure des phrases, et à la présentation du texte. Nous avons distingué ainsi les deux niveaux d'analyse suivants :

1. L'aspect morphosyntaxique :

Notre analyse morphosyntaxique consiste à analyser les écrits des élèves d'un point de vue de l'appropriation des compétences suivantes : l'emploi des temps en s'intéressant plus particulièrement à l'emploi du mode indicatif et du mode subjonctif, deux modes verbaux caractéristiques du texte argumentatif. Nous tiendrons aussi à analyser la complexité syntaxique, qui porte sur le type et le nombre de phrases simples et/ou complexes, employées dans chacune des productions écrites de ces apprenants de la 4^{ème} AM.

2. L'aspect matériel :

La lecture d'un texte est plus facile, quand nous parvenons à relever sa structure. De ce fait, le texte argumentatif suppose l'existence minimale de trois parties, qui doivent être précisées à travers la mise en place d'un alinéa, au début des trois parties du texte argumentatif : l'introduction, le développement et la conclusion. Chaque partie se

présente généralement sous forme d'un paragraphe. Ce dernier est formé de plusieurs phrases, qui s'articulent entre elles, à travers la ponctuation. Celle-ci joue un rôle fondamental d'un point de vue sémantique, dans la mesure où elle facilite la lecture, en projetant du sens, grâce à l'intonation, qu'exerce l'interlocuteur, en lisant.

Maintenant que nous avons présenté nos données recueillies, nous allons tenter d'explorer, dans cette troisième partie du mémoire, la problématique et les hypothèses, explicitées au début de cette partie, et mettre en œuvre les critères d'analyse choisis, afin de bien cerner la situation actuelle en production écrite, car comme l'affirme *Mao Tsé-Toung* : « *La vérité doit s'inspirer de la pratique. C'est par la pratique que l'on conçoit la vérité. Il faut corriger la vérité d'après la pratique.* »⁴⁷

⁴⁷ <http://www.evene.fr/citations/mot.php?mot=pratique> consulté le (15/12/2007) 13h

Partie III : Analyse des productions écrites des élèves :

«L'erreur est nécessaire.

*Elle est une étape dans l'acquisition
de la connaissance. »⁴⁸*

Dans cette dernière partie du mémoire, notre travail consiste à recenser les différentes difficultés, que rencontrent les apprenants de la 4^{ème} AM, en productions écrites de texte argumentatif, en situation d'examen. L'ensemble de ces difficultés sont des erreurs, qui montrent la non maîtrise de telle ou telle compétence. Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'erreur n'est plus une honte, comme on l'a considérée jadis. Elle constitue plutôt un fil conducteur, qui amène l'enseignant à choisir les outils d'apprentissage optimaux, pour amener l'élève à prendre conscience de ses lacunes et les corriger. De ce fait, le compte rendu de la production écrite est une séance, pendant laquelle l'enseignant prendra en charge l'ensemble des insuffisances constatées, au niveau des écrits de ses élèves, pour y remédier ci-possible, ce qui va en parallèle avec notre démarche de travail adoptée dans ce mémoire. Mais, avant d'entamer l'analyse de notre corpus, du point de vue pragmatique et sémantique, nous allons tout d'abord passer en revue les sujets de productions écrites, que les élèves ont été appelés à les développer, pendant les trois trimestres de l'année scolaire 2006/2007, à l'établissement *11 décembre 1960*.

Au premier trimestre, le sujet de la production écrite demande à l'élève de donner son opinion sur les devoirs à la maison, en disant s'il en est « *pour* » ou « *contre* » (*voir l'annexe N°02*). Cette opinion doit être justifiée par trois arguments et quelques exemples. Les textes argumentatifs produits par les élèves doivent contenir une expression d'opposition, une expression de cause et une expression de conséquence. Donc, il s'agit pour l'élève de 4^{ème} AM de rédiger en fonction d'une consigne bien précise. Corrélativement avec ce sujet, l'élève doit *expliquer* l'utilité et/ou les inconvénients des devoirs à la maison, dans le but de justifier son choix. Ainsi, l'élève doit mobiliser ses connaissances relatives à l'aspect pragmatique du texte

⁴⁸ http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm (13/06/2007) 14:30

argumentatif : d'une part par la formulation explicite de l'opinion, étant donné qu'on lui demande de dire s'il en est « *pour* » ou « *contre* ». Et d'autre part, il doit faire appel au procédé d'énumération, qui exige l'emploi de connecteurs chronologiques, pour introduire les différents types d'arguments. D'un point de vue morphosyntaxique, l'élève doit formuler une expression d'opposition, de cause et de conséquence, tenant compte que toutes ces connaissances doivent s'enchaîner en fonction du thème traité et de la visée recherchée.

Au second trimestre, le sujet proposé en production écrite, pousse l'élève à *décrire* en argumentant, parce qu'il tente de convaincre son camarade, qui n'aime pas le français, à l'aimer (*voir l'annexe N°03*). La formulation du sujet explicite la visée recherchée du texte, où chaque élève tente de *convaincre* son interlocuteur, qui n'est pas d'emblé acquis à sa cause, à changer sa prise de position de ne pas aimer le français, tout en supposant que le locuteur aime étudier cette langue. Le nombre d'arguments n'est pas limité, il se varie en fonction de la situation d'énonciation créée par l'argumentateur, et de celui ou celle à qui l'on s'adresse.

Au dernier trimestre, l'élève de la 4^{ème} AM, est appelé à choisir entre les deux sujets (*voir l'annexe N°04*). Qu'il traite le premier sujet, qui lui permet de choisir entre un après-midi de « *lecture* » ou « *une séance de cinéma* », ou le second sujet, qui l'amène à parler librement de ses loisirs, l'élève est appelé à rédiger en fonction d'une consigne : d'abord, en créant une situation d'énonciation pertinente au thème choisi, où il formule explicitement sa prise de position, en employant des marques de subjectivité. Le texte argumentatif devra contenir également des articulateurs chronologiques, qui introduisent les différents types d'arguments. Enfin, on demande à l'élève de mettre en application ses connaissances acquises en grammaire, en formulant une expression de condition et une expression de cause.

Après avoir passé en revue les trois sujets de production écrite, nous allons entamer maintenant notre analyse du corpus choisi, en commençant par l'analyse pragmatique, qui porte sur trois sous niveaux : la situation d'énonciation, le nombre et la variété des articulateurs et le nombre et la variété des arguments.

1. Analyse pragmatique :

1.1 La situation d'énonciation :

L'analyse des données à ce niveau s'appuie principalement sur la grille d'évaluation présentée par *Odile et Jean Veslin* (1992, p 105/106), qui proposent une réflexion sur les critères d'évaluation d'un texte argumentatif. En se référant à cette grille d'évaluation, il s'agit pour nous de voir si le texte produit par l'élève est ancré dans une situation d'énonciation, propre à l'argumentation et au thème choisi, en d'autres termes, il s'agit pour nous de voir si les écrits des élèves se disposent des éléments suivants :

- **Des traces grammaticales** : qui se caractérisent par l'emploi du présent de l'énonciation et du pronom « je / nous »
- **Des traces lexicales** : où l'élève doit manifester son jugement de valeur en employant des expressions de subjectivité (mélioratives ou péjoratives), qui permettent souvent d'orienter le lecteur à découvrir la visée du texte écrit.

De ce fait, nous pourrions juger une production écrite réussie, si le scripteur (l'élève) parvient d'une part, à cerner le thème de l'argumentation à traiter sans pour autant dévier hors sujet, et d'autre part qu'il soit en mesure de mettre en valeur sa prise de position, qu'il veut défendre par l'emploi de traces grammaticales et lexicales.

1.1.1 Corpus N°01 :

1.1.1.1 Exemple « A / bon » :

Les productions des trois trimestres de *Khadidja*, dont la mère est institutrice de français, nous montrent que cette élève s'est appropriée de la compétence de mettre en exergue une situation d'énonciation, pour introduire son texte. Ceci est prouvé non seulement au moyen de traces grammaticales et lexicales, mais aussi par l'adaptation de son introduction, par l'insertion de séquences explicatives, descriptives et/ou narratives, qui puisent dans les différentes situations rencontrées dans sa vie quotidienne. Le point positif majeur, constaté au niveau des trois productions écrites de cette élève, réside dans son aptitude à donner à son texte une richesse linguistique,

en ayant recours à l'hétérogénéité séquentielle, qu'elle mène de telle sorte qu'elle contribue à en nouer une progression sémantique du texte.

Au premier trimestre, pour donner son point de vue sur les devoirs à la maison, *Khadidja* a introduit son texte, en s'appuyant sur le prototype séquentiel explicatif, afin d'éclaircir le jugement de valeur défavorable, que portent la plupart des élèves, sur les devoirs à la maison, comme le montre l'extrait suivant :

*Malgré l'importance des devoirs à la maison, beaucoup d'élèves ne les font pas, car ils voient que ces devoirs ne sèrent à rien.
Pour moi, les devoirs sont indispensables (...)*

Cette séquence explicative, à visée argumentative, qui ne constitue qu'un moment dans son texte argumentatif, est introduite par une proposition percutante exprimant l'opposition, permettent de préciser le comportement, qu'adoptent la plus part des élèves, vis-à-vis des devoirs à la maison. Ce procédé d'opposition pousse le lecteur à comprendre, que l'énonciateur adopte une opinion, autre que celle de ces élèves. Cette proposition est suivie d'une autre exprimant la cause, qui permet de présenter une justification de l'opinion présentée. La mise en exergue de la situation d'énonciation de telle manière offre au lecteur l'occasion de passer de l'opérateur « *pourquoi* », qui pose le problème (la thèse), à l'opérateur « *parce que* », qui apporte une réponse (un argument). Pour marquer la transition de la thèse vers l'antithèse, *Khadidja* a annoncé directement son jugement de valeur, qu'elle porte sur les devoirs à la maison d'une part à travers l'emploi d'une marque de subjectivité « *pour moi* ». Et d'autre part, par le recours au vocabulaire mélioratif, qui se révèle dans l'emploi de l'adjectif « *indispensables* », montrant en un premier lieu, l'opinion valorisante, qu'elle adopte sur le thème évoqué dans la situation d'énonciation rédigée.

Au deuxième trimestre, l'introduction du texte argumentatif consiste en un cheminement entre trois prototypes séquentiels : descriptif, narratif et explicatif, car voulant rendre compte du jugement de valeur qu'adopte son camarade vis-à-vis de la langue française, *Khadidja* s'est mise à raconter son expérience personnelle en classe,

tout en décrivant le comportement dévalorisant, que manifeste son camarade vis-à-vis de cette langue, en disant :

J'ai un camarade qui devient un fou quand il écoute le mot français. Il n'aime ni l'apprendre ni qu'une personne lui parle en français car il voit qu'il est très difficile et compliqué à l'apprendre et qu'il ne sert à rien. C'est pour cela que j'ai essayé de le convaincre en lui disant que le français est l'une des meilleures langues du monde (...)

La séquence explicative commence quand *Khadidja* a introduit le coordonnant « *car* » en vue de présenter un certain nombre de raisons, permettant de justifier la prise de position dévalorisante de son camarade quant à la langue française. Après avoir présenté sa motivation, *Khadidja* a marqué sa transition vers son opinion (l'antithèse) par l'emploi d'une conjonction exprimant la conséquence : « *C'est pour cela que* », qui constitue un moyen lexical permettant de préciser la visée du texte écrit. Celle-ci se révèle clairement dans la phrase suivante : « *j'ai essayé de le convaincre* ». L'avis favorable de l'énonciateur est évoqué aussi par l'emploi du superlatif « *meilleur* » comme c'est illustré dans l'extrait retiré de son texte. Au niveau du choix du système temporel, les verbes employés dans le texte sont conjugués au présent de l'indicatif.

Au troisième trimestre, nous remarquons la prédominance du prototype séquentiel narratif, dans la situation d'énonciation. En premier lieu, dans l'ancrage spatio-temporel, où l'élève a utilisé une expression de lieu : « *en dehors de l'école* », et une expression de temps : « *pour quelques heures* ». En second lieu, dans le choix des temps verbaux : l'élève a utilisé le présent de la narration, employé avec la première personne du singulier « *je* », afin de mettre en relief sa présence et son opinion. La transition vers l'opinion de l'argumentateur est introduite par une expression de cause, qui comporte le pronom indéfini « *on* », et qui se conclut par un procédé d'exemplification, introduit par « *comme* », pour lister un ensemble de loisirs. Ce procédé d'exemplification évoque implicitement la prise de position adoptée par cette élève, comme c'est montré ci-dessous:

En dehors de l'école, j'aime faire plein de choses pour passer le temps, pour s'amuser et afin d'oublier au moins pour quelques heures les études. Grâce à la technologie, on a plein de bon choix comme : l'internet, la télé.

Nous pourrions affirmer, que cette élève maîtrise parfaitement les compétences argumentatives, parce qu'elle est en permanente adaptation de ses connaissances acquises en classe, en fonction de la situation sélectionnée par le maître, dans le sujet d'examen : ainsi, elle a bien cerné le sujet en racontant, en décrivant et en expliquant. Sa prise de position est clairement identifiable, perpétuellement introduite par une expression de subjectivité, qui montre sa présence, entant qu'argumentatrice, avec une souplesse linguistique de mettre ces trois typologies textuelles : le narratif, le descriptif et l'explicatif au service de l'argumentation.

1.1.2 Corpus N°02 :

1.1.2.1 Exemple « A- moyen » :

Nous allons analyser maintenant, les productions écrites de deux élèves : *Rima* et *Souheyla*, ayant un niveau moyen en compétence rédactionnelle, en français. Nous allons comparer leurs productions écrites, du point de vue de l'appropriation de la compétence de construire une situation d'énonciation adaptée au thème choisi.

Au premier trimestre, *Rima* a formulé une introduction, moins percutante que celle proposée par *Khadidja*, dans la mesure où elle annonce partiellement le thème à traiter et les points à débattre, comme le montre cet extrait :

Chaque personne a son maison personnel, et il y'a une grande maison pour tous les gens, c'est l'école, il est le premier lieu et la base qui prépare l'enfant à la guère de la vie. mais il faut travailler aussi dans la maison, par exemple : il faut faire les devoir (...)

Pour introduire son texte, qui porte sur les devoirs à la maison, *Rima* a tenté d'insérer une séquence explicative, bien que celle-ci contienne des idées non conformes à la thématique en question « les devoirs à la maison », en disant : « *Chaque personne a son maison personnel, et il y'a une grande maison pour tous les gens, c'est l'école, il est le premier lieu et la base qui prépare l'enfant à la guère de la vie.* ». La transition vers l'opinion est introduite par l'articulateur « *mais* », qui indique l'opposition, comme suit : « *mais il faut travailler aussi dans la maison,* ». *Rima* a avancé son opinion, sans avoir recours à une expression de subjectivité, mais en employant la

tournure impersonnelle « *il faut* », qui exprime l'obligation. Cette expression montre qu'elle opte pour que les élèves fassent les devoirs à la maison. Quant au choix temporel, la situation d'énonciation rédigée par *Rima* s'appuie sur des verbes conjugués au présent de l'indicatif.

Quant à *Souheyla*, elle n'a pas rédigé une situation d'énonciation, pour introduire son texte. Sa production commence plutôt par un argument, comme suit :

Les devoir à la maison sont des moyens pour obtenir des meilleurs résultat, des meilleurs points par exemple 20, 19.

L'argument, qu'a utilisé *Souheyla*, nous indique que pour elle, faire les devoirs à la maison contribue dans l'optimisation des apprentissages par les élèves. Cela se répercute d'une part, dans l'emploi de la phrase déclarative suivante : « *Les devoir à la maison sont des moyens pour obtenir des meilleurs résultat* » et d'autre part, dans l'emploi du superlatif « *meilleurs* ». Le fait de ne pas mettre en relief une situation d'énonciation au début de son texte, nous donne l'impression que *Souheyla* suppose que son interlocuteur a déjà une connaissance du thème, y compris l'opinion qu'elle est censée soutenir, c'est pourquoi elle ne voit pas la nécessité de les rappeler.

Donc, à la différence de *Khadija*, qui maîtrise amplement la mise en œuvre d'une situation d'énonciation appropriée au thème choisi, à l'appui de différents prototypes séquentiels, et *Rima* qui est en connaissance de la nécessité d'informer le lecteur du thème à traiter, *Souheyla* a négligé complètement la nécessité d'informer le lecteur sur la thématique du texte qu'elle rédige, et de poser clairement son opinion. Cela est comparable à l'interaction verbale en classe réunissant maître / élèves, quand l'enseignant pose à ses élèves la question suivante : « *Quels sont les bienfaits des devoirs à la maison ?* », où l'opinion fait partie intégrante, et que ses derniers lui répondent directement, en proposant des arguments

Au deuxième trimestre, nous constatons chez *Rima* une amélioration quant à la compétence d'ancrer la thématique du sujet, dans une situation d'énonciation plus appropriée. Cette amélioration se démarque, en un premier lieu, par l'insertion de trois prototypes séquentiels : le narratif, le descriptif et le dialogue, que *Rima* les a mis au

service de l'argumentation, tout en assurant un enchaînement souple entre les différentes propositions. La situation d'énonciation, produite par *Rima*, nous met dans une situation fréquemment rencontrée dans le milieu scolaire, qui réunit l'élève avec ses camarades, de la classe. En effet, le choix de ce contexte est parfaitement adéquat à la thématique du texte qu'elle va développer, celle d'amener son camarade, qui n'aime pas apprendre le français, à l'aimer, comme c'est montré dans l'extrait suivant :

Je suis une étudiante au CEM. J'ai beaucoup des amies, elles aiment et préfèrent les langues sauf Asma elle contre toutes les filles, elle n'aime pas les langues et surtout le français. Une fois quand j'étais entraînée de lire une histoire de Victor Hugo elle me dit : « Oh ! mon dieu qu'esque tu fait, tu n'as pas trouvé une autre chose pour la faire, tu lis une histoire française ? » après un long dialogue entre nous j'essaier de la convaincre Je dit : (...)

Rima a commencé son introduction par une séquence descriptive, en se désignant par la première personne du singulier « *je* », pour mettre en relief l'attitude favorable, que manifeste ses camarades (dont elle fait partie) pour l'apprentissage des langues vivantes, et en particulier le français, mais aussi tout en faisant allusion à une autre camarade appelée *Asma*, qui parmi tout le groupe, se particularise par son jugement de valeur dépréciatif vis-à-vis de l'apprentissage du français. L'interpellation du personnage *Asma* nous projette dans une séquence narrative, avec une omniprésence du narrateur *Rima*, qui a inséré un dialogue, la réunissant avec sa camarade *Asma* :

Rima, passionnée par l'apprentissage des langues vivantes, et particulièrement le français, traduit son appréciation à travers un exemple, celui de la lecture d'une œuvre littéraire française, qui ne fait pas partie du dispositif exigé de l'institution, mais plutôt une lecture pour le plaisir, ce qui permet d'évoquer son jugement de valeur appréciatif, vis-à-vis de la langue française, en disant : « *j'étais entraînée de lire une histoire de Victor Hugo* ». Ce choix de l'auteur « *Victor Hugo* » est censé, car ce dernier est inéluctablement évocateur de la langue française

L'élément modificateur de l'histoire se révèle, au moment où *Asma* a vu sa camarade *Rima* en train de lire cette œuvre littéraire, en langue française, où elle a réagi

indifféremment. *Rima* a interprété l'intensité de la réaction de son amie à l'appui de phrases exclamatives, dans un discours rapporté au style direct, qui nous fait entrer souplement dans le dialogue : « *Oh ! Mon Dieu ! Qu'est ce que tu fait, tu n'as pas trouvé autre chose pour la faire, tu lis une histoire en français* ». L'étonnement d'*Asma*, qui a été traduit par l'emploi du discours direct, à l'aide de propositions exclamatives, a permis de montrer qu'il y a matière à discuter. La proposition suivante bien qu'elle ne soit pas bien lié au passage précédent, elle a constitué un moyen de transition pour annoncer la visée du texte, celle de « convaincre », quand *Rima* a écrit : « *après un long dialogue entre nous j'ai essayé de la convaincre, je dis (...)* ».

En somme, *Rima* a fait un progrès remarquable vis-à-vis du choix d'une situation d'énonciation adéquate, écrite dans une langue simple et correcte, et un choix réussi du temps verbal, en ayant recours au présent de la narration.

Quant à *Souheyla* l'amélioration consentie dans sa production, réside dans sa prise de conscience de la nécessité d'introduire son texte par une situation d'énonciation pertinente, permettant au lecteur d'avoir connaissance de la thématique à développer. Elle a mis deux prototypes séquentiels au service de l'argumentation : l'explicatif et le narratif, comme le montre cet extrait :

le français c'est un moyen de parler et discuter. Mon camarade n'aime pas le français, j'avais parler avec lui pour donner des arguments pour le convaincre à l'aimer.

La séquence explicative se présente sous forme d'une définition, que propose cette élève, pour illustrer la signification de « *la langue française* ». *Souheyla* affirme que « *le français c'est un moyen pour parler et discuter* ». Sans montrer la transition vers la séquence narrative, aux moyens lexicaux, cette élève a entamé la séquence narrative en puisant dans son expérience personnelle à l'école. Elle nous a présenté brièvement le cas de son ami, qui n'aime pas le français. Puis, elle a annoncé la visée du texte, qu'elle rédige, en formulant un énoncé d'aspect plus ou moins théorique, et qui reprend les termes employés dans le sujet d'examen, en disant : « *j'avais parlé avec lui pour donner des arguments pour le convaincre à l'aimer* ». Cet énoncé est révélateur,

d'une manière implicite, de la prise de position adoptée par cette élève, celle de la nécessité d'apprendre la langue française et de l'aimer.

Au terme de ce trimestre, nous pouvons affirmer que les deux filles ont fait des progrès remarquables, étant donné qu'elles ont tenté d'attirer l'attention du lecteur sur les thématiques de leurs productions écrites, pour lui donner l'envie de les lire. Cette amélioration est beaucoup plus ressentie chez *Rima* que chez *Souheyla*, car le texte produit par *Rima* est plus riche en terme d'informations, à travers la mise en place de différents types de séquences au service de l'argumentation.

Au troisième trimestre, *Rima* a mis en place une situation d'énonciation, relativement liée à la thématique référentielle, celle de parler de ses *loisirs*. Elle s'est appuyée sur une séquence narrative, pour introduire son texte, en employant le présent de narration et le pronom personnel « *je* », comme le montre cet extrait :

Chaque personne aime faire de loisirs si il a un temps vide, pour le passé, come je suis une jeune fille, il faut que j'utilise toutes mon énergis pour faire des chose important par exemple : je pratique le sport (...)

Rima opte pour plusieurs loisirs, elle en a choisi trois, qu'elle présente sous une forme linéaire, dans le développement, tout en proposant les bienfaits que lui apportent chacun d'eux, c'est pourquoi qu'ils ne figurent pas dans l'introduction. L'articulateur « *par exemple* », nous projette dans la deuxième partie du texte argumentatif, qu'est le développement. Dans cette partie, *Rima* a opté pour trois loisirs, présentés d'une manière explicite, et justifier par des arguments, c'est pourquoi ces derniers ne figurent pas dans l'introduction.

Quant à *Souheyla*, elle a commencé son introduction par une séquence explicative, en parlant de deux loisirs, « *la lecture* » et « *le cinéma* », comme suit :

La lecture est la séance de cinéma sont les deux manière de reposer. A mon avis je préfère la lecture (...)

Souheyla a explicité sa prise de position, en l'introduisant par la marque de subjectivité suivante « *A mon avis* » et le verbe « *préférer* », conjugué au présent de l'indicatif, avec la première personne du singulier « *je* ». Ces traces grammaticales et lexicales ont permis de valoriser « *la lecture* » par rapport à la séance de « *cinéma* ».

De ce fait, et en guise de conclusion, nous pouvons affirmer qu'au terme de ce dernier trimestre, *Rima*, aussi bien que *Souheyla*, ont montré que l'erreur était au service de l'apprentissage, dans la mesure où elles se sont appropriées des compétences argumentatives, à la fin de l'année scolaire. Il est aussi à signaler que *Rima* utilise des stratégies d'apprentissage efficaces, qui lui permettent à chaque fois de créer de nouvelles situation d'énonciation, au service de l'argumentation, par rapport à *Souheyla*.

1.1.2.2 Exemple « B - moyen » :

Mouâd et *Zineddine* sont considérés comme des élèves, ayant un niveau moyen en compétences rédactionnelles, en français par rapport à l'ensemble des garçons de leur groupe de classe.

Au premier trimestre, *Mouâd* et *Zineddine* ont commencé leurs productions en annonçant directement leurs opinions, sans informer le lecteur du sujet qu'ils traitent, comme s'ils présument que ce dernier connaît déjà la thématique du sujet : *Mouâd* nous déclare : « *je suis pour les devoirs à la maison (...)* », alors que *Zineddine*, il nous suggère : « *moi contre les devoir à la maison (...)* ». Cette attitude de ne pas introduire le texte, par une situation d'énonciation, est rencontrée dans les interactions verbales entre maître / élève ou entre élève / élèves, dans une leçon portant sur « *les marques de subjectivités* », quand l'enseignant prévoit une activité pour amener ses élèves à donner leur opinion ; soit la question proposée dans le sujet : « *Es-tu pour ou contre les devoirs à la maison ?* ». Les élèves sont censés répondre directement, sans pour autant créer une situation d'énonciation pour introduire leurs opinions. C'est pour cela que *Mouâd* et *Zineddine* ont entamé leurs introductions par la présentation directe de leurs opinions. Sachant que *Mouâd*, bien qu'il n'ait pas formulé une situation d'énonciation, il a exprimé son opinion dans une langue sémantiquement et

syntactiquement correcte, en employant le verbe « être », conjugué au présent de l'indicatif avec la première personne du singulier « je » et la préposition « pour », qui montre qu'il valorise l'acte de faire les devoirs à la maison. Tandis que *Zineddine* a formulé clairement son opinion à travers l'emploi du pronom personnel « moi » et la préposition « contre », mais la construction de l'opinion relève d'une traduction de la langue arabe au français (une interférence).

Au deuxième trimestre, nous distinguons une amélioration vis-à-vis de la formulation d'une situation d'énonciation appropriée à la visée recherchée du texte, celle de convaincre un camarade d'aimer le français. Nous remarquons que *Mouâd* a pris conscience de la nécessité d'imprégner le lecteur dans une situation adéquate à la thématique référentielle, en l'informant de celui qui parle ? À qui ? Quand ? Où ? Et pour quoi faire ? Comme le montre cet extrait :

dans la classe j'ai un camarade qui n'aime pas le français. Un jour je lui parle
tous seules fasse à fasse, je lui dis (...)

L'introduction de *Mouâd* s'articule entre le prototype séquentiel descriptif et narratif. Il a commencé tout d'abord, par la narration en précisant le lieu « dans la classe » et en employant des verbes au présent de l'indicatif conjugué avec la première personne du singulier « je ». Puis, il a inséré une proposition descriptive, qui permet de présenter le caractère moral de son camarade, qui n'aime pas apprendre le français. L'articulateur « un jour » a permis de reprendre la narration et d'introduire l'élément modificateur de l'histoire, qui l'a amené à convaincre son ami à changer son attitude péjorative, vis-à-vis de l'apprentissage du français. Pour s'y mettre *Mouâd* s'est appuyé sur le discours rapporté tantôt directement et tantôt indirectement, dans le dialogue qui le réunit avec son camarade, qui n'aime pas le français.

Quant à *Zineddine*, il a eu recours à deux prototypes séquentiels : le descriptif et le narratif. Au début l'élève s'est mis à décrire la prise de position de son camarade, qui n'aime pas le français, à l'appui d'une seule proposition :

Mon camarade n'aime pas le français. mes mois je dit (...)

L'articulateur « *mais* » exprimant la concession, est employé afin de mettre en relief la transition vers la narration à visée argumentative, qui consiste à influencer son camarade, et le convaincre à aimer le français. Cette expression d'opposition nous montre que *Zineddine* opte pour une opinion autre, que celle de son camarade, celle d'aimer apprendre le français.

En comparant les deux situations d'énonciation, produite par ces deux élèves, nous constatons que celle de *Mouâd* est plus riche en termes d'informations, que celle de *Zineddine*. La séquence narrative chez *Mouâd* a permis de mettre lecteur progressivement avec la thématique du texte rédigé, alors que *Zineddine*, il nous a directement projetés dans son mode raisonnement, en nous proposant des arguments.

Au troisième trimestre, nous distinguons l'omniprésence du prototype séquentiel narratif chez *Mouâd* et chez *Zineddine*, quand ils présentent leurs loisirs. La production écrite de *Mouâd* est introduite comme suit :

« *au dehors de l'école par exemple au vendredi je (...)* ».

Mouâd comme le montre l'extrait, a inséré une séquence narrative, en déterminant le lieu « *au dehors de l'école* » et le temps qui est le jour de week-end le « *vendredi* ». En employant des verbes au présent de l'indicatif, conjugués avec la première personne du singulier « *je* », *Mouâd* ne s'est pas centré sur un seul loisir, mais il s'est mis à lister son planning de la journée, de vendredi.

Quant à *Zineddine*, à travers une proposition générique, il a présenté le thème de sa production qui porte sur les loisirs, comme suit :

« *plusieurs jeunes aime un loisirs, est moi mon loisirs cel le foot. j'aime beaucoup le footballe (...)* ».

Sans spécifier le temps, ni le lieu, *Zineddine* nous a proposé directement son loisir préféré, qui est « *le football* », en employant le pronom « *moi* » et l'adjectif possessif

« *mon* ». Il a aussi eu recours au verbe exprimant le sentiment « *aimer* », conjugué au présent de l'indicatif avec le pronom personnel « *je* ». Le verbe est suivi de l'adverbe « *beaucoup* », qui exprime l'intensité, afin de valoriser son choix du football.

En fin de cette année scolaire, nous constatons que *Zineddine* a fait preuve d'une maîtrise de la compétence argumentative, vis-à-vis de l'insertion d'une situation d'énonciation pertinente à la thématique référentielle, par rapport à *Mouâd*, qui bien qu'il ait bien entamé sa production en faisant un ancrage spatiotemporel, a dévié hors sujet, parce qu'il s'est mis à présenter son planning de la journée, au moment où il lui aurait fallu choisir un loisir et le justifier par des arguments.

1.1.3 Corpus N°03 :

1.1.3.1 Exemple « A-faible » :

Dans ce corpus, nous allons analyser les productions écrites de *Samira* et *Rima*, deux filles, ayant un niveau faible en compétences rédactionnelles, en français. Nous essayerons de les comparer du point de vue de l'appropriation de la compétence de mettre en relief une situation d'énonciation appropriée à la thématique référentielle, proposées dans les sujets des épreuves d'examens.

Au premier trimestre, *Samira* a entamé la rédaction, en affirmant que : « *d'abord les devoirs à la maison compement négative parce que : (...)* ». A l'appui de cet extrait, nous constatons que *Samira* a annoncé le thème de sa production, quand elle a écrit : « *les devoirs à la maison* », mais elle n'a pas mis en exergue des propositions narratives, descriptives et / ou explicatives pour élargir cette idée. De plus, elle a introduit son texte par l'articulateur chronologique « *d'abord* », qui précède d'habitude le premier argument. Nous remarquons aussi que *Samira* n'a pas mis en relief sa prise de position à l'aide d'une expression de subjectivité. Son opinion est imperceptible, nous avons pu la deviner à travers son emploi de l'adjectif « *négative* » qui évoque le jugement de valeur dévalorisant, qu'elle porte sur le thème traité. Cet adjectif est le seul point de repère, qui nous a amené à comprendre que *Samira* est contre les devoirs à la maison.

Quant à la situation d'énonciation produite par *Rima*, elle est formée de phrases prises du texte. Cette élève fait ainsi preuve d'une insuffisance linguistique, qui l'a poussée à emprunter des phrases du texte présenté dans le sujet d'examen (*Voir l'annexe 02*), voulant former l'aspect matériel d'un texte, sans pour autant que l'énoncé emprunté soit conforme ou non à la thématique référentielle, comme le montre l'extrait suivant : « *Les devoirs à la maison sont point de vue à un travail personel (...)* ».

Donc, l'incapacité linguistique prouvée par ces deux apprenants leur a inhibé à traduire leurs idées, dans une langue correcte et compréhensible. C'est pourquoi elles n'ont pas tenu compte de mettre en exergue une situation d'énonciation, qui renseigne le lecteur sur la thématique traitée, dans leur texte, ni de présenter explicitement leurs prises de position à l'aide marques lexicale et/ ou grammaticale.

Au second trimestre, l'amélioration consentie, dans la production de *Samira*, consiste en sa prise de conscience de la nécessité de renseigner le lecteur de la thématique du sujet qu'elle va traiter, avant d'entamer l'argumentation. Ainsi, son introduction s'est articulée entre le prototype séquentiel descriptif et narratif, comme le montre l'extrait suivant :

<p><i>mon camarade de classe n'aime pas le français mais je parle avec mon camarad parce qu'il le français c'est un lang vrais belle (...)</i></p>
--

Samira a décrit le comportement, qu'adopte son camarade vis-à-vis de l'apprentissage du français. Puis, elle a introduit la première personne du singulier « *je* », pour mettre en relief son contact personnel avec ce camarade. Ces deux propositions sont liées par la conjonction de coordination, exprimant l'opposition « *mais* », qui montre au lecteur que *Samira* opte pour une opinion, autre que celle adoptée par son camarade. Celle-ci se révèle dans l'emploi de l'adjectif « *belle* », en le faisant précéder de l'adjectif « *vrai* », qui exprime l'authenticité, que *Samira* l'a utilisé pour renforcer l'opinion qu'elle veut défendre.

Chez *Rima* nous constatons également une amélioration par rapport au premier trimestre, étant donné qu'elle a tenté de nous donner une vue globale, sur le thème à

traité, avant d'entamer la présentation de ses arguments. Voici la situation d'énonciation qu'elle a mise en place :

Je suis et Nina aujourd'hui à l'école Mais la route tout son parlé qui n'aime pas le français
Je parle : qui n'aime pas de français.
Nina : Mais je ne comprendrai pas la France et surtout c'est un parlé la France.
Je parle : C'est un trou la France est un fossile, la France est vive
(...)

Rima s'est appuyée sur une séquence narrative pour introduire son texte. Elle a commencé par nous ancrer dans le temps, en ayant recours à l'adverbe de temps « *aujourd'hui* », puis dans le lieu à travers l'emploi de compléments circonstanciels de lieu « *à l'école* » et « *la route* ». *Rima* s'est désignée par la première personne du singulier « *je* », tout en choisissant un prénom pour désigner son amie : *Nina*.

Pour montrer la prise de position de sa camarade quant à l'apprentissage du français, *Rima* a employé le verbe « *aimer* » à la forme négative, tout en introduisant la proposition par l'articulateur, qui exprime l'opposition « *mais* ». *Rima* a inséré, par la suite, un dialogue rapporté directement, qui précise son conflit avec *Nina*. Cela va permettre au lecteur de passer de l'opérateur « *pourquoi* » à l'opérateur « *parce que* », car *Rima* a demandé à *Nina* pourquoi elle n'aime pas le français, celle-ci lui a répondu qu'elle ne le comprend pas. *Rima* prend la parole de nouveau, pour annoncer son opinion, qui s'oppose à celle de sa camarade, en disant que : « *le français est une langue facile* ». C'est l'emploi de l'adjectif « *facile* », qui nous renseigne sur sa prise de position, qui valorise l'apprentissage du français.

En fait, nous tiendrons à signaler à cette phase, que les deux élèves *Samira* et *Rima* ont fait un progrès remarquable, au niveau de la production : tout d'abord, elles ont tenté de mettre en relief une situation d'énonciation. Ensuite, les deux élèves ont mis en valeur leurs prises de position, en utilisant un vocabulaire mélioratif. Elles ont également mis le prototype séquentiel narratif, descriptif et le dialogue au service de l'argumentation. De plus, *Samira* et *Rima* ont pu montrer qu'il y a matière à discuter, en mettant l'accent sur la différence de leurs opinions avec celles de leurs camarades,

qui n'aiment pas le français. Au niveau de la réception, nous constatons que les deux élèves connaissent l'objectif de l'argumentation, y compris sa structure, mais elles n'ont pas les outils linguistiques nécessaires pour les mettre en relief, dans une langue syntaxiquement et sémantiquement correcte.

Au dernier trimestre, nous remarquons la prééminence du prototype séquentiel narratif chez *Samira*, qui a choisi de développer le second sujet. Pour nous informer qu'il s'agit d'un loisir personnel, l'élève s'est désignée par la première personne du singulier « *je* », comme le motre cet extrait :

*Un jour dant le matin jai terminé mon exercice est j'ai trovai un livre dans bon
couverture dant le gartrops dans la premièr pages j'ai trovai le titre « le jeune » j'ai lis
le livre (...)*

Afin de nous présenter la notion de « *loisir* », *Samira* ne s'est pas appuyée sur une définition, mais elle a montré sa compréhension, à travers une expression de temps, marquant la postériorité entre l'action de faire les exercices, et celle d'avoir du temps libre, à travers deux propositions coordonnées, en écrivant : « *Un jour dant le matin jai terminé mon exercice est j'ai trovai un livre* ». Cette expression nous montre que cette élève comprend qu'un loisir se fait en dehors des occupations ordinaires de quelqu'un. De ce fait, *Samira* a choisi la lecture comme loisir, mais au lieu de justifier son choix par des arguments, l'élève a formé une séquence descriptive, portant sur le livre, son titre, sa couverture, en écrivant : « *je trovai un petit livre sans couverture (...)* ».

Rima, pour sa part, a développé le premier sujet, qui consiste à choisir entre deux loisirs précis : la lecture et la séance de cinéma, en valorisant la séance d lecture, comme suit : « *Le lecture c'est un pour mange de tété parceque (...)* ». Cette prise de position consiste en une traduction, mot à mot, d'une phrase de la langue arabe au français : « *Le lecture c'est un pour mange de tété* », est dite en arabe comme suit : /ʔl qiraʔtu tuvaði ʔlʔaql / et qui signifie : « *la lecture nourrit le cerveau* ». Donc, bien qu'il est identifiable que *Rima* valorise la lecture, cette élève n'a pas explicité son opinion, dans la mesure où la phrase exposé précédemment constitue plutôt un argument plus qu'une opinion.

Au terme de cette année d'enseignement/ apprentissage, et corrélativement avec l'analyse des productions écrites de *Samira* et de *Rima*, antérieurement établies, constatons que ces deux élèves ont compris la consigne, qui leur a été demandée, mais elles ne maîtrisent pas l'outil linguistique, leur permettant de traduire leurs idées, dans une langue correcte et compréhensible syntaxiquement et sémantiquement, car leurs expressions relèvent de l'interférence linguistique, en réfléchissant en langue arabe et en traduisant en français.

1.1.3.2 Exemple « B - faible » :

Il s'agit ici de comparer les situations d'énonciation des textes produits par *Yacine* et *Yakoub*. Au premier trimestre, nous avons remarqué d'après le texte produit par *Yacine*, que cet élève sait que l'argumentation tourne autour d'une opinion à défendre, c'est pourquoi, il a entamé sa production par le pronom personnel « *moi* » afin d'attribuer à son opinion une marque personnelle, en écrivant : « *moi contre Les devoirs à la maison parce que (...)* ». Pour exprimer son jugement de valeur dépréciatif vis à vis des devoirs à la maison, l'élève a eu recours à la préposition « *contre* ». La construction de l'opinion de telle manière est identique à celle rencontrée chez *Zineddine* (l'élève ayant un niveau moyen en rédaction), qui consiste pratiquement, en une simple traduction, mot à mot, de l'arabe dialectal au français.

Quant à *Yakoub*, il a commencé sa situation d'énonciation, comme suit : « *Les devoirs à la maison il est le bienfait parce que (...)* ». Il nous a montré qu'il est pour les devoirs à la maison, en employant un vocabulaire valorisant, qui se révèle dans le groupe nominal suivant : « *le bienfait* ». De ce fait, nous constatons que *Yakoub* a commencé son introduction, en annonçant directement sa prise de position, sans imprégner le lecteur, de la thématique référentielle, proposée dans le sujet de la production écrite.

Si nous comparons les deux introductions, produites par *Yacine* et *Yakoub*, nous constatons que ces deux élèves, bien qu'ils n'aient pas formulé une situation d'énonciation pour introduire leurs textes, ils ont présenté clairement leurs prises de position.

Au second trimestre, *Yacine* a rédigé une situation d'énonciation pour introduire son texte. *Yacine* qui ne se dispose pas de compétences linguistiques, lui permettant de construire des phrases syntaxiquement correctes, a tenté de nous décrire le comportement qu'adoptent ses amis vis-à-vis de l'apprentissage du français, en disant :

moi il ya des amis contre français ils vous aime pas le français
un jour moi et un neme pas jame le français parce que elle nous compré pas(...)

Dans cette séquence descriptive, *Yacine* a employé la préposition « *contre* » et le verbe « *aimer* » à la forme négative, pour montrer au lecteur, le jugement de valeur dépréciatif, adopté par ses camarades. *Yacine* puise donc dans son expérience personnelle, et cela se révèle dans son emploi de la première personne du singulier « *je* » et « *moi* ». En insérant l'articulateur « *un jour* », l'élève a inséré une séquence narrative, afin de nous montrer qu'il y a un problème à discuter, entre deux personnes ayant deux opinions différentes. Il faut signaler ici que la construction phrastique, chez cet élève, n'est pas normée, et le sens des phrases n'a été découvert, qu'après plusieurs lectures du texte, qu'il a produit.

Yakoub, pour sa part, s'est appuyé sur des phrases empruntées du texte, pour former l'aspect matériel de son texte :

le français ces la langue bien ces la études, la diplomes, la carrière(...)

Son opinion est mal formée stylistiquement, mais nous avons pu déterminer qu'elle est en faveur de l'apprentissage du français, grâce à l'emploi de l'adjectif « *bien* ». L'amélioration constatée chez cet élève, réside dans sa prise de conscience de la nécessité de créer une situation d'énonciation, pour imprégner le lecteur dans la thématique du texte. Cet élève ne se dispose pas d'outils linguistiques pour s'exprimer correctement, a montré qu'il a compris ce qui lui a été demandé, en choisissant des idées, qui étayent l'opinion qu'il défend.

Donc, nous pouvons réaffirmer que la non maîtrise de la compétence linguistique, a conduit ces deux élèves à mal exprimer leurs idées, bien qu'ils aient compris la consigne préconisée, celle de convaincre un camarade, qui n'aime pas le français, à l'aimer.

Au dernier trimestre, afin de nous présenter sa situation d'énonciation, *Yacine* s'est appuyé sur une séquence, qui semblé narrative, vue l'emploi du pronom personnel sujet « *moi* », et de l'articulateur « *après midi* », comme suit :

moi après-midi malgrait le peryode cést pas le momant du lit il lit pare ce que le livre (...)

Dans cet extrait, l'élève a employé la première personne du singulier « *moi* » voulant assigner au texte une marque personnelle. Dans sa situation d'énonciation, il était difficile d'en saisir le sens, car *Yacine* fait preuve d'énormes difficultés au niveau des trois compétences, sensées être installées durant sa 4^{ème} AM au collège (linguistiques, textuelles et communicationnelles). Ce n'est qu'après plusieurs lectures, qu'on a pu déterminer que le loisir choisi était « *la lecture* », car l'élève a souvent utilisé le verbe « *lire* » et le nom « *livre* ». La remarque que nous pouvons faire, à ce niveau, est que cet élève a compris le sujet, et il se dispose même d'idées, qui sont en corrélation avec le thème traité, mais il ne maîtrise pas la compétence linguistique, ni la compétence textuelle pour pouvoir communiquer convenablement ce qu'il pense.

En revanche, dans la copie de *Yakoub*, nous avons remarqué qu'il a enfin compris que la notion d'argumentation consiste à défendre une opinion, en disant que :

la lecture et une séance de cinéma c'est très faux parce que (...)

Yakoub a donc introduit son texte en annonçant le thème de sa production, il s'agit de deux loisirs la lecture et le cinéma. L'opinion de *Yakoub* était formulée implicitement, elle se révèle dans l'emploi d'un vocabulaire dévalorisant, en utilisant l'adjectif « *faux* » et l'adverbe indiquant l'intensité absolue « *très* », voulant dire qu'il n'aime pas le cinéma, mais sans nous renseigner sur sa prise de position, quant à la lecture. La transition vers les arguments est marquée par l'emploi de l'articulateur exprimant la cause « *parce que* », qui lui permet de justifier son jugement de valeur. Ainsi, nous constatons, d'un point de vue pragmatique, que *Yakoub* est en connaissance de la conception de l'argumentation, celle de justifier une opinion par des arguments. Or d'un point de vue sémantique, il n'a pas compris la consigne du travail demandée, qui

consiste à valoriser un des deux loisirs précités *la lecture* et *la séance de cinéma*, et non de les dévaloriser, en se référant à l'emploi du verbe « *préférer* », dans la formulation du sujet.

Donc, en fin de leur cursus scolaire, ces deux élèves n'ont pas marqué une progression dans l'acquisition des compétences linguistique, textuelle et communicationnelle, pour créer, dans langue aussi correcte que compréhensible, des situations d'énonciation adéquates aux thématiques référentielles, proposées dans les sujets d'examens.

Après avoir analysé l'aspect pragmatique du texte argumentatif, du point de vue de la mise en relief d'une situation d'énonciation pertinente, en mettant l'accent sur l'amélioration consentie par ces collégiens, d'un trimestre à l'autre, nous allons maintenant passer à l'analyse de l'emploi des articulateurs, en se focalisant sur leurs nombres et leurs variétés.

1.2 Nombre et variété des articulateurs :

Dans ce chapitre, notre analyse se focalise, sur le nombre et la variété des articulateurs employés dans les différentes productions écrites des élèves. Un articulateur se définit comme étant un mot, qui permet d'établir une liaison entre deux mots, deux propositions ou deux énoncés. Nous appelons articulateurs *logiques*⁴⁹, les mots qui permettent d'établir un rapport logique entre les énoncés, comme la cause, la conséquence, le but ...etc. Et nous appelons *articulateurs chronologiques*, les mots qui garantissent un enchaînement entre les arguments, qui soutiennent l'opinion défendue, à titre d'exemples : tout d'abord, ensuite, en outre par exemple, comme....etc.

1.2.1 Corpus N°01 :

1.2.1.1 Exemple « A – bon » :

La production de *Khadidja* comporte onze articulateurs, récapitulés en termes de nombre et de variété , dans le tableau suivant :

⁴⁹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Connecteurs_logiques consulté le (13/06/2007) 12:30h

Les articulateurs	Logiques de :					Chronologiques pour les :	
	cause	conséquence	condition	concession	but	arguments	exemples
Exemples	<i>Car, parce que</i>	<i>Donc</i>	<i>Si</i>	<i>Malgré, sans</i>	<i>Pour</i>	<i>Aussi, en outre.</i>	<i>La ponctuation « : »</i>

Nous remarquons que *Khadidja* a eu recours à deux articulateurs chronologiques, introduisant deux arguments, sachant que sa production comporte neuf arguments, comme le montre ces deux extraits :

- « *Aussi*, les devoirs à la maison me permettent d’obtenir de bons notes »
- « *En outre*, si l’élève fait toujours ses devoirs à la maison, il sera capable de faire les exercices sans difficulté »

Khadidja a formulé deux arguments quasi logiques, introduits par la ponctuation, en mettant en place *les deux points*, comme le montre ces extraits :

- « (...) il pourra bien travailler dans les devoirs et les compositions de : de mathématiques, des sciences, de physique... »
- « (...) ils auront les métiers de leurs rêves : médecine, architecture... »

Quant aux articulateurs logiques, nous distinguons l’emploi de cinq connecteurs, introduisant différents rapports logiques : la cause, la conséquence, la concession et la condition, que l’élève a mis en corrélation avec son mode de raisonnement, afin d’enrichir son texte : d’abord, pour nous présenter le problème posé dans sa production, *Khadidja* a employé une expression de concession introduite par la préposition « *Malgré* » en disant : « *Malgré l’importance des devoirs à la maison beaucoup d’élèves ne les font pas* ». Puis, pour justifier la prise de position adoptée par la plupart de ces élèves, qui sont contre les devoirs à la maison, *Khadidja* a eu recours à une expression de cause, introduite par l’articulateur « *car* », en écrivant : « *car ils - les devoirs à la maison- voient que ces devoirs ne sèrent à rien.* ».

Après nous avoir renseigné, sur sa prise de position, qui valorise les devoirs à la maison, *Khadidja* l’a justifiée par une expression de cause, introduite par « *parce que* » : « *parce qu’ils m’aident à bien comprendre mes leçons (...)* ». A travers une

expression de condition, introduite par « *si* », l'élève nous a expliqué qu'en faisant les devoirs à la maison, elle parvient à faire ses exercices sans difficulté. Puis, elle nous a présenté d'autres bienfaits des devoirs à la maison, afin d'inciter les élèves, à ce qu'ils « *fassent leurs devoirs à la maison* », sachant que cette expression est introduite par la conjonction de coordination « *donc* ». L'élève renforce cette conséquence en employant une autre proposition, exprimant le but, qui est introduite par la préposition « *pour* », en déclarant : « *pour être les meilleurs* ». Celle-ci est coordonnée par la conjonction « *et* » avec une expression de condition commençant par la conjonction de subordination « *si* » : « *si ils vont être les meilleurs, ils seront des bons membres dans la société (...)* ».

Donc, cette élève a enrichi son texte de différents types d'articulateurs, pour organiser son mode de raisonnement.

Au second trimestre, *Khadidja* a utilisé huit articulateurs variant entre chronologique et logique, que nous les récapitulons dans le tableau ci-dessous :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de</i>				<i>Chronologiques pour les</i>	
	<i>cause</i>	<i>Conséquence</i>	<i>temps</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Car,</i>	<i>C'est pour cela</i>	<i>Quand</i>	<i>Pour</i>	<i>En deuxième lieu, enfin.</i>	<i>/</i>

Au niveau des articulateurs chronologiques, l'élève a utilisé une énumération par « *en deuxième lieu* », pour introduire le deuxième argument, et « *enfin* » pour avancer le dernier argument. Nous remarquons que cette élève n'a pas introduit le premier argument par l'articulateur « *en premier lieu* », bien que ce dernier (l'argument) figure dans sa production, elle l'a avancé plutôt, en s'appuyant sur le gérondif du verbe « *dire* », comme suit : « *en disant que* ». *Khadidja* a employé quelques arguments quasi logiques, à l'appui d'exemples, mais sans les faire précéder de connecteurs.

Au niveau des articulateurs logiques, l'élève a varié entre ceux exprimant la cause, la conséquence, le temps et le but. *Khadidja* a commencé son introduction en nous décrivant le jugement de valeur de son camarade, qui n'aime pas le français, en employant une phrase marquant la simultanéité dans le temps, introduite par « *quand* », en disant : « *J'ai un camarade qui devient fou quand il écoute le mot*

français ». Puis, elle s'est mise à nous présenter quelques justification, à l'aide d'une expression de cause introduite par la conjonction de coordination « *car* » et de conséquence introduite par « *c'est pour cela* », afin de nous préciser la visée argumentative de son texte, elle a écrit : « *car il voit qu'il est très difficile (...) c'est pour cela que j'ai essayé de le convaincre* ». L'autre argument proposé par *Khadidja* se présente sous forme d'une expression de but, introduite par la préposition « *pour* », où elle nous cite l'utilité de l'apprentissage du français, en affirmant : « *pour se communiquer dans notre société* ». Pour mieux éclaircir sa prise de position, *Khadidja* a eu recours à un argument quasi logiques, en nous proposant un exemple, qui nous projette dans le futur, quand elle et ses camarades, élèves d'aujourd'hui, seront parents demain, en formulant l'exemple suivant : « (...) *quand on aura des enfants* ».

Au dernier trimestre, *Khadidja* a choisi le second sujet, pour parler librement de ses trois loisirs préférés : l'internet, la télévision et la lecture. De ce fait, elle a eu recours à douze articulateurs, récapitulés dans ce tableau :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>					<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>conséquence</i>	<i>condition</i>	<i>temps</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Grace à, car</i>	<i>Alors</i>	<i>A condition de</i>	<i>Quand, avant de, chaque soir.</i>	<i>Pour, afin de</i>	<i>D'abord, enfin</i>	<i>Comme,</i>

L'introduction produite par *Khadidja* s'appuie principalement sur des expressions de but, introduites par la préposition « *pour* » et la locution prépositive « *afin de* », comme suit : « (...) *j'aime faire plein de choses pour passer le temps, pour s'amuser et afin d'oublier –pour quelques heures- les études* ». Pour nous éclaircir sur sa prise de position, cette élève s'est appuyée sur une expression de cause, suivie d'un procédé d'exemplification, introduit par « *comme* », comme le montre cet extrait : « *Grace à la technologie, on a plein de bon choix comme : l'internet, la télé ...* ». A partir de ce moment là, *Khadidja* a entamé son développement, où elle a eu recours à l'articulateur « *d'abord* », qui introduit son premier loisir « *l'internet* », tout en justifiant son choix par une expression de cause, introduite par la conjonction de coordination « *car* » : « *car elle est une porte ouverte sur le monde* ». Pour nous informer combien de fois

elle se dirige au cybercafé, *Khadidja* a introduit son affirmation par l'adverbe marquant la conséquence « *alors* », comme suit : « *Alors, chaque deux ou trois jours, je vais au cyber café (...)* ». Le second loisir « *la télévision* », n'est pas introduit par un articulateur chronologique, il s'appuie plutôt sur une expression de temps, introduite par « *quand* » : « *Quand je suis à la maison, je suis tout le temps devant la télévision en train de regarder les chaînes américaines* ». *Khadidja* justifie son choix des chaînes américaines, par d'une expression de cause, introduite par la conjonction de coordination « *car* », en déclarant : « *car je suis une très grande fan des séries américaines qui m'aident à apprendre ma langue préférée l'anglais* ». *Khadidja* a introduit son dernier loisir « *la lecture* », par ces deux expressions de temps « *chaque soir* » et « *avant de* ». Puis, elle a introduit un exemple par « *comme* », en disant : « *et chaque soir avant de se coucher, je lis quelques livres des écrivains algériens comme : Mouloud Feraoun et Mohamed Dib* ». L'élève a choisi l'articulateur « *enfin* » pour conclure son texte, en formulant une expression de condition, introduite par « *à condition que* », comme suit : « *Enfin, il est bien de faire des loisirs à condition de ne pas oublier les études et l'école* ».

En somme, bien que *Khadidja* ait pris l'habitude d'employer les articulateurs chronologiques, à partir du second argument, sans pour autant introduire le premier, cette élève enrichit constamment son texte, par l'emploi de différents types d'articulateurs, tout en obéissant à la consigne demandée, qui consiste à introduire quelques rapports logiques dans le texte écrit : la cause, la conséquence et d'opposition dans le premier trimestre, la condition et la cause dans le dernier trimestre. Donc, nous pouvons affirmer que la compétence d'employer des articulateurs, qui varient entre logiques et chronologiques, est bien maîtrisée par cette élève.

1.2.2 Corpus N°02 :

1.2.2.1 Exemple « A- moyen » :

Au premier trimestre, en comparant la production de *Rima* et celle de *Souheyla*, nous constatons que les deux élèves ont employé des articulateurs variés, mais leur

pertinence est plus forte chez *Rima* que chez *Souheyla*, ce que nous tentons de la montrer à travers l'analyse suivante :

La production de *Rima* s'articulent autour de douze articulateurs, chronologiques et logiques, comme c'est illustré dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>				<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>conséquence</i>	<i>concession</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Car, à cause de,</i>	<i>Par conséquent</i>	<i>Malgré, mais</i>	<i>Pour</i>	<i>En outre, en plus, enfin. aussi</i>	<i>Par exemple, comme</i>

L'introduction de *Rima* nous informe que l'école est le lieu, qui réunit tous les enfants, et qui garantit leur formation. L'élève s'est mise à nous présenter les bienfaits de l'école, jusqu'à ce qu'elle a introduit la conjonction de coordination indiquant la concession « *mais* », pour nous avouer que l'opération d'enseignement / apprentissage ne se limite pas uniquement au niveau de l'école, et que l'élève doit également travailler à la maison. Cette idée a été introduite par l'articulateur chronologique « *aussi* ». Pour illustrer son opinion, *Rima* a employé un exemple, introduit par l'expression « *par exemple* », comme le montre cet extrait : « *mais il faut travailler aussi dans la maison par exemple : il faut faire les devoirs* ».

Dans son développement, *Rima* a formulé son premier argument, sous forme d'une expression de cause, introduite par la conjonction de coordination « *car* ». Cette expression de cause est suivie d'un complément circonstanciel de but, introduit par la préposition « *pour* », où *Rima* affirme que : « *il faut faire les devoirs car ils sont très important pour réussir* ». Le second argument commence par l'articulateur chronologique « *en outre* ». Quant au troisième argument, il est introduit par l'articulateur chronologique « *en plus* ».

Pour entamer la conclusion, l'élève s'est appuyée sur une expression de concession, introduite par la préposition « *malgré* », corrélée avec une expression de cause, introduite par la locution prépositive « *à cause de* », afin de nous informer que les bienfaits des devoirs à la maison emporte sur leurs méfaits. Pour mieux illustrer ce jugement de valeur, *Rima* nous a proposé un exemple introduit par « *comme* », en disant : « *Malgré la fatigue qui convien a cause de faire des devoir comme les exercice de mathématique, ils ont une grande importance* ». Après avoir conclure son texte,

Rima a avancé, de nouveau, un autre argument, introduit par l'articulateur chronologiques « *enfin* » comprenant une expression de conséquence, qui commence par « *par conséquent* » comme suit : « *Enfin les élèves qui travail à la maison et à l'école par conséquent il va réussir* ».

Quant à *Souheyla*, elle a employé dix articulateurs, qui varient entre la chronologie et les rapports logiques, comme le montre le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>					<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>conséquence</i>	<i>temps</i>	<i>concession</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que, quard⁵⁰</i>	<i>Alors,</i>	<i>Quand,</i>	<i>Malgré</i>	<i>Pour</i>	<i>Enfin.</i>	<i>Par exemple, comme</i>

L'introduction de *Souheyla*, porte sur la finalité pédagogique recherchée de l'acte de faire des devoirs à la maison, c'est pourquoi elle a employé une expression de but introduite par la préposition « *pour* », en nous déclarant que : « *les devoir à la maison sont des moyens pour obtenir des meilleurs résultats (...)* ». *Souheyla* a illustré cet argument, en donnant l'exemple, qui est introduit par l'articulateur « *par exemple* » : « *par exemple 17, 19* ». Pour nous citer un deuxième exemple, *Souheyla* a eu recours à la conjonction de subordination « *quand* », qui exprime le temps, comme suit : « *Quand les parents faient des devoir à la maison aux enfants parce que les parents aiment beaucoup leurs enfants obtiennent des meilleurs points (...)* ». Elle a également eu recours à une conjonction de coordination exprimant la cause « *car* », cependant d'un point de vue morphologique, cette conjonction est mal écrite, parce que l'élève a écrit « *quard* » au lieu de « *car* », en réunissant ainsi la morphologie de la conjonction de subordination « *quand* » et la conjonction de coordination « *car* », comme le montre cet extrait : « *je suis pour les devoirs à la maison quard les devoirs sont des moyens de donner des informations* ».

Pour mettre en relief un bienfait des devoirs à la maison, *Souheyla* a eu recours à une expression de conséquence, introduite par l'adverbe « *alors* », qu'elle a coordonnée par la conjonction de coordination « *et* », avec une expression de but introduite par la préposition « *pour* », en disant : « *alors les enfants laissent le copiaige (...) pour les*

⁵⁰ L'élève veut écrire « *car* ».

enfants réfléchior et recherche les difficiles exercices». Pour rendre ce bienfait plus clair, l'élève a introduit un exemple, introduit par l'articulateur « *par exemple* ».

Enfin, à la différence de sa camarade *Rima*, *Souheyla* a conclu son texte par une expression de concession, introduite par la préposition « *malgré* », en écrivant : « *Malgré les enfants faient le devoirs à la maison il ya beaucoup des gens qui copiyais.* ». Sa conclusion comporte notamment un autre argument introduit par l'articulateur chronologique « *enfin* ».

Donc, au premier trimestre, ces deux élèves ont enrichi leurs textes d'articulateurs chronologiques et logiques, dans le but d'assurer l'enchaînement entre les idées contenues dans leurs textes.

Au deuxième trimestre, *Rima* a eu recours aux articulateurs chronologiques et logiques, que nous récapitulons dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>				<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>condition</i>	<i>temps</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Car</i>	<i>Si</i>	<i>Une fois, quand</i>	<i>Pour</i>	<i>En plus.</i>	<i>comme</i>

La transition vers le développement a été marquée par l'emploi de deux articulateurs, exprimant le temps « *une fois* » et « *quand* », comme suit : « *Une fois quand j'étais entraine de lire une histoire de victor hugo(...)* ». En essayant de convaincre son amie d'aimer le français, *Rima* a introduit le premier argument par la conjonction de coordination, exprimant la cause « *car* », comme suit : « *car elle est la 2^{ème} langue apré l'arabe* ». Le second argument est introduit par l'articulateur chronologique « *en plus* », qui est suivi d'une expression de condition, introduite par la conjonction de subordination « *si* », comme le montre cet extrait : « *si tu lis des textes français tu sera bonne en expression écrite et tu peux avoir une bonne note en B.E.M* ». Le dernier argument, introduit par le coordonnant « *et* », se présente sous forme d'une expression de condition commençant par la conjonction de subordination « *si* », quand *Rima* a écrit : « *et si tu vas aller au notre pays comme la France tu dois prendre le français pour trouver des solution à tes problème.* »

Quant à *Souheyla*, sa production n'a comporté que trois articulateurs logiques, exprimant la cause et le but, comme le montre ce tableau :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>But</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Pour</i>	/	/

Pour nous présenter la visée argumentative de son texte, *Souheyla* a employé deux expressions de but : « *j'avais parler avec lui pour donner des arguments pour le convaincre à l'aimer* ». Puis, pour répondre à l'opérateur « *pourquoi* », l'élève a formulé une expression de cause introduite par le subordonnant « *parce que* », afin de nous justifier la prise de position adoptée par son camarade, comme suit : « (...) *parce que le professeur, les mots difficiles*. ». La suite de son dialogue n'a comporté que des expressions de but introduites par la préposition « *pour* », comme suit : « *pour obtenir une belle note (...) pour aimer le français*».

De ce fait, et à partir de tout ce qui précède, nous constatons que la compétence d'employer les articulateurs chronologiques que logiques est beaucoup plus maîtrisée par *Rima* que par *Souheyla*.

Au troisième trimestre, nous remarquons que *Souheyla* a fait preuve d'une amélioration quant à l'emploi des articulateurs chronologiques, contrairement à *Rima*, qui continue toujours à introduire le second argument par un articulateur chronologique, sans pour autant introduire le premier ni le dernier. Ainsi, *Rima* qui a choisi le second sujet, a mis en relief trois loisirs : le sport, la lecture et la musique. De ce fait, l'organisation de son mode de raisonnement s'appuie principalement sur les articulateurs suivants :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>				<i>Chronologiques pour :</i>	
	<i>cause</i>	<i>condition</i>	<i>temps</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Comme, car, parce que</i>	<i>Si</i>	<i>Quand</i>	<i>Pour</i>	<i>En plus</i>	<i>Par exemple</i>

La situation d'énonciation rédigée par *Rima* s'appuie sur une expression de condition, introduite par la conjonction de subordination « *si* » aussi qu'une expression de but introduite par la préposition « *pour* », comme le montre l'extrait suivant : « *Chaque*

personne aime faire de loisirs si il a un temps vide, pour le passé ». Pour nous citer ses trois loisirs, *Rima* a mis en relief une démonstration, en s'appuyant sur un procédé d'exemplification, introduit par l'articulateur « *par exemple* ». Cet exemple est lié avec une expression de cause, introduite par « *parce que* » et une expression de but introduite par « *pour* », comme suit : « *Comme je suis une jeune fille, il faut que j'utilise toutes mon énergis pour faire des choses important par exemple : je pratique le sport (...)* ». *Rima* a justifié son choix du sport, en utilisant une expression de cause, introduite par le coordonnant « *car* », en disant : « *car il ma donne une bonne santé (...)* ».

Le second loisir « *la lecture* » est introduit par l'articulateur chronologique « *en plus* », et comporte une expression de cause, introduite par le subordonnant « *parce que* », aussi qu'une expression de temps, introduite par le subordonnant « *quand* », comme suit : « *(...) parce qu'elle peut me donne un bon niveau, et quelque fois quand je lis un livre, je découvre des nouveaux choses par exemple :* ». À la fin de cette expression, *Rima* nous a proposé un bienfait de la lecture, sous forme d'un exemple, en s'appuyant sur une expression de but, introduite par la préposition « *pour* » : « *la lecture me pousse de faire des bons expression écrite pour voir des meilleurs note (...)* ».

Son dernier loisir « *la musique* » est coordonné avec son second loisir par la conjonction de coordination « *et* », où *Rima* a justifié son choix, par une expression de cause, introduite par le coordonnant « *car* ». Cette expression de cause est liée à une expression de temps, introduite par le subordonnant « *quand* », comme suit : « *j'aime la musique car quand je l'écoute j'oublier touts le monde et je repose moralement.*»

Quant à *Souheyla*, elle a marqué des progrès par rapport à l'emploi des articulateurs chronologiques, dans la mesure où elle a eu recours à une énumération, introduite par : « *en premier lieu, en deuxième lieu et en troisième lieu.* », pour introduire ses arguments. Nous rappelons que *Souheyla* a opté pour le premier sujet, qui lui offre la possibilité de choisir entre la lecture et la séance de cinéma. Le tableau ci-dessous nous résume les différents articulateurs aux quels elle a eu recours :

Les articulateurs	Logiques de :			Chronologiques pour les :	
	cause	concession	but	arguments	exemples
Exemples	Parce que	Malgré	Pour	En premier lieu, en deuxième lieu, en troisième lieu.	Abrév. « ex »

Après avoir présenté son opinion en faveur de la lecture, *Souheyla* nous a proposé des arguments, qui portent sur les bienfaits de la lecture. Le premier argument est introduit par l'articulateur chronologique « *en premier lieu* », et comporte une expression de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », et qui se conclut notamment par un procédé d'exemplification, introduit par l'abréviation « *ex* » de l'expression « *par exemple* », en disant : « *parce qu'elle ajoute des renseignements à les élèves ex : les mots très difficiles qu'on a trouver dans les livres, les journaux...* ». Pour avancer le second argument, l'élève l'a introduit par l'articulateur « *en deuxième lieu* », celui-ci est illustré par un exemple introduit par la même abréviation « *ex* ». Enfin, le dernier argument coordonné avec le second par la conjonction de coordination « *et* » commence par l'articulateur « *en dernier lieu* », et s'articule entre une expression de cause introduite par la conjonction de subordination « *parce que* » et une expression de but de introduite par la préposition « *pour* » : « *(...) parce que la lecture c'est une première chose de donner les renseignements (...) je t'aime beaucoup lisait les livres et les documentaires pour utiliser les mots difficiles dans mes paragraphes* ».

La conclusion chez *Souheyla* s'appuie sur une expression de concession introduite par « *malgré* », quand elle a écrit : « *Malgré les avantages de lecture les gens utilisent la séance cinéma.* »

Au terme d'une année d'enseignement / apprentissage, nous pouvons affirmer que *Souheyla* a fait preuve d'une amélioration remarquable, au niveau de l'emploi des articulateurs chronologiques, en la comparant avec *Rima*. Cependant, au niveau de l'emploi des articulateurs logiques, c'est plutôt *Rima*, qui les a constamment mis en application, correctement et pertinemment.

1.2.2.2 Exemple « B- moyen » :

Au premier trimestre, les productions de *Mouâd* et *Zineddine* se diffèrent au niveau du nombre et de la variété des articulateurs choisis. *Mouâd* a eu recours à un seul articulateur chronologique et à sept articulateurs logiques, alors que *Zineddine* n'a employé qu'un seul articulateur chronologique et trois articulateurs logiques.

Commençant par analyser la production de *Mouâd*, en récapitulant les différents articulateurs, qu'il a employés dans le tableau suivant :

Variété des articulateurs	Logiques exprimant :					Chronologiques pour :	
	La cause	La conséquence	Le temps	La condition	La concession	Les arguments	Les exemples
Exemples	<i>Parce que, à cause de</i>	<i>Donc</i>	<i>Quand</i>	<i>Si</i>	<i>Malgré</i>	<i>En outre</i>	/

Après avoir présenté sa prise de position, qui est en faveur des devoirs à la maison, *Mouâd* l'a justifiée par un argument exprimant la cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », et un autre exprimant la condition, introduit par le subordonnant « *si* » (tenant compte que l'élève, sur sa copie, a transcrit la consonne « *s* » par un « *c* » et le son [*i*] par le son [*e*] en mettant « *cest* » au lieu de « *si* »), comme le montre cet extrait : « *je suis pour les devoirs à la maison parce que cest tu fait tes devoirs a la maison tu auras des bonnes note.* ». Pour introduire un autre argument, *Mouâd* a utilisé l'articulateur « *en outre* », qui est le seul articulateur chronologique employé dans sa production.

Bien qu'elle soit contradictoire, d'un point de vue sémantique, *Mouâd* a utilisé d'une part, une expression de concession, et d'autre part une expression de cause /conséquence, quand il a affirmé que : « *Malgré ton intelegence tu doive pas aurais desmauvaisons [de mauvaises notes] a caus de tes mieur resulta le morale est déjà remonté donc tu ne trouve pas des problème* ». Le dernier argument, proposé par

Mouâd, s'appuie sur une expression de cause, introduite par le subordonnant « *parce que* » et une expression de temps indiquant la postériorité, introduite par le subordonnant « *quand* » (tenant compte que l'élève au lieu de mettre un « *d* » à la fin du subordonnant, il a mis un « *t* ») en écrivant ainsi : « *le travail a la maison tous les jour ses plutôt compliqué mes se bien parce que quant tu seras jeune avec tes amis dans la classe, tu es pluto le que de ces eux* ».

Nous allons passer maintenant à analyser l'emploi des articulateurs, dans la production de *Zineddine*, présentés dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>conséquence</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>donc</i>	<i>Plus que ça</i>	/

Zineddine a commencé sa rédaction en donnant son opinion, qui est en défaveur des devoirs à la maison. Celle-ci est justifiée par un argument de cause, introduit par la conjonction « *parce que* », comme suit : « *moi contre les devoir a la maison parce que les élèves trêches dans cés devoirs.* ». Pour ajouter un autre argument, l'élève a employé un articulateur, souvent employé à l'oral, « *plus que ça* ». Ce dernier porte sur une conséquence, que l'élève l'a citée, en l'introduisant par la conjonction de coordination « *donc* », comme suit : « *et plus cas sés les parents qui faire ces devoirs pour se senfant donc il ne laissent pas les enfant comprait les leçon* ». L'autre argument est annoncé à l'appui du même articulateur précité « *et plus que ça* », et comprend une expression de conséquence, introduite par le même coordonnant « *donc* », comme suit : « *et plus que cês il ya des élèves qui fait ces devoirs en rapide et ne compré pas bien donc les devoirs a la maison sont pas beau* ».

Après avoir relevé l'ensemble des articulateurs employés dans la production de *Yacine* et celle de *Zineddine*, nous pouvons dire que ces deux élèves ont moins enrichi leurs textes en termes d'articulateurs par rapport a *Rima* et *Souheyla*. Nous remarquons aussi que *Zineddine* a tendance d'employer des articulateur appartenant à la langue parlée, plus qu'à la langue écrite.

Au deuxième trimestre *Mouâd* a employé un seul articulateur chronologique introduisant les arguments, et un autre souvent employé dans le récit, comme le montre le tableau ci-dessous :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Employés dans le récit, exprimant le :</i>	<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>temps</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Un jour</i>	<i>Enfin</i>	<i>/</i>

Pour nous raconter sa prise de contact avec son camarade, qui n'aime pas le français, *Mouâd* a employé l'articulateur « *un jour* ». Le dialogue écrit par *Mouâd* est souvent une transcription d'un dialogue oral, car à deux reprises l'élève a employé l'articulateur « *enfin* ». Cet articulateur n'est pas employé pour introduire le dernier argument ou pour conclure le texte. Il sert plutôt, à garder un enchaînement entre les faits, ce qui se réfère à la langue orale, comme si *Mouâd* l'utilise pour reprendre le souffle.

Quant à *Zineddine*, il a eu recours à un seul articulateur chronologique, pour introduire un exemple, et cinq articulateurs exprimant deux rapports logiques : la cause et le but, comme c'est montré dans ce tableau :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Pour</i>	<i>/</i>	<i>Comme</i>

Pour valoriser l'apprentissage du français, *Zineddine* a employé trois expressions de but introduites par la préposition « *pour* », afin de mettre en relief l'utilité de cette langue, en affirmant que le français est nécessaire : « *pour parler à les autres agents de les pays européens(...) pour connecté à les autre gens, et pour travailler au futur* ». L'élève a justifié cette dernière expression, par une expression de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », tout en citant un exemple introduit par « *comme* », il a écrit : « *et pour travailler au futur par-ce-que le travail maintenant et besoin de les langue mondiale comme le français* ».

En comparant les deux produits de *Mouâd* et celle de *Zineddine*, au niveau de l'emploi des articulateurs, nous constatons qu'ils n'en ont pas suffisamment utilisé, pour organiser les faits cités dans leurs textes.

Au dernier trimestre, nous constatons que *Mouâd* n'a pas compris ce qui lui a été confié, pourtant il a mentionné, en haut du paragraphe, la consigne préconisée suivante : « *l'emploi de la condition - trois argument- Deux exemples* », sachant qu'il a oublié de mettre « *la cause* ». Voici les différents articulateurs qu'il les a utilisés :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>			<i>Chronologiques pour :</i>	
	<i>cause</i>	<i>temps</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Quand</i>	<i>Pour</i>	/	<i>Par exemple</i>

Dans sa production, *Mouâd* n'a pas rédigé un texte argumentatif, pour justifier son choix de tel ou tel loisir, il a plutôt donné son planning, d'une journée libre, en choisissant *le vendredi*. Ce choix de cette journée du week-end est introduit par la formule « *par exemple* ». Donc, *Mouâd* va rédiger un texte narratif au lieu d'un texte argumentatif, c'est pour cela qu'il n'a pas employé les articulateurs chronologiques.

Quant au articulateurs logiques, *Mouâd* en a eu utilisé quatre : la conjonction de subordination « *parce que* », quand il a parlé de la prière du vendredi en disant : « *parce que c'est mon devoir* », la préposition « *pour* », exprimant le but, qui est reprise deux fois, dans ces deux extraits : « *j'ai un programme pour étudier* », et « *sortir pour jouée* ». Aussi, dans sa narration, l'élève a employé une conjonction de subordination marquant la simultanéité dans le temps « *quand* », en déclarant : « *Quand arrive 7 :00 h je rentre a la maison* ».

Quant à *Zineddine*, il n'a pas aussi fait une progression dans l'emploi des articulateurs chronologiques introduisant les arguments, parce qu'il n'a pas pu faire la différence entre la situation de l'oral et celle de l'écrit, en employant l'articulateur « *plus de ça* ». De ce fait, *Zineddine* a utilisé sept articulateurs, comme le montre le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>			<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>condition</i>	<i>but</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Si</i>	<i>Pour</i>	<i>Et plus de ça</i>	<i>Comme, par exemple</i>

Après nous avoir présenté son loisir préféré, *Zineddine* a justifié son choix du « *football* » par une expression de cause, introduite par « *parce que* », en séparant les différentes syllabes du mot par des tirets, comme suit : « *par-ce-que je défoule et rire avec més amés* ». Ensuite, pour bien nous décrire combien il aime le football, *Zineddine* a employé une expression de condition introduite par « *si* » : « *si je ne joué pas le foot je vais pas heureux* ». En utilisant le coordonnant « *et* », et l’articulateur « *plus de cas* », l’élève a annoncé un autre argument, en donnant deux exemples introduits par « *comme* » et « *par exemple* », comme suit : « *et plus de cas le foot fais moi un grands jouers come riardro kaka il fais soignes mons corps come les melleurs joues du monde par exemple dida le gardian de brisile* ». Enfin, *Zineddine* a conclu son texte par une proposition exprimant le but, introduite par la préposition « *pour* », en disant : « *je pousais les jeunes pour fait le foot* ».

Au terme de cette année d’enseignement/ apprentissage, nous pouvons affirmer que les deux élèves n’ont pas bien marqué une progression dans l’emploi des articulateurs chronologiques. Cependant le point positif constaté chez *Zineddine* plus que *Mouâd*, et que *Zineddine* a toujours obéi à la consigne, ce qui n’est pas le cas chez *Mouâd*, qui a souvent négligé ce qui lui a été demandé.

1.2.3 Corpus N°03 :

1.2.3.1 Exemple « A- faible » :

L’emploi des articulateurs chronologiques et/ou logiques est non pertinent chez *Samira* aussi que *Rima*. Au premier trimestre, *Samira* a annoncé sa prise de position à l’appui de l’articulateur « *d’abord* », qui s’emploie d’habitude pour introduire le premier argument. Ce dernier constitue, en fait le seul articulateur chronologique -écrit en lettres- figurant dans son texte. L’élève a également eu recours à l’énumération en chiffres et aux articulateurs logiques, comme le montre le tableau suivant :

Les articulateurs	Logiques de :		Chronologiques pour les :	
	cause	conséquence	arguments	exemples
Exemples	Parce que	Alors	D’abord, 1, 2, 3	/

Samira a justifié sa prise de position par une expression de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », suivie de deux points « : », ces derniers permettent de présenter une énumération en nombres, écrits en chiffres, comme suit : « 1 », « 2 » et « 3 », qui nous font comprendre, qu'il s'agit d'une énumération de trois arguments. Quand elle a mis « 1 », *Samira* a conclu son énoncé par une expression de conséquence, introduite par l'adverbe « *alors* », afin de nous décrire un point négatif des devoirs à la maison, elle a écrit : « *les élèves ils soumis à un travail personnel obtient du faible résultant alors il ne peut pas comprendre les leçons bien* ». Dans le deuxième argument, aussi bien que le dernier, l'élève a eu recours à deux expressions de cause, introduites par « *parce que* ». Ainsi, *Samira* a obéi à la consigne demandée, sauf qu'elle a oublié de prendre en considération l'emploi de l'opposition, et qu'elle a dévié hors sujet.

Quant à *Rima*, sa production ne contient aucun articulateur chronologique, parce qu'elle n'a pas employé des arguments ni des exemples, l'élève n'a eu recours qu'aux articulateurs logiques, sans pour autant garantir une cohérence syntaxique ni sémantique de son texte. L'ensemble d'articulateurs employés dans sa production sont récapitulés dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>concession</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Bien que, malgré, mais</i>	/	/

En premier lieu, nous distinguons l'emploi d'une expression de cause introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », sachant que l'enchaînement des idées n'est pas assimilé, comme le montre cet extrait : « *les devoirs à la maison sont point de vue à un travail personnel parce que fore indispensables* ». En second lieu, nous discernons l'emploi de trois expressions de concession, introduites par trois conjonctions de subordination différentes : « *bien que* », « *malgré* » et « *mais* » comme suit :

- « *Bien qu'il à la maison sont jugés indispensables par certain le parent* ».

- « *Malgré l'élève c'est un compris la leçon et un problème sur travail le premier et ... ext* »
- « *je ne comprends l'exercice je pense le parent, mais ne faire pas le devoir est un compris (...)* »

Donc, ces deux élèves bien qu'elles aient employé quelques articulateurs chronologiques, ces derniers sont insérés dans des expressions ambiguës d'un point de vue sémantique, ce qui montre clairement la non maîtrise des compétences linguistique, textuelle et communicationnelle en argumentation.

Au deuxième trimestre, *Samira* a utilisé un seul articulateur chronologique « *enfin* », en vue de nous présenter l'aboutissement de son raisonnement, qu'est de parvenir à convaincre son amie à changer son attitude vis-à-vis à l'apprentissage du français. *Samira* a employé aussi quatre articulateurs logiques. Nous récapitulons l'ensemble de ces articulateurs employés dans ce tableau :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>concession</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Mais</i>	<i>Enfin</i>	/

Samira a employé la conjonction de coordination exprimant la concession « *mais* », qui nous montre son opinion, qui se diffère de celle de son amie. *Samira* n'a mis en exergue que l'opinion de son camarade, sans présenter explicitement la sienne, elle a écrit : « *mon camarade n'aime pas le français mais je parle avec mon camarade* ». Cette expression de concession est suivie de trois expressions cause, introduites par la conjonction de subordination « *parce que* » permettant de justifier à son camarade, pourquoi devrait-elle apprendre le français, en affirmant : « *parce qu'il le français c'est un langage très belle (...) parce qu'il j'aurais pu lui parler du rôle de études (...) parce qu'il très facile (...)* », tenant compte que l'expression surlignée est empruntée du texte support, proposé dans l'épreuve d'examen.

Quant à *Rima*, comme au premier trimestre, elle n'a plus eu recours aux articulateurs chronologiques pour introduire ses arguments ; cependant elle a employé trois articulateurs logiques, présentés dans le tableau récapitulatif suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>				<i>Chronologiques pour les:</i>	
	<i>conséquence</i>	<i>condition</i>	<i>concession</i>	<i>temps</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Donc</i>	<i>Si</i>	<i>Mais</i>	<i>Aujourd'hui</i>	/	/

Rima a employé l'articulateur « *aujourd'hui* », afin de renseigner le lecteur sur le temps, comme suit : « *je suis et Nina aujourd'hui à l'école* ». Cette expression est coordonnée par la conjonction de coordination, exprimant la concession « *mais* ». Il est à noter que cet emploi du coordonnant « *mais* », est repris quatre fois, tout au long du texte : une fois dans la situation d'énonciation, et trois fois dans le dialogue, comme si elle l'emploie afin de garder un enchaînement entre les faits, contenus dans son texte, et pour nous montrer l'hésitation de sa camarade, et son jugement de valeur infondé -soit disant- vis-à-vis de l'apprentissage du français. Voici les quatre extraits, qui montrent le contexte dans lequel est inséré l'articulateur « *mais* », tenant compte que les phrases sont souvent ambiguës et pleines de contradiction :

- « *je suis et NINA aujourd'hui à l'école Mais la route tout sons parlé qui n'aime pas le français* ». (1)
- *NINA* : « *Mais je ne comrai pas la farnce (...)* ».
- *Je parle* : (c'est-à-dire c'est *Rima* qui a pris la parole) « *répon, C'est un travail plaisir Mais Je ne vrai pas les stoire dans condination* ».
- *NINA* : « *oui Je compre Mais J'ouri regarde* »__ (*)

La phrase (*) est liée avec une expression de condition, introduite par le subordonnant « *si* », comme suit : « *si elle travail ne naurai pas NINA elle compre* », afin d'informer son amie « *Nina* » qu'elle doit fournir un effort, pour comprendre la langue française. Enfin, *Rima* a employé la conjonction de coordination « *donc* », pour annoncer l'aboutissement de son raisonnement, bien qu'elle soit orthographiquement mal-écrite : « *Dansquand NINA c'est un l'enfant Je taime la français* ».

Donc, les deux élèves ont mis, au service de leurs textes, des articulateurs logiques, bien que le contexte dans lequel ils sont insérés, nuise sur la clarté de leurs idées.

Au dernier trimestre, *Samira* n'a pas employé les articulateurs ni chronologiques ni logiques, car elle n'a fait que lister un ensemble d'actions, en formant ainsi un texte à dominante narrative, sans visée argumentative. *Samira* fait ainsi preuve qu'elle n'a pas compris le sujet proposé, qui consiste soit à choisir entre la lecture et la séance de cinéma, soit à proposer ses loisirs préférés, en justifiant son choix par des arguments. Son texte est donc pauvre en matière d'articulateurs.

Quant à *Rima*, elle a employé deux articulateurs logiques, en obéissant ainsi à la consigne demandée : le premier articulateur exprime la cause et le second exprime la condition. Elle a aussi utilisé un articulateur chronologique permettant d'introduire un exemple. L'ensemble de ces articulateurs est récapitulé dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>			<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>Conséquence</i>	<i>condition</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Donc</i>	<i>Si</i>	/	<i>Exemple</i>

Bien que le texte ne soit pas cohérent, du point de vue de la construction phrastique, nous distinguons l'emploi de quelques arguments, mais ces derniers ne sont pas introduits par des articulateurs chronologiques, sauf quand *Rima* nous a proposé un exemple, introduit par le mot « *exemple* », qui fait partie d'une expression de cause introduite par « *parce que* », formulée comme suit : « *Le lecture c'est un pour mange de tété parceque donne les idées exemple les livre dont mohamed dib.... ext* ». *Rima* a mis en place une expression de condition commençant par « *si* », mais qui est introduite par la conjonction de coordination exprimant la conséquence « *donc* » : « *donc si moi Je lirait toujeur les livres dans le temp ne travail pas (...)* »

Au terme de cette année d'enseignement/ apprentissage, bien que ces deux élèves aient employé quelques articulateurs, ces dernier ne contribuent pas dans l'enchaînement des différentes parties du texte argumentatifs, car l'insuffisance linguistique,

qu'éprouvent ces deux élèves, nuit sur la clarté de leurs idées, ce qui influe inéluctablement sur la cohérence et la progression sémantique de leurs textes.

1.2.3.2 Exemple « B- faible » :

Dans la production du premier trimestre, *Yacine* n'a pas employé les articulateurs chronologiques pour avancer ses arguments, cependant il a eu recours à deux articulateurs logiques : le premier exprimant la cause et le second exprimant la concession, comme le montre le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>concession</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Malgré</i>	/	/

Pour justifier sa prise de position, qui est en défaveur des devoirs à la maison, *Yacine* a employé une expression de cause introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », et une expression concession, introduite par la préposition « *malgré* ». Voici l'énoncé qu'il a formulé : « *moi contre Les devoir a la mison parce que il ya des persones Malgré le devoir il facice ils regardes le callies (...)* ».

Yakoub, comme le montre le tableau ci-dessus, n'a utilisé qu'un seul articulateur logique, exprimant la cause, et il n'a eu recours à aucun articulateur chronologique :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>		<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>		<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>		/	/

Yakoub a commencé son introduction en présentant directement son opinion en faveur des devoirs à la maison. La conjonction de subordination « *parce que* » lui a permis de justifier l'utilité de ces devoirs. Cet articulateur est le seul articulateur trouvé dans son texte.

Au deuxième trimestre, *Yacine* n'a eu recours qu'à trois articulateurs logiques, que nous les récapitulons dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>	<i>Du récit</i>	<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>temps</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Un jour</i>	/	/

Pour nous renseigner sur son entrée en contact avec son camarade, qui n'aime pas le français, *Yacine* a employé l'articulateur « *un jour* », souvent employé dans le récit, lui permettant d'entamer la rédaction du dialogue, qui le réunit avec son camarade. La première réplique commence par la présentation de la prise de position de son camarade, qui est contre l'apprentissage du français. Celle-ci est justifiée par une expression de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* » : « *parce que elle nous compré pas* ». À partir de cette opinion explicite, *Yacine* lui pose une question : « *pourquoi ?* », afin de lui en demander plus de précisions. Son camarade lui répond, en formant une expression de cause, introduite par la même conjonction de subordination « *parce que* » : « *parce que cet une leang difficile* ». De ce fait, *Yacine* lui conseille de réviser ses leçons, en justifiant cela par une expression de cause, introduite aussi par le subordonnant « *parce que* » : « *parce que le façais cet une lang cominiquation et fais inconeconce (une connaissance) avec le pepe (les peuples)* ».

Quant à *Yakoub*, il a eu recours à un seul articulateur logique, exprimant le but « *pour* », à deux reprises, afin de nous montrer l'utilité de réviser ses leçons de français à la maison, en disant : « *pour comprendre la leçon* » et « *pour comprendre la leçon bien* ».

Au dernier trimestre, *Yacine* a choisi le deuxième sujet pour parler de son loisir préféré qui est « *la lecture* », mais il n'a pas employé les articulateurs chronologiques, il n'a eu recours qu'à ces articulateurs logiques, récapitulés dans le tableau suivants :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>				<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>Temps</i>	<i>but</i>	<i>concession</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	<i>Chaque jour, après midi</i>	<i>Pour</i>	<i>Malgré</i>	/	/

La situation d'énonciation, de la production écrite de *Yacine*, est introduite par un articulateur marquant le temps : « *après-midi* », et un autre exprimant la concession « *malgré* » (bien que celui-ci soit orthographiquement mal-écrit) : « *moi après-midi malegrait le peryode cést pas le momant du lit* ». Pour mettre l'accent sur l'amusement que lui procure la lecture, l'élève s'est appuyé sur une expression de cause introduite par le subordonnant « *parce que* », et une autre proposition exprimant

le but introduite par la préposition « *pour* », en disant : « *il lit pare ce que le livre était en tres bon (...) pour passte le tem vide* ».

Yacine nous projette pour la seconde fois dans le temps, quand il nous informe qu'il se dirige « *chaque jour* » à l'école. Il nous présente par la suite la raison et la finalité qu'il en recherche, quand il parle de ses métiers de rêve, en employant une expression de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », et une expression de but introduite par la préposition « *pour* », comme suit : « *moi je a chque jour a l'école prce que l'école ils le deusieme mamant de le monde (...) pour je travail a future injnyour out docter* »

Quant à *Yakoub*, qui a opté pour le premier sujet, en choisissant entre deux loisirs ; la lecture ou la séance de cinéma, il a employé dans sa production deux articulateurs, présentés dans le tableau suivant :

<i>Les articulateurs</i>	<i>Logiques de :</i>	<i>Chronologiques pour les :</i>	
	<i>cause</i>	<i>arguments</i>	<i>exemples</i>
<i>Exemples</i>	<i>Parce que</i>	/	<i>Par exemple</i>

D'une part, *Yakoub* a explicité son opinion, qui est contre la séance de cinéma en la faisant justifier par une expression de cause introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », ce dernier est le seul articulateur logique employé dans le texte : « *la lecture et une séance de cinéma c'est faux parce qu'il ya des images faux sur faux* ». D'une part, *Yakoub* a eu recours à un exemple introduit par l'expression « *par exemple* », pour mieux illustrer son argument. Ce dernier constitue le seul articulateur chronologique figurant dans son texte, en disant : « *par exemple les films de l'aurope. est les film de amrika* ».

Pour conclure, nous pouvons affirmer que *Yacine* aussi que *Yakoub* prouvent des carences quant à l'emploi correct des articulateurs. Ces élèves ne maîtrisent pas la compétence d'organiser la deuxième partie de leurs textes argumentatifs, qui est le développement, dans un raisonnement logique à l'appui d'articulateurs chronologiques et/ ou logiques.

1.3 Nombre et variété des arguments :

Après avoir déterminé le nombre et la variété des articulateurs, nous allons passer à l'analyse du nombre et de la variété des arguments, qui permettent de justifier les opinions adoptées par les collégiens de la 4^{ème} AM, vis-à-vis des thématiques référentielles, préalablement sélectionnées par le maître, dans les sujets d'examens. Cette analyse s'appuie sur les travaux menés par *Jean-Pierre Leclercq*⁵¹, qui en détermine deux pôles de raisonnement primordiaux : le pôle démonstratif et le pôle persuasif, deux notions déjà entamées dans le chapitre « 2.3 La production écrite et l'argumentation » de la première partie du mémoire. Il s'agit pour nous de déterminer quel est le pôle dominant aussi que le type d'argument le plus employé.

1.3.1 Corpus N°01 :

1.3.1.1 Exemple « A – bon » :

Les trois productions de *Khadidja* puisent dans les deux pôles : démonstratif et persuasif. Ses productions écrites comportent des arguments logiques, qui s'appuient sur la cause, la conséquence ou la concession. Des arguments quasi-logiques, et des arguments rhétoriques, en cheminant ainsi entre les deux pôles de raisonnement adopté par *Jean-Pierre Leclercq*.

Au premier trimestre, *Khadidja* a commencé par présenter la thèse, qui reflète l'opinion défendue par quelques élèves, qui sont contre les devoirs à la maison en disant : « *Malgré l'importance des devoirs à la maison beaucoup d'élèves ne les font pas* », *Khadidja* a soutenu cette opinion par un argument logique de cause, en disant : « *car ils voient qu'ils ne sèrent à rien* ». puis, elle a entamé la présentation de l'antithèse, qui constitue son opinion personnelle, qu'elle veut défendre, elle l'a présentée en ayant recours à l'expression de subjectivité « *Pour moi* », en affirmant que : « *les devoirs sont indispensables* », cette opinion a été soutenue par un ensemble d'arguments variés que nous présentons ci-dessous :

⁵¹ http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289 consulté le (02/02/2008) 09 :00h

Le premier argument employé relève du raisonnement démonstratif. Il s'agit des arguments logiques, où l'élève a eu recours à un argument de cause : « *parce qu'ils m'aident à bien comprendre mes leçons* », qui est coordonné, par la conjonction de coordination « *et* », avec un second argument réunissant les pôles démonstratif et persuasif, il s'agit d'un argument par la rhétorique, portant sur la valeur des devoirs pour elle : « *et ils sont un moyen principale d'éducation.* ». Introduit par l'articulateur chronologique « *Aussi* », le 3^{ème} argument est logique de conséquence, qui est exprimée d'une manière implicite à travers la valeur lexicale du verbe « *permettent* », *Khadidja* a écrit : « *Aussi, les devoirs à la maison me permettent d'obtenir de bons notes* ». *Khadidja* s'est appuyée sur l'articulateur chronologique « *En outre* » pour avancer un argument rhétorique, à travers une expression d'hypothèse, introduite par la conjonction de subordination « *si* » : « *En outre si l'élève fait toujours ses devoirs à la maison, il sera capable de faire les exercices sans difficulté* ». Ce dernier est coordonné par la conjonction de coordination « *et* » avec un autre argument par l'hypothèse lié à la même proposition principale, et illustré par un argument quasi-logique à l'appui d'un exemple, introduit par les deux points : « *et il pourra bien travailler dans les devoirs et les compositions : de mathématique, des sciences, de physique ... etc.* ». *Khadidja* introduit une synthèse, introduite par la conjonction de coordination exprimant la conséquence « *donc* », suivie de la tournure impersonnelle « *il faut* », qui permet d'introduire un argument d'autorité : « *Donc, il faut que les élèves fassent les devoirs à la maison pour être les meilleurs* ». Cette expression est coordonnée par la conjonction de coordination « *et* » avec deux arguments quasi-logiques ; le premier marquant l'hypothèse, introduite par la conjonction de subordination « *si* », et le second est un exemple permettant d'illustrer l'argument proposé, qui est introduit par les deux points, comme le montre cet extrait : « *et si ils vont être les meilleurs, ils seront des bons membres dans la société au future et ils auront les métiers de leurs rêves : la médecine, architecture...* »

En relation avec tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que *Khadidja* a suffisamment enrichi son texte d'arguments variés qui s'articulent entre le pôle démonstratif et le pôle persuasif, en employant ainsi neuf arguments pour défendre sa prise de position.

Au second trimestre, *Khadidja* a procédé de la même manière qu'au premier trimestre : tout d'abord, elle a présenté la thèse, qui constitue l'opinion adoptée par son camarade, qui n'aime pas le français, en écrivant : « *j'ai un camarade qui devient un fou quand il écoute le mot français. Il n'aime ni l'apprendre, ni qu'une autre personne lui parle en français* ». *Khadidja* nous a présenté, ensuite, l'argument que propose cet élève, pour justifier sa prise de position, en défaveur de l'apprentissage du français, en s'appuyant sur un argument logique de cause, introduit par la conjonction de coordination « *car* » : « *car il voit qu'il est très difficile et compliqué à l'apprendre* ». Ce dernier est coordonné par la conjonction de coordination « *et* » avec un autre argument logique de cause, comme suit : « *et qu'il ne sert à rien* ». Puis, elle nous a annoncé l'antithèse, qui constitue son opinion qu'elle va défendre, en plus de la visée de son texte : « *j'ai essayer de le convaincre en lui disant que le français est l'une des meilleurs langues du monde* ». Le premier argument, employé pour soutenir sa prise de position, est un argument rhétorique, qui porte sur la valeur de la langue française. Ce dernier lui permet de préciser le statut de cette langue dans la société algérienne, en disant : « *que beaucoup de gens souhaitent l'apprendre* ». En employant l'articulateur chronologique « *En deuxième lieu* », *Khadidja* a avancé un second argument rhétorique, en s'appuyant sur la valeur de cette langue dans le quotidien algérien, en affirmant : « *le français est principale pour se communiquer dans notre société et en l'utilise souvent dans la vie quotidienne* ». Ce dernier est suivi d'un argument d'autorité, qui se révèle dans l'emploi du verbe « *obliger* » : « *en ne pas oubliant que plusieurs métiers comme la médecine nous obligent d'apprendre le français* », nous notons également que cet argument est suivi d'un argument rhétorique, sous forme d'un exemple, permettant d'illustrer l'argument d'autorité précité. L'autorité se révèle aussi dans l'emploi de la tournure impersonnelle suivante, dont l'exemple fait une partie intégrante : « *il faut aussi réfléchir au futur quand on aura des enfants, il faut réfléchir de ce qu'on va dire à eux lorsqu'ils vont demander notre aide en français* ».

En somme, *Khadidja* a mis en œuvre cinq arguments pour soutenir son opinion, variant entre le pôle persuasif et démonstratif

Au dernier trimestre, après nous avoir présenté son opinion vis-à-vis des loisirs en disant : « *Grace à la technologie on a plein de bon choix* », *Khadidja* a choisi de parler de trois loisirs : l'internet, la télévision et la lecture. L'articulateur chronologique « *D'abord* » a permis d'introduire le premier loisir « *l'internet* », où l'élève a justifié son choix, par un argument logique de cause, introduit par la conjonction de coordination « *car* » : « *car c'est une porte ouverte sur le monde entier* ». Ce dernier est illustré par un argument quasi-logique à travers une séquence narrative, qui peut servir d'exemple : « *Alors, chaque deux ou trois jours, je vais au cyber café et je reste là bas plus de deux heures en visitant de dizaine de sites.* ». Le second loisir « *la télévision* » est justifié par un argument quasi-logique, à travers l'exemple suivant : « *... en train de regarder les chaînes américaines* », ce choix est soutenu par l'argument logique de cause : « *car je suis un très grande fan des séries américaines qui m'aident à apprendre ma langue préférée l'anglais* », et enfin, le dernier loisir « *la lecture* » que l'élève a illustré par un exemple introduit par « *comme* » en écrivant : « *comme : Mouloud Feraoun et Mohamed Dib* ». Ainsi, le nombre des arguments employés dans la production écrite de ce dernier trimestre est cinq.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que dans les productions écrites des trois trimestres, *Khadidja* a fait preuve d'une maîtrise de la compétence de formuler des arguments, corrélativement avec l'opinion qu'elle défend. Souvent, elle a mis en relief la thèse et l'antithèse, en variant dans le choix des arguments qui soutiennent sa prise de position, appartenant aux pôles démonstratif et persuasif.

1.3.2 Corpus N°02 :

1.3.2.1 Exemple « A – moyen » :

Rima et *Souheyla* ont également cheminé entre le pôle démonstratif et le pôle persuasif dans la formulation des arguments, qui justifient leurs opinions.

Au premier trimestre, pour défendre l'utilité des devoirs à la maison, *Rima* a commencé par citer deux lieux principaux, qui contribuent à l'éducation de l'enfant : l'école et la maison. Le choix de l'école est justifié par un argument rhétorique, qui se fonde sur la valeur de l'école dans la société, en disant : « *il est le premier lieu et la*

base qui prépare l'enfant à la guère de la vie ». À travers la conjonction de coordination « *mais* », *Rima* nous a précisé que les élèves doivent aussi travailler à la maison, par l'insertion de l'injonction suivante : « *mais il faut faire les devoirs* », qui constitue la prise de position, qu'elle va soutenir : tout d'abord par des arguments logiques, à travers un raisonnement causal, introduit par le coordonnant « *car* » : « *car ils sont très important pour réussir.* ». Puis, à travers une conséquence, qui n'est pas exprimée grâce aux moyens grammaticaux, mais grâce aux moyens lexicaux, comme suit :

- « *les devoirs aident l'enfant à devenir le meilleur* »
- « *les devoirs provoquent à l'élève comment devenir responsable et comment organiser son temps* »

Enfin, *Rima* a employé un argument introduit par la préposition de concession « *Malgré* », qui est suivi d'un exemple, en disant : « *Malgré la fatigue qui convien a cause de faire des devoirs comme les exercice de mathématique, ils ont une grande importance.* »

Quant à *Souheyla*, nous notons que son opinion n'est pas clairement identifiable, elle a commencé directement le développement en avançant des arguments. Nous trouvons qu'elle a eu recours à deux arguments logiques, qui s'appuient sur une phrase exprimant la conséquence mais implicitement. Chaque argument est illustré par un argument quasi-logique sous forme d'exemples, comme suit :

- « *Les devoirs à la maison sont des moyens pour obtenir des meilleurs résultat, des meilleurs points par exemple 17, 19* »
- « *les devoirs laissent les enfants dispensables à leurs sois, Alors les enfants laissent le copiage.* »

Souheyla a aussi eu recours à un argument logique, à travers un raisonnement causal, introduit par le coordonnant « *car* ». Ce dernier est illustré par un argument quasi-logique en formulant un exemple, introduit par « *comme* », comme suit : « *quand les devoirs sont des moyens de donner des informations, et pour les enfants réfléchir et recherche les difficiles exercices comme les exercices du mathématique.* ».

Enfin, le dernier argument logique, formulé par *Souheyla*, se présente sous forme d'une conséquence, exprimée implicitement, et formulée comme suit : « *les devoirs sont des moyens de transformation de l'enfant* ».

En comparant les deux productions de *Rima* et de *Souheyla*, nous remarquons que chacune d'elles a varié dans la formulation des arguments, appartenant aux deux pôles démonstratif et persuasif. En revanche, d'un point de vue du nombre d'arguments formulés, nous trouvons que *Rima* a employé cinq arguments pour soutenir sa prise de position alors que *Souheyla*, en a employé sept.

Au second trimestre, *Rima* a commencé par nous présenter la thèse en disant : « *J'ai beaucoup d'amies, elles aiment et préfèrent les langues* » et l'antithèse : « *sauf Asma (...) elle n'aime pas les langues et surtout le français* ». Puis, elle nous a renseigné sur la visée de son texte, qui est celle de « *convaincre* » son amie d'aimer le français, en lui proposant les arguments suivants :

Tout d'abord, l'élève a avancé un argument logique de cause, introduit par le coordonnant « *car* » en affirmant : « *le français est une langue intéressante dans notre pays car elle est la 2^{ème} langue après l'arabe* ». Cet argument est suivi de deux arguments rhétoriques exprimant l'hypothèse, et introduits par le subordonnant « *Si* », le premier : « *si tu lis des textes français tu sera bonne en expression écrite* », ce dernier est illustré par deux arguments quasi-logiques : « *tu peux avoir une bonne note en B.E.M. et dans l'université toutes les études seront en français* ». Et le second, contient également un exemple introduit par « *comme* », en disant : « *si tu vas aller au notre pays comme la France tu dois prendre le français pour trouver des solutions à tes problèmes* ».

Quant à *Souheyla*, son texte s'appuie plutôt sur le dialogue, qui la réunit avec son camarade, qui n'aime pas le français. Dans la première réplique, *Souheyla* a demandé à son camarade pourquoi n'aime-t-il pas le français ? Ce dernier lui répondit en avançant un argument logique de cause : « *parce que le professeur, les mots difficiles* », celui-ci nous oriente implicitement vers la thèse, qui constitue l'opinion adoptée par son camarade. L'antithèse se révèle dans les propos de *Souheyla*, qui veut convaincre son

camarade d'aimer le français, en s'appuyant, avant tout, sur un argument quasi-logique de comparaison, en disant : « *le professeur est un son père dans l'école, il donne des conseils pour toi* ». Les deux derniers arguments s'appuient plutôt sur la rhétorique, à travers l'autorité exprimée par l'emploi de la tournure impersonnelle « *il faut* » :

- « *il faut tu apprends tes leçons, pour obtenir une belle note* »
- « *et il faut tu cherchais la définition des mots des mots difficiles qu'on tu trouver* »

En fin de ce trimestre, nous notons que les deux élèves ont mis en valeur la thèse et l'antithèse, tout en insistant sur l'opinion à valoriser. Les deux élèves ont formulé des arguments, qui vont en parallèle avec les opinions adoptées. D'un point de vue du nombre de ces derniers, nous trouvons que *Rima* a utilisé cinq arguments, alors que *Souheyla* n'a eu recours qu'à cinq arguments.

Au dernier trimestre, *Rima* a choisi le second sujet, en mettant en valeur trois loisirs : le sport, la lecture et la musique, qu'elle a justifiés par des arguments logiques et quasi-logiques. Le choix du sport, est justifié par un argument de cause, introduit par la conjonction de coordination « *car* » : « *car il me donne une bonne santé et un serveur active* ». Le second loisir, la lecture est aussi justifié par un argument de cause introduit par la conjonction de subordination « *parce que* » : « *parce qu'elle peut me donne un bon niveau* ». Ce dernier est coordonné avec un autre argument, par la cause exprimée implicitement dans la phrase suivante : « *quand je lis un livre je découvre des nouveau chose* ». Pour mieux illustrer son argument, l'élève a eu recours a un argument quasi-logique, en proposant un exemple, introduit par « *par exemple* » : « *par exemple : la lecture me pousse de faire des bons expression écrite pour voir des mellieurs note dans les devoirs et les compositions* ». Enfin, la musique qui constitue son dernier loisir, est justifiée par deux arguments logiques de cause : « *car quand je l'écoute j'oublier touts le monde et je ropose moralement* ».

Quant à *Souheyla*, elle a choisi le premier sujet, en valorisant la séance de lecture plus que la séance de cinéma. Son choix est justifié par des arguments variés : le premier argument est un argument logique de cause, introduit par la conjonction de

subordination « *parce que* » : « *parce qu'elle ajoute des renseignements à les élèves* ». Ce dernier est illustré par un argument quasi-logique, à travers l'exemple suivant : « *ex : les mots très difficiles qu'on trouve dans les livres, les journaux...* ». L'autre argument s'appuie sur le raisonnement causal, mais cette fois-ci, la cause est exprimée implicitement, comme suit : « *elle donne des informations à les élèves* ». Celui-ci est soutenu par un argument quasi-logique, à travers l'exemple suivant : « *ex : les définitions de les écrivains...* ». *Souheyla* a employé un autre argument logique de cause, exprimée implicitement, et formulée comme suit : « *elle donne les idées qu'on peut utiliser dans les expressions écrites.* ».

Souheyla insiste sur son choix de la lecture, en disant : « *je préfère la lecture et j'adore elle* » en le justifiant par un argument logique de cause : « *parce que la lecture c'est une la première chose de donner les renseignements* ». Enfin, le texte se termine par un argument quasi-logique à travers l'exemple suivant : « *pour utiliser les mots difficiles dans mes paragraphes* ».

Nous constatons donc, au terme de cette analyse, que *Rima* a utilisé cinq arguments dans sa production, alors que *Souheyla*, elle en a employé sept. Ces arguments permettent d'étayer convenablement les prises de position qu'elles défendent.

1.3.2.2 Exemple « B– moyen » :

Au premier trimestre, après avoir nous présenté sa prise de position, qui est pour les devoirs à la maison, *Mouâd* a entamé directement la présentation de ses arguments. En premier lieu, l'élève a eu recours à un argument rhétorique, qui s'appuie sur l'hypothèse, introduite par la conjonction de subordination « *si* », tenant compte que, d'un point de vue morphologique, *Mouâd* a mal écrit la conjonction, il a écrit « *cest* », au lieu de « *si* », en faisant ainsi la confusion entre le son /e/ et le son /i/. Il est également à signaler, que *Mouâd* a introduit cet argument par une conjonction de subordination exprimant la cause « *parce que* », en écrivant : « *parce que cest tu fait les devoirs à la maison tu auras des bonnes notes* ». Cet argument est suivi d'un argument logique de conséquence, qui est exprimée implicitement, introduite par l'articulateur chronologique « *on outre* » : « *le professeur va t'enlever* ». Ce dernier est coordonné avec un autre argument rhétorique marquant l'hypothèse, mais l'élève n'a

pas utilisé une conjonction permettant de l'indiquer, elle a écrit : « *est les devoir a la maison il te te seras intelegant et plus fore* ». L'élève a coordonné, par la suite, deux arguments logiques où le premier se présente sous forme d'un raisonnement causal, introduit par la locution prépositive « *à cause de* » et le second de conséquence, introduit par la conjonction de coordination « *donc* » : « *a caus de tes mieur resulta la morale est déjà remonte donc tu ne trouve pas des probleme* ». Enfin, l'élève a formulé un argument logique de cause, introduit par « *parce que* », en disant : « *parce que quant tu seras jeune avec tes amis dans la classe tu es pluto le (...) ⁵² de ces eux.* »

Quant à *Zineddine*, qui est contre les devoirs à la maison, il a commencé par nous proposer un argument logique de cause, introduit par le subordonnant « *parce que* ». Ce dernier est illustré par un argument quasi-logique, à travers un exemple introduit par l'articulateur chronologique « *et plus câs* », voulant écrire « *de plus* » : « *parce-que les elèves tréches dans ces devoirs. et plus câs sés les parents qui faire ces devoir pour sa senfant* ». Ces arguments sont suivis d'un autre argument de conséquence, qui est introduit par le coordonnant « *donc* » : « *donc il ne lesses pas les enfant comprait les lecon* ». L'élève a notamment formulé un argument quasi-logique, à travers l'exemple suivant : « *et plus que câs il ya dés élèves qui fait ces devoirs en rapide* », qui est coordonné avec un argument logique de conséquence, exprimée implicitement, en disant : « *et ne compré pas bien* ».

Au terme de ce trimestre, nous trouvons que *Mouâd* a employé six arguments, alors que *Zineddine* en a employé cinq, mais d'un point de vue syntaxique, les phrases formulées par les deux élèves ne sont pas conformes aux règles grammaticales.

Au second trimestre, *Mouâd* a parlé de son camarade, qui n'aime pas le français, en proposant deux arguments, pour justifier sa prise de position : le premier argument est logique, qui s'appuie sur un raisonnement causal, et le second est un argument par la rhétorique, mettant l'accent sur la valeur du français pour lui, comme le montre cet extrait : « *je ne pe pas le lire, enfin cest dégoutons* ». Pour amener son camarade à changer sa prise de position, qui est en défaveur de l'apprentissage du français, *Mouâd*

⁵² Un mot illisible.

a proposé trois arguments rhétoriques, les deux premiers précisent la véritable valeur du français dans le monde : « *le Français est une langue que tu utilisais, (...) la langue Française elle utilisais mondialement.* » et le dernier s'appuie sur une hypothèse exprimée, sans emploi de moyens grammaticaux : « *enfin c'est pas touse est est vous comprendrais le français tu vas très loine* »

Quant à *Zineddine*, il a tout d'abord essayé de convaincre son camarade d'aimer le français, en lui proposant un argument rhétorique, fondé sur la valeur du français à travers le monde : « *cet une langues mondiale* », qu'il a illustré par un argument quasi-logique à travers l'exemple suivant : « *est nous besoin de francais pour parles a le autres egants de les pays europians.* ». L'élève a également repris cet exemple sous la forme suivante : « *et necessite pour conecté à les autre gens* ». Cet exemple est coordonné par la conjonction de coordination « *et* » avec un autre argument rhétorique, qui met l'accent sur la valeur du français dans le monde du travail, que l'élève le soutient avec un argument logique de cause, introduit par « *parce que* », comme le montre cet extrait : « *et pour travailler au futur par-ce-que le travaille maintenet et besoin de les langue mondiale come le français* ».

Nous constatons ainsi que les deux élèves ont essayé d'amener leur camarade à changer leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français, *Mouâd* a formulé trois arguments, et *Zineddine* en a formulé quatre. Nous signalons également que la clarté des idées est beaucoup plus perçue chez *Zineddine*, que chez *Mouâd*.

Au dernier trimestre, la production de *Mouâd* se présente sous forme d'un texte narratif. Nous trouvons qu'il n'a employé que deux arguments, qui ne correspondent pas à la consigne préconisée dans le sujet d'examen, qui est de justifier le choix d'un tel ou tel loisir. Ces derniers justifient pourquoi fait-il la prière de vendredi. De ce fait, le premier argument est logique, exprimant la cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* » : « *je vais fére la priere parce que c'est mon devoir* » et le second argument est rhétorique, marquant l'autorité à travers l'emploi de l'adjectif qualificatif « *obligatoire* » : « *c'est obligatoire pour moi* ».

Quant à *Zineddine*, il a choisi de développer le second sujet en choisissant « *le football* » comme loisir. Pour justifier son choix, *Zineddine* a eu recours à un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », formulé comme suit : « *parce que je défoule et rire avec mes amis* ». Puis, il a eu recours à un argument rhétorique, qui s'appuie sur une expression d'hypothèse, introduite par la conjonction de subordination « *Si* », en disant : « *Si je ne joué pas le foot je vais pas heureux* ». L'élève a formulé, par la suite, un argument quasi-logique fondé sur la comparaison : « *le foot fais moi un grands jouers come ricardo KaKa* » et « *il fais soignes mons corps. come les meilleurs joues du monde* ». Ce dernier est justifié par un argument quasi logique, à l'appui de l'exemple suivant : « *par exemple dida le gardien de brisile* ».

Ainsi, *Zineddine* a employé cinq arguments, lui permettant de soutenir son choix, avec une amélioration constatée au niveau de la construction de différentes phrases. Quant à *Mouâd*, son sujet, ne répond pas au type du texte demandé qu'est : l'argumentatif, il a plutôt rédigé un texte narratif.

1.3.3 Corpus N°03 :

1.3.3.1 Exemple « A – faible » :

Les arguments dans les trois productions de *Samira* et de *Rima* sont difficilement repérables, non seulement à cause des règles de syntaxe non respectées, mais aussi d'un point de vue sémantique.

Au premier trimestre, *Samira* s'est appuyée principalement sur des arguments logiques : au début de son texte, elle a employé la conjonction de subordination « *parce que* » afin d'introduire trois arguments de cause, qui se présentent sous forme d'une énumération, en chiffres. Le premier argument est formulé comme suit : « *parce que les élèves ils soumis a un travail personnel obtient de faible réseltant* ». L'élève a repris cette phrase telle qu'elle est écrite dans le texte, proposé dans l'épreuve d'examen, mais en substituant l'adjectif « *meilleurs* » par « *faible* ». Cet argument est suivi d'un autre argument de conséquence introduit par « *alors* », formulé comme suit : « *alors il ne peut pas comprais les leçon bien* ». Le numéro « 2 » permet d'annoncer

le second argument de cause, en disant : « *il ne peut pas cmeme sortir et les amis* ». Ce dernier est également justifié par un argument quasi-logique à travers l'exemple suivant : « *il ya des persons no sortis ils beaucoup malade sur la psicologe* ». Enfin, le numéro « 3 » permet d'avancer le dernier argument, disant de cause, parce qu'il est introduit par la conjonction de subordination « *parce que* » : « *le travail dans les élèves si fêble parce que la tête fêble à la maisons* ».

Pour *Rima*, il est difficile de trouver un argument, car l'élève n'a fait qu'un collage de mots de façon à former la structure matérielle d'un texte, sachant que ces dernières sont ambiguës et incompréhensibles.

De ce fait, nous constatons que les deux filles comblent leur handicap linguistique par le recours aux phrases du texte proposé dans l'épreuve d'examen.

Au second trimestre, *Samira* a tenté de convaincre son camarade d'aimer le français en avançant en premier lieu, deux arguments logiques de cause. Le premier introduit par la conjonction de subordination « *parce que* » et coordonné avec le second par la conjonction de coordination « *et* » : « *parce qu'il le français c'est un lang vrais belle et lang de la lucture* ». L'élève s'est appuyée notamment sur quelques phrases relevées du texte proposé dans l'épreuve d'examen, dans l'exemple suivant : « *j'arais pu lui parler du rôle des études et des diplômes, de la carrière* ». A la fin du texte, son camarade lui a déclaré qu'il va aimer le français, en justifiant sa nouvelle prise de position, par un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », comme suit : « *parce qu'il très facile* ».

Quant à *Rima*, elle s'est appuyée sur le dialogue. Dans la première réplique, *Rima* a demandé à sa camarade pourquoi n'aime t-elle pas le français ? Celle-ci lui a répondu, en avançant un argument logique de cause, exprimée implicitement, formulé comme suit : « *Mais je ne comperai pas la france* ». Dans la deuxième réplique, *Rima* a avancé un argument rhétorique, en s'appuyant sur la valeur du français pour elle : « *c'est un travail plaisir* », puis en avançant un argument fondé sur l'hypothèse : « *si elle travail ne nauri pas NINA elle compre* ».

Au terme de cette analyse, nous constatons que *Rima*, qui s'est appuyée sur ses propres idées, prouve d'énormes difficultés syntaxiques, ce qui influe sur la formulation adéquate de ses arguments.

Au dernier trimestre, la production écrite de *Samira* se présente plutôt sous forme d'un texte narratif, dans lequel elle n'a pas eu recours aux arguments.

Quant à *Rima*, elle a choisi la lecture comme loisir préféré. Son choix est justifié à travers un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », comme le montre cet extrait : « *parce que donne les idées* ». Cet argument est illustré par un argument quasi-logique à travers l'exemple suivant : « *exemple : les livres dont mohamed Dib...ext* ». L'élève a introduit un argument rhétorique à travers une expression d'hypothèse, introduite par la conjonction de subordination « *si* », en disant : « *donc si moi je lirait toujour les livres dans le temps ne travail pas J'ai acheté les livres donne nouveau bien certou lestioirs de live* ».

Au terme de cette analyse, nous constatons que les deux élèves ne se sont pas appropriées de la compétence linguistique. Celle-ci se manifeste par l'insuffisance syntaxique au niveau de la formulation des arguments. La compétence communicationnelle défaillante, les a empêchées de formuler leurs arguments en les adaptant à la prise de position qu'elles sont censées défendre.

1.3.3.2 Exemple « B- faible » :

Au premier trimestre, *Yacine* a justifié son opinion, qui est en défaveur des devoirs à la maison, par un argument logique, qui s'articule entre la cause et la conséquence, comme suit : « *parce que il ya des perones Malgré le devoir il facice ils regardes le callies ou ils les personnes ils finions* ». En fait, l'élève veut dire que la plupart des élèves consultent leurs cahiers et recopient souvent le travail fait par les élèves brillants, mais ce dernier ne se dispose pas de moyens linguistiques suffisant pour l'exprimer. Le troisième argument, où l'élève a écrit : « *les eleve ne travail pas a devoir et Les examain ils tréchez* », est un argument de cause, mais celle-ci est exprimée implicitement, et vient en vue de renforcer l'idée préallablement citée, celle

que les élèves ne font pas un travail personnel. En somme, l'élève a employé trois arguments.

Pour défendre son opinion, qui est en faveur des devoirs à la maison, *Yakoub* a formulé un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* ». Cet argument est illustré par des arguments quasi logiques sous formes d'exemples, sachant que ces exemples sont des phrases retirées du texte proposé dans l'épreuve d'examen, comme le montre l'extrait suivant : « *parce que jugés indispensable par un grand nombre de personnes pour certains parents ou enseignants et pour partisans du travail a la maison soutiennent l'effort exigé n'a rien, est pour l'élèves soumis a un travail personnel obtient de mauvais meilleurs résultats* ».

Au second trimestre, *Yacine* a proposé deux arguments logiques de cause, introduits par la conjonction de subordination « *parce que* », qui justifient la prise de position de son camarade, qui n'aime le français. Le premier argument est : « *parce que elle nous compré pas* », et le second argument est : « *parce que cet une leang difcile* ». Pour convaincre son camarade à changer son opinion, *Yacine* lui a proposé un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », pour lui pousser à apprendre la langue française, en disant : « *parce que le fçais cet une lang cominiquation et fais inconéconce avec le pepl* ». *Yacine* a aussi eu recours à un argument rhétorique, qui s'appuie sur l'autorité : « *revési le lesson e constrez avec le profisseur* »

Quant à *Yakoub*, il a montré une amélioration au second trimestre, dans la mesure où il a tenté de formuler des arguments, bien que ses derniers se présentent dans une langue non normée. Il s'est appuyé sur un argument quasi-logique, en proposant à son camarade, qui n'aime pas le français, un exemple sous forme d'un conseil : « *il écote le profesare ou utiliser la leçon il écote de la sience pour comprendre la leçon* ». Puis, il a employé un argument rhétorique, qui s'appuie sur l'autorité, en disant : « *il faux rivice la laçon done la maison pour comprendre la leçon bien* ».

Au dernier trimestre, *Yacine* a choisi de développer le premier sujet, en défendant la lecture comme loisir. Il a justifié son choix par un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », comme suit : « *parce que le livre était très bon et qu'il apprend des informations* ». Le second argument est rhétorique, qui montre la valeur du livre pour *Yacine*, qui affirme que : « *il était bon pour passer le temps* ».

Quant à *Yakoub*, il a justifié son jugement de valeur dépréciatif, vis-à-vis de la séance de cinéma, en employant un argument logique de cause, introduit par la conjonction de subordination « *parce que* », en écrivant : « *parce qu'il y a des images fausses sur fausses* ». Ce dernier est illustré par un argument quasi-logique, sous forme d'un exemple, en disant : « *par exemple les films de l'Europe. ce sont les films d'Amérique* ».

A la fin d'une année d'enseignement / apprentissage, et en corrélation avec l'analyse illustrée précédemment, nous pouvons affirmer que les productions écrites des deux élèves : *Yacine* aussi que *Yakoub*, bien qu'elles comportent des arguments, l'aspect sémantique de ces derniers est trop ambigu. L'insuffisance constatée au niveau de la maîtrise des compétences linguistique, textuelle et communicationnelles leur a pénalisé dans la traduction de leurs idées, en écrivant.

Au terme de cette analyse pragmatique, nous constatons que l'amélioration est perçue beaucoup plus chez les apprenants ayant un niveau moyen par rapport à ceux ayant un niveau faible, avec une différence d'un élève à un autre et d'une fille à un garçon. Maintenant, nous allons entamer l'analyse sémantique, qui se focalise sur la pertinence des idées et de l'absence de contradiction, dans les productions écrites de ces élèves de la 4^{ème} AM.

2. Analyse sémantique :

2.1 Pertinence des idées :

L'analyse sémantique, d'un point de vue de la pertinence des idées, est relativement liée à l'enchaînement de l'ensemble des unités linguistiques, au sein d'un même énoncé, qui permettent à l'argumentateur d'exprimer explicitement sa prise de

position, de la soutenir par des arguments pertinents ou pour montrer le point d'aboutissement de son raisonnement. Cette prise de position peut être aussi implicite, c'est-à-dire qu'elle n'est pas exprimée clairement, le lecteur peut la découvrir à travers l'analyse du lexique utilisé par l'argumentateur, qu'il soit mélioratif ou péjoratif, pour exprimer l'intensité, la supériorité ou l'infériorité, tout dépend de la visée recherchée de son texte. Cependant, le choix insensé du lexique peut entraîner une ambiguïté de sémantique vis-à-vis de la thématique référentielle, et à l'opinion défendue, et dans ce cas, le texte argumentatif n'atteint pas son but. De ce fait, et afin de rendre compte de la réalité pédagogique, nous allons tenter de voir à quel point les élèves de la 4^{ème} AM ont réussi à choisir un lexique approprié, qui assure la cohérence sémantique de leurs textes, en fonction de l'opinion défendue et la visée recherchée.

2.1.1 Corpus N°01 :

2.1.1.1 Exemple « A / bon » :

L'ambiguïté est pratiquement absente dans les productions écrites de *Khadidja*. La clarté des idées est explicitement perçue, car cette élève a perpétuellement assurée une progression sémantique, référentielle au thème traité, en choisissant un lexique pertinent à l'idée directrice du texte à développer.

Au premier trimestre, nous remarquons que les idées de *Khadidja* (*Voir l'annexe 05*) s'articulent en conformité avec la thématique choisie qui est : « *Les devoirs à la maison* ». En analysant l'énoncé suivant figurant dans la situation d'énonciation du texte argumentatif produit par cette élève : « *Malgré l'importance des devoirs à la maison, beaucoup d'élève ne les font pas* », nous remarquons que *Khadidja* a employé une expression d'opposition, afin de mettre en relief un dilemme comprenant deux conceptions contradictoires, d'une part « *l'importance des devoirs à la maison* », et d'autre par « *la négligence de ces devoirs par les élèves* ». Cette expression formulée de telle manière, nous pousse à prendre conscience qu'il y a matière à discuter, et qu'il y a un problème, dont on doit chercher les causes pour y remédier. Les idées de *Khadidja* sont pertinentes et adéquates à la thématique du texte, elle a continuellement assuré un enchaînement entre les différentes parties du texte argumentatif. L'unique

reproche, que nous pouvons lui faire, se situe au niveau de la phrase suivante : « (...) *ils auront les métiers de leurs rêves : médecine, architecture....* ». En fait, nous trouvons ici que l'élève a employé le mot « *métier* », ce qui suppose par la suite l'énumération de professions qu'exercent les gens comme : « *médecin, architecte...* ». Mais au niveau de sa production, *Khadidja* s'est mise plutôt à lister des noms de filières, en écrivant : « *médecine, architecture....* ».

Globalement, cette élève a réussi à produire un texte cohérent d'un point de vue sémantique, en effectuant un choix avisé du lexique.

Au second trimestre, *Khadidja* a mis en place les trois parties du texte argumentatif qui s'articulent en conformité entre elles (*Voir l'annexe 06*). La pertinence des idées est clairement identifiable, tout au long de son texte, dont nous étudions quelques extraits : dans cette phrase par exemple : « *J'ai un camarade qui devient un fou quand il écoute le mot le français* », l'emploi du mot « *fou* » dans ce contexte est bien réfléchi : « *fou* » ne signifie pas « *une personne atteinte de folie* »⁵³, le mot est plutôt employé pour montrer l'intensité d'haïr la langue française, au point que cette personne -qui n'aime pas cette langue- s'irrite vivement, en entendant le mot « *français* ». Ce contexte est caractéristique de l'intelligence de cette élève, qui a pu créer une situation percutante, permettant d'interpréter le sens qu'elle veut projeter à travers l'emploi du mot « *fou* ».

Aussi dans l'extrait suivant : « *C'est pourquoi que j'ai essayer de le convaincre* » *Khadidja* a employé le verbe *convaincre*, qui signifie : « *faire entrer fortement une opinion dans l'esprit de quelqu'un.* »⁵⁴, c'est-à-dire qu'elle va mobiliser tous les moyens, dont elle se dispose, pour amener son camarade à changer son opinion. Dans la conclusion, nous remarquons que l'élève a plutôt employé le verbe *persuader*, qui signifie : « *Amener quelqu'un à croire ou à vouloir quelque chose.* »⁵⁵, en écrivant : « *Enfin, j'ai réussi à le persuader (...)* ». Cela signifie que les arguments choisis par *Khadidja* ont amené son camarade, qui n'aime pas le français, à décidé de l'apprendre,

⁵³ Dictionnaire LE PETIT Larousse ILLUSTRÉ, 2002

⁵⁴ fr.wiktionary.org/wiki/convaincre (12/12/2007) 16:15h

⁵⁵ fr.wiktionary.org/wiki/persuader (12/12/2007) 16:15h

de son propre gré, et de sa propre volonté, en d'autres termes cette élève a motivé⁵⁶ son camarade pour qu'il apprenne cette langue, ce qui le pousse à faire des efforts pour s'améliorer. *Khadidja* n'a fait pratiquement aucune trace d'ambiguïté, ces idées sont intelligibles et s'enchaînent corrélativement avec sa prise de position.

Au dernier trimestre, *Khadidja* a fait preuve d'une parfaite maîtrise de la cohérence sémantique dans un texte argumentatif (*Voir annexe 07*). Nous notons que son texte ne contient aucune ambiguïté de sens, et le choix du lexique en fait preuve. De ce fait, nous avons choisi d'étudier d'abord cet extrait, figurant dans l'introduction de son texte, quand *Khadidja* a écrit : «*afin d'oublier –au moins pour quelques heures– les études* ». Cette apposition, mise entre deux tirets, aurait pu être égarée, mais *Khadidja* l'a mise en relief pour montrer qu'elle se permet de se distraire dans son temps libre, et pour une durée limitée.

Aussi dans l'extrait suivant, où nous allons traiter l'emploi du déterminant possessif « *ma* » quand l'élève a écrit : « *je suis une très grande fan des série américaines qui m'aident à apprendre ma langue préférée l'anglais* ». L'emploi de l'adjectif possessif « *ma* », précédant le nom « *langue* », permet d'exprimer une appartenance d'ordre affectif, qui est pratiquement renforcée par l'emploi du participe passé, ayant la fonction d'un adjectif épithète « *préférée* ». Donc, cette élève adopte des stratégies d'apprentissage efficaces, lui permettant de projeter du sens à travers le choix sensé de mots, en fonction de la visée qu'elle veut atteindre.

2.1.2 Corpus N°02 :

2.1.2.1 Exemple « A – moyen » :

En analysant les textes argumentatifs, produits par *Rima* et *Souheyla*, nous remarquons que ces deux élèves ont tenté de choisir des idées conformes aux visées de leurs textes. Souvent leur choix était adéquat à la situation en question, mais de temps à autre, elles ont aussi entraîné une certaine ambiguïté, qui est beaucoup plus perçue chez *Souheyla* que chez *Rima*, ce que nous tentons de le montrer dans l'analyse suivante :

⁵⁶ Voir Partie I, 1.2 L'approche par les compétences, Créer la motivation, p 17/18.

Au premier trimestre, dans le texte argumentatif produit par *Rima* (Voir l'annexe 08), l'élève a eu recours à deux verbes, qui ont entraîné une ambiguïté du point de vue sémantique, mais avant de les entamer, nous préférons d'abord, montrer le choix approprié de quelques mots, qui ont influé positivement, sur l'aspect sémantique de son texte. Dans cet extrait : « *ils sont très important pour réussir* » *Rima* a employé l'adverbe indiquant l'intensité « *très* » qui précède l'adjectif « *important* » afin d'insister sur l'intérêt de faire les devoirs à la maison, celui de « *réussir* ». Majoritairement, au cours de leur dernière année au collège, tous les élèves veulent obtenir de bons résultats, pour réussir au BEM. Le choix de ces mots par *Rima* incite son interlocuteur à changer son opinion, pour qu'il atteigne son but de réussir. Aussi, dans l'extrait suivant : « *l'école (...) prépare l'enfant à la guère de la vie* » l'emploi du mot souligné « *la guère* » suggère que la vie d'une personne, qui ne détient pas de diplômes universitaires, est loin d'être rose. *Rima* pense que la prise de conscience de cette réalité par les élèves, qui ne font pas les devoirs à la maison, va les pousser à prendre d'autres mesures, en changeant leurs comportements négatifs.

Quant à l'ambiguïté de sens, elle intervient tout d'abord, dans cet extrait : « *les devoirs provoquent à l'élève comment devenir responsable* ». *Rima* s'est trompée dans le choix du verbe, au lieu d'employer le verbe « *apprendre* », *Rima* a employé le verbe « *provoquer* » qui est inapproprié par rapport au contexte, dans lequel il est ancré. Nous décelons aussi une autre ambiguïté au niveau de l'extrait suivant : « *Malgré la fatigue qui convien à cause de faire des devoirs (...)* », nous remarquons que *Rima* a commis une seconde erreur, au niveau du choix du verbe : au lieu d'employer le verbe « *découler* » ou « *résulter* » *Rima* a employé le verbe « *convenir* ».

Donc, le texte argumentatif de *Rima* (Voir l'annexe 08) se révèle moins cohérent par rapport à celui produit par *Khadidja* (Voir l'annexe 05). Mais, il est plus cohérent par rapport au texte argumentatif produit par *Souheyla* (Voir l'annexe 09), et qui comporte notamment quatre énoncés ambigus. Cette ambiguïté recensée chez *Souheyla* ne se situe pas seulement au niveau de l'insertion impertinente d'un mot au sein d'une phrase, comme c'est le cas pour *Rima*, mais plutôt au niveau de l'enchaînement des unités linguistiques au sein d'un même énoncé. Avant de présenter les insuffisances

sémantiques découvertes chez *Souheyla*, nous montrons tout d'abord un point positif, choisi parmi ceux trouvés dans son texte :

Dans l'extrait suivant, retiré de la production écrite de *Souheyla* : «*Les devoirs à la maison sont des moyens pour obtenir des meilleurs résultats* », nous distinguons l'emploi du superlatif « *meilleurs* » qui « *exprime le plus haut degré d'une qualité, en supériorité* »⁵⁷ *Souheyla* l'a employé afin de montrer la supériorité des résultats d'un élève, qui fait les devoirs à la maison, par rapport à celui qui ne les fait pas. Ce qui va en conformité avec l'opinion qu'elle défend.

L'ambiguïté de sens se présente en premier lieu dans cet extrait : «*Quand les parents faient des devoirs à la maison aux enfants parce que les parents aiment beaucoup que leurs enfants obtiennent des meilleurs points.* ». En fait, la proposition subordonnée de temps soulignée, introduite par la conjonction de subordination « *quand* » doit être dépendante d'une proposition principale, mais celle-ci ne figure pas dans l'énoncé précité, ce qui entraîne une incohérence entre les différentes propositions appartenant au même extrait, d'un point de vue sémantique. Aussi, dans l'extrait suivant, nous trouvons que *Souheyla* s'est appuyée sur une interférence de l'arabe au français, en écrivant : « *les devoirs à la maison laissent les enfants disponibles à leurs sois* ». L'élève a employé le verbe « *laissent* » qui nuit sur la compréhension de l'idée, qu'elle veut émettre, elle aurait pu remplacer le même verbe par le verbe « *rendre* ». La seconde partie soulignée est aussi mal formulée de façon qu'elle mal influe sur le sens de la phrase, l'élève pourrait la remplacer, par exemple par l'adjectif « *autonome* ». De ce fait, le texte argumentatif produit par *Rima* est beaucoup plus cohérent que celui produit par *Souheyla*.

Au second trimestre, *Rima* (Voir l'annexe 10) a choisi un lexique adéquat à la thématique référentielle, qui est de convaincre sa camarade, qui n'aime pas le français à l'aimer (Voir l'annexe 07). Dans la situation d'énonciation, *Rima* a écrit : « *Une fois quand j'étais entraine de lire une histoire de victore hugo* ». Le choix de l'écrivain français « *Victor Hugo* », est révélateur de la culture de *Rima* et de sa passion d'apprendre la langue française, à travers la lecture d'une œuvre d'un auteur classique

⁵⁷ fr.wikipedia.org/wiki/Degré_de_comparaison – (consulté le 12/12/2007) 16h

comme « *Victor Hugo* ». *Rima* a proposé différents types d'arguments à sa camarade, pour l'amener à changer son comportement, parmi lesquels celui que nous allons le citer maintenant : « *si tu lis des textes français tu sera bonne en expression écrite* ». Cet argument montre que *Rima* est en connaissance de l'handicape qu'éprouve la plupart des apprenants en production écrite, et que beaucoup parmi eux veulent améliorer leurs compétences rédactionnelles. L'émission de son idée de telle manière montre qu'elle veut insuffler chez sa camarade de l'espoir : qu'elle pourrait encore améliorer son niveau en production écrite, en lisant. Cet argument motive sa camarade à changer son opinion, ce qui permet à son texte argumentatif d'atteindre son but.

Quant à l'ambiguïté, elle est légèrement consentie. Elle se révèle quand *Rima* a écrit le verbe « *prendre* » au lieu du verbe « *apprendre* », comme suit : « *tu dois prendre le français* », cette erreur peut être considéré comme une confusion entre le sens des deux verbes, ou comme étant un oubli de la voyelle « *a* », au début du verbe.

Quant à *Souheyla*, nous remarquons que la situation d'énonciation, qu'elle a mise en place, est plus ou moins convenable à la thématique référentielle, où elle a écrit : « *Le français et un moyen de parler et discuter* », en limitant ainsi le rôle de la langue française uniquement tant que langue parlée. Alors qu'au développement, *Souheyla* s'est mise à parler de l'apprentissage du français, à l'école au niveau de l'oral et de l'écrit. Nous remarquons que ce développement est plein de phrases ambiguës, causées le plus souvent par le recours de cette élève à l'interprétation en français de ce qu'elle pense en arabe. De ce fait, nous avons choisis d'étudier deux extraits ambigus, parmi les quatre existants dans son texte (*Voir l'annexe 11*) :

D'abord, *Souheyla* a écrit : « *elle dit : « perceque le professeur, les mots difficiles. »*. Nous remarquons qu'elle a formé deux groupes nominaux sans les liés par un verbe, ce qui entraîne une incompréhension du message. Puis, elle a écrit : « *Ma note, je ne connu riens à la français* ». En fait, *Souheyla* a mis en relief deux idées séparées par une virgule sans pour autant les explicitées, de façon d'en créer un enchainement entre les deux.

Nous constatons, corrélativement avec cette analyse, que *Rima* a fait une amélioration considérable par rapport à *Souheyla* au niveau de la pertinence des idées, voire leur enchaînement.

Au dernier trimestre, le texte argumentatif produit par *Rima* (*Voir l'annexe 12*) est cohérent d'un point de vue sémantique, l'élève a formulé des idées claires et accessibles, dont on peut déterminer facilement le sens relatif à la thématique et à la visée recherchée, à titre d'exemple : « *comme je suis une jeune fille, il faut que j'utilise toutes mon énergis pour faire des chose important (...)* ». L'emploi de l'adjectif « *jeune* » dans la proposition subordonnée de cause est significatif, car il est relativement lié au mot « *énergie* », que l'élève a mis en place, dans la proposition principale : en fait, depuis lors, nous connaissons qu'un jeune a plus d'énergie, en le comparant à une personne plus âgée, mais certains parents ont tendance à l'oublier, c'est pourquoi *Rima* en fait un rappel, ce qui est extrêmement conforme à l'opinion qu'elle défend. La cohérence sémantique et la clarté des idées sont constamment manifestées, à travers le choix avisé du lexique. En revanche, *Rima* a entraîné une légère ambiguïté de sens, comme c'était le cas au second trimestre, en oubliant la voyelle « *a* » au début du verbe « *voir* », en écrivant ainsi « *voir* » au lieu de « *avoir* », comme le montre cet extrait : « (...) *pour voir de meilleurs note* », ce qui nuit sur la compréhension de son idée. Cela constitue l'unique erreur sémantique faite par cette élève, au niveau de son texte argumentatif.

Quant à *Souheyla*, elle a fait preuve d'une amélioration au niveau de la pertinence des idées, par rapport au premier et au deuxième trimestre, en n'introduisant que deux ambiguïté de sens. (*Voir l'annexe 13*). En choisissant de valoriser la lecture par rapport à la séance de cinéma, *Souheyla* a employé le verbe « *préférer* », pour mettre en valeur sa prise de position, en écrivant : « *je préfère la lecture* ». *Souheyla* a justifié ensuite, cette prise de position par des arguments bien formulés, lui permettant d'atteindre la visée recherchée de son texte. La pertinence des idées est clairement identifiable tout au long du texte, jusqu'à la conclusion, quand elle a écrit : « *Je suis sûr que la lecture est essentielle à la culture* », en établissant ainsi un lien de relativité entre « *la lecture* » et « *la culture* ». La seule ambiguïté trouvée dans son texte se révèle, quand

Souheyla a formulé l'argument suivant : « elle ajoute des renseignements à les élèves », en fait l'emploi du verbe « ajouter » et le nom « renseignements » dans ce contexte paraît un peu lourd, et cela résulte de la traduction mot à mot d'une phrase, pensée en langue maternelle, et traduite en français.

Corrélativement avec l'analyse de ce corpus, nous pouvons dire que les deux élèves ont progressé du point de vue de la pertinence de leurs idées, ce qui renforce la compétence rédactionnelle chez elles. Quant à les insuffisances recensées, nous trouvons que *Rima* fait souvent référence à sa mémoire auditive, quand elle transcrit ses idées, ce qui a entraîné l'oubli de la voyelle « a » au début du verbe « prendre » et « voir », car cette voyelle est allégée au niveau de la prononciation surtout lorsqu'elle précède d'une consonne. Chez *Souheyla*, nous constatons plutôt une insuffisance, au niveau de l'outil linguistique, qui est souvent comblée par le recours à l'interférence : en réfléchissant en arabe et en traduisant en français.

2.1.2.2 Exemple « B– moyen » :

Les textes argumentatifs produits par *Mouâd* et *Zineddine*, comportent des idées adéquates aux thématiques référentielles, mais aussi quelques ambiguïtés, qui influent négativement sur l'enchaînement des faits au sein de leurs textes argumentatifs. Cette insuffisance sémantique est causée le plus souvent par la non maîtrise de l'outil linguistique, leur amenant à interpréter leurs idées d'une manière impertinente par rapport au contexte. Sachant que cette ambiguïté sémantique est beaucoup plus perçue chez *Mouâd* que chez *Zineddine*, comme le montre l'analyse suivante :

Au premier trimestre, nous trouvons que le texte argumentatif produit par *Mouâd* (*Voir l'annexe 14*), est introduit par cette expression : « je suis pour les devoirs à la maison ». En fait, l'emploi du nom « pour » lui a permis de nous communiquer explicitement sa prise de position, en faveur des devoirs à la maison. Etant pour ces devoirs, *Mouâd* a essayé d'en présenter quelques bienfaits, afin d'amener son interlocuteur, qui n'aime pas faire les devoirs à la maison, à changer son opinion, par exemple : « cest tu fait les devoirs a la maison tu auras des bonnes note ». Selon lui, il ya une relativité entre « les bonnes notes » et « l'acte de faire des devoirs à la

maison ». Cet argument vient donc pour motiver son camarade à faire les devoirs à la maison, étant donné qu'il veut réussir en ayant de *bonnes notes*. Donc, l'emploi de l'adjectif « *bonne* » précédant le nom « *note* » est approprié, à l'opinion qu'il défend.

Cependant, cet élève a aussi entraîné quelques ambiguïtés de sens, qui ont influé péjorativement sur la progression thématique de son texte. Nous décelons tout d'abord, cette ambiguïté, au niveau de l'extrait suivant : « *et les devoirs à la maison il te seras plus intelligent et plus fort* ». En fait, l'emploi du pronom personnel sujet « *il* » est inadéquat au contexte, et emporte sur la compréhension du message, car dès le début du texte, *Mouâd* s'est adressé directement à son camarade, donc le choix de la 3^{ème} personne du singulier est impertinent. *Mouâd* aurait dû employer le pronom personnel sujet « *tu* ».

Nous repérons aussi une autre ambiguïté, au niveau de l'extrait suivant : « *Malgré ton intelligence tu dois pas avoir des mauvaises* ». Bien que *Mouâd* ait obéi à la consigne demandée, celle d'employer une expression d'opposition, l'introduction de cette expression n'est pas adaptée au contexte dans lequel il l'a insérée.

La conclusion produite par *Mouâd* comporte également une ambiguïté, quand il a écrit : « *le travail à la maison est plutôt compliqué mais se bien parce que quand tu seras jeune avec tes amis dans la classe tu es plutôt la (?????)⁵⁸ de ces eux* ». Les unités linguistiques employées dans l'énoncé souligné ne s'articulent pas en conformité entre elles, ni avec la thématique référentielle. En fait, l'emploi de l'adjectif « *jeune* » dans le contexte précité est impertinent, ce qui entraîne une ambiguïté sémantique. Cette ambiguïté a été accentuée par l'insertion d'un mot illisible.

Quant au texte argumentatif produit par *Zineddine*, nous constatons que cet élève a assuré, tout au long de son texte, une progression thématique, en formulant des idées qui s'enchaînent en conformité avec l'opinion qu'il défend, voire le but qu'il voudrait atteindre (Voir l'annexe 15). D'abord, *Zineddine* a bien explicité sa prise de position en employant le nom « *contre* », bien que l'emploi de ce nom au sein de la phrase, fait

⁵⁸ Un mot illisible.

plutôt référence à la langue parlée, comme le montre cet extrait : « *moi contre les devoirs à la maison* ». *Zineddine* s'est mis ensuite, a proposé des arguments qui soutiennent sa prise de position, dont nous citons cet extrait, où il cite un inconvénient de faire les devoirs à la maison, en affirmant que : « *les élèves tréches dans ces devoirs* », en s'appuyant sur une réalité, retirée de son vécu quotidien en classe. Il est vrai que beaucoup d'élèves ne font pas leurs devoirs à la maison, mais une fois en classe, ils demandent à leurs camarades, spécialement ceux qui ont un bon niveau, de leur permettre de recopier leurs travaux, ce qui fait preuve d'une tricherie. Donc, *Zineddine* a réconcilié ce phénomène, qui se propage de plus en plus entre les élèves, avec la prise de position qu'il défend. Le verbe « *tricher* » bien qu'il ne soit pas bien écrit orthographiquement, véhicule un sens tout à fait pertinent à la visée recherchée du texte. *Zineddine* a aussi employé l'argument suivant : « *sés les parents qui faire ces devoirs pour ses esenfant donc il ne lesses pas les enfant comprait la leçon* ». Selon lui, souvent ce sont les parents, qui font ces devoirs, pour leurs enfants, ce qui empêche les élèves de comprendre la notion visée. Cette influence négative est mise en relief à travers l'emploi de la négation « *ne pas* ».

Donc, le texte argumentatif produit par *Zineddine* est dépourvu de toute ambiguïté. Cet élève prouve plutôt des insuffisances au niveau morphosyntaxique, pratiquement au niveau des règles de l'accord et les temps verbaux. Contrairement à *Mouâd*, qui a entraîné des ambiguïtés sémantiques causée par le choix impertinent du lexique.

Au second trimestre, pour convaincre son camarade d'aimer le français, *Mouâd* a formulé une situation d'énonciation appropriée à la thématique de son texte et à l'opinion qu'il défend (Voir l'annexe 16), dont nous retirons l'extrait suivant : « *dan la classe j'ai un camarade qui n'aime pas Le fraçais* ». Nous trouvons que cet élève a mis en relief un complément circonstanciel de lieu « *dan la classe* », ce dernier lui permet de nous renseigner sur la relation, qu'il entretient avec ce camarade, et que son choix s'est appuyé sur un témoignage.

En proposant des arguments pour amener son camarade à changer son opinion, *Mouâd* a entraîné des ambiguïtés sémantiques, tout d'abord, dans cet extrait : « *le Français est*

une longue tu utilisais(1) ou aisseque tu parre tu parle en Fançais(2) il tons comprende». En lisant cet extrait, nous constatons qu'entre l'énoncé (1) et (2), il ya une rupture sémantique, comme si *Mouâd* choisit de développer plusieurs idées en même temps, sans pour autant les accomplir.

Quant à *Zineddine*, nous constatons que ses idées sont en conformité avec l'opinion qu'il défend (*Voir l'annexe 17*). Pour convaincre son camarade d'aimer le français, *Zineddine* lui a proposé l'argument suivant : « *et nous besoin de français pour parles a les autres egeants de les pays europians* ». L'emploi de l'adjectif « *européen* », bien qu'il soit mal écrit orthographiquement, fait allusion à tous les pays européens (France, Suisse, Belgique ...etc.) où le français est une langue officielle. Donc, *Zineddine* montre à son camarade que l'usage du français ne se limite pas au niveau de son pays l'Algérie, mais c'est une langue utilisée dans plusieurs pays, à travers le monde.

Nous pouvons dire après avoir passé en revue quelques extraits retirés des textes rédigés par *Mouâd* et *Zineddine* que la carence constatée chez *Mouâd* se situe au niveau du choix du lexique adéquat à la thématique de son texte. Alors que *Zineddine*, qui choisit bien le lexique en fonction de son but, prouve des carences quant à l'orthographe des mots, et la mise en œuvre des règles de l'accord, où il n'a marqué aucun progrès par rapport au premier trimestre.

Au dernier trimestre, nous trouvons que *Mouâd* a dévié hors sujet, au lieu de parler de ses loisirs, il s'est mis plutôt à lister son planning de la journée, au week-end (*Voir l'annexe 18*), en rédigeant ainsi un texte narratif, au lieu d'un texte argumentatif. Mais les idées formulées par cet élève, sont adéquates à la typologie du texte rédigé, et ne comportent aucune ambiguïté.

Quant au texte argumentatif produit par *Zineddine*, nous constatons que les idées sont en conformité avec l'opinion qu'il défend, en choisissant de parler du football comme loisir, et en essayant d'en préciser quelques bienfaits (*Voir l'annexe 19*). D'abord, *Zineddine* a formulé l'argument suivant : « *le foot fais de moi un grands jouers come ricardo kaka* ». L'insertion du nom du jeune footballeur brésilien *Ricardo Kaká*, montre que *Zineddine* est bien renseigné sur son sport le plus prisé : le football. Cet

exemple vient pour renforcer sa visée d'inciter les jeunes à pratiquer ce sport, pour devenir champion comme *Ricardo Kaká*. *Zineddine* a aussi formulé l'argument suivant : « *il fais soignes mon corps* ». L'emploi du verbe « *soigner* » et du nom « *corps* » est avisé, dans la mesure où *Zineddine* veut inciter les jeunes à pratiquer ce type de sport, s'ils veulent avoir un corps bien musclé. Donc, cet élève a bien choisi les idées qui étayent son opinion, et qui persuadent son interlocuteur à y adhérer.

Nous pouvons ainsi affirmer que *Zineddine* maîtrise la compétence argumentative, du point de vue de la pertinence des idées, en choisissant des idées qui sont les plus conformes à l'opinion qu'il défend et au but qu'il veut atteindre. Contrairement à *Yacine*, qui entraîne de temps à autre, des ambiguïtés sémantiques, liées au choix inapproprié du lexique, ou à l'incompréhension de la consigne de travail demandée.

2.1.3 Corpus N°03 :

2.1.3.1 Exemple « A – faible » :

Les textes produits par *Samira et Rima*, en 4^{ème} AM, sont trop ambigus d'un point de vue sémantique, dans la mesure où elles ont formulé des idées impertinentes aux thématiques des sujets proposées, dans les épreuves d'examen. Ces idées consistent en la simple réécriture de phrases, contenues dans les textes proposés dans l'épreuve d'examen, en les plaçant anarchiquement, afin de former l'aspect matériel du texte. *Samira et Rima* prouvent un handicap énorme au niveau de l'outil linguistique, leur pénalisant à traduire leurs idées relativement aux thématiques des textes, qu'elles produisent.

Ainsi, au premier trimestre, il est difficile de déterminer le sens du texte argumentatif produit par *Samira* (*Voir l'annexe 20*). Le point de repère, qui nous a montré qu'elle est contre les devoirs à la maison, est l'emploi de l'adjectif « *négative* », inséré dans l'extrait suivant : « *d'abord les devoirs à la maison compement négative* ». Cette ambiguïté sémantique constatée dans la formulation de son opinion, est notamment sentie tout au long de son texte, dont nous citons quelques extraits : d'abord, quand *Samira* a affirmé que « *il ne peut pas comme sortir et les amis sur le parc* ». L'insertion du mot « *le parc* », dans ce contexte n'entretient aucune relation avec les

différentes unités linguistiques, appartenant à ce même énoncé, donc cet extrait est loin de soutenir l'opinion adoptée par cet élève, qui est difficilement repérable. *Samira* a également mis en place cet énoncé : « *le travail dans les élèves si fêble parce que la tête fêble* » où nous remarquons qu'elle a repris deux fois le mot « *fêble* ». Ce mot, bien qu'il soit mal écrit orthographiquement, et mal ancré dans le contexte pré signalé, car l'élève veut nous communiquer l'idée suivante : les élèves obtiennent de mauvais résultats parce qu'ils détiennent un niveau faible. Comme cette élève ne se dispose pas de l'outil linguistique pour nous communiquer convenablement ses idées, cette information a été mal exprimée. De ce fait, les arguments formulés par cette élève, sont impertinents et n'étaient pas l'opinion qu'elle défend.

Quant au texte argumentatif produit par *Rima*, il comporte également des idées incompréhensibles (*Voir l'annexe 21*). Nous constatons que *Rima* a fait du remplissage, à travers l'insertion anarchique d'expressions et/ ou de mots retirés du texte, proposé dans l'épreuve d'examen, comme « *sont jugés indispensable* », et « *un travail personel* ». L'ambiguïté sémantique se révèle tout d'abord, dans l'extrait suivant : « *Malgré l'élève c'est un compré la leçon et un problème sur travail la premier et Ext.* » où nous trouvons que la compréhension de l'idée est inaccessible, parce qu'il n'existe aucun lien sémantique entre les différentes unités linguistiques appartenant à ce même énoncé. Nous constatons une absence de la prise de position personnelle, une énonciation impertinente à la thématique choisie et une ambiguïté sémantique des arguments, ce qui influe négativement sur la progression sémantique de l'argumentation.

Au second trimestre, l'opinion adoptée par *Samira* n'est pas bien formulée, nous n'avons pu la déceler que dans son premier argument : « *le français c'est un lang vrais belle et langue dans la lucture* ». En fait, l'emploi de l'adjectif « *belle* » nous montre que l'opinion adoptée par *Samira* est en faveur de l'apprentissage du français. Cet argument est relié à une phrase, retirée du texte proposé dans l'épreuve d'examen : « *j'avais pu lui parler du rôle des études et des diplômés, de la carrière* », sachant que cet extrait n'entretient aucune relation sémantique avec l'extrait, qui le précède, ni avec celui qui le suit : « *j'avais pu lui parler du rôle des études et des diplômés, de la*

carrière moi je vais love le français parce qu'il très facile et prendre plus lange dans la vie (...) ». Cette ambiguïté sémantique est renforcée par l'introduction de la première personne du singulier « *moi* » et « *je* », qui indique la prise de parole de l'interlocuteur de *Samira*, mais sans que l'élève mette en place un verbe introducteur, ni un signe de ponctuation, qui montre au lecteur qu'il se trouve plutôt dans la conclusion du texte, et cela ne peut rester sans retombées négatives sur la progression sémantique du texte (*Voir l'annexe22*). Donc, les arguments sont sémantiquement impertinents à l'opinion défendue par cette élève.

Quant au texte produit par *Rima* (*Voir l'annexe23*), il s'appuie principalement sur le dialogue où l'ambiguïté sémantique est fortement sentie entre les différentes répliques, par exemple :

« *NINA : O ! Je n'aime pas de français*

Je parle : répon, C'est un travail plaisir Mais Je ne vrai pas les stoire dans condination si elle travail ne naurait pas NINA elle compré »

Les paroles dites par Nina sont compréhensibles, nous remarquons qu'elle a employé l'expression d'exclamation suivante : « *O !* », puis elle a exprimé son sentiment vis-à-vis de l'apprentissage du français, en employant le verbe « *aimer* » à la forme négative, comme suit : « *Je n'aime pas* », ce qui est tout à fait approprié à la thématique référentielle. L'ambiguïté sémantique intervient dans les paroles dites par *Rima*, où il ne parait point de cohérence dans son discours, parce qu'elle a inséré des mots d'une manière anarchique, l'un après l'autre, afin de former l'aspect matériel du texte.

Au dernier trimestre, *Samira* continue à emprunter des phrases du texte proposé dans l'épreuve d'examen. Le texte qu'elle a rédigé, est plutôt narratif qu'argumentatif, en procédant de la même manière du texte proposé dans l'épreuve d'examen, mais sans mettre en place des séquences argumentatives (*Voir l'annexe24*).

Quant au texte produit par *Rima*, bien qu'elle ait choisi « *la lecture* » comme loisir, ses arguments sont ambigus, d'un point de vue sémantique (*Voir l'annexe 25*), par exemple : « *Le lecture c'est un pour mange de tété* ». Cette expression est la simple traduction mot à mot de l'arabe au français : /ʔl qiraʔtu tuvaði ʔlʔ^s aql / qui signifie :

« *la lecture nourrit le cerveau* ». L'élève a eu recours à une traduction de l'arabe au français, qui rend l'emploi admissible du verbe « *manger* » en arabe, intolérable en français, dans ce même contexte. La rupture sémantique est aussi perçue dans cet extrait : « *donc si moi Je lirait toujeur les livres dans le temp ne travail pas J'ai acheté les livre donne nouveau bien certon lestioirs de live* ». En fait, l'introduction d'une expression de condition est inappropriée, car l'élève n'a pas achevé son idée, nous remarquons même qu'elle s'est mise à placer des mots d'une manière anarchique, ce qui influe négativement sur la progression sémantique du texte.

Donc, ces deux élèves prouvent d'énormes difficultés au niveau des compétences argumentatives, de façon qu'elles ne parviennent plus à formuler leurs prises de positions, ni à choisir les arguments, les plus compatibles pour les soutenir. *Samira* et *Rima* n'ont fait aucune amélioration durant une année d'enseignement / apprentissage au niveau de l'acquisition des compétences argumentatives.

2.1.3.2 Exemple « B– faible » :

Les textes argumentatifs produits par *Yacine* et *Yakoub* comportent parfois des idées trop ambiguës, d'un point de vue sémantique, au point qu'il est difficile d'en déterminer le sens. Tantôt ces deux élèves ont eu recours à la reprise de mots et/ ou de phrases employés dans le texte, proposé dans l'épreuve d'examen, et tantôt ils ont eu recours à leurs propres idées, en faisant preuve d'énormes difficultés morphosyntaxiques, ce qui influe inéluctablement sur la progression sémantique du texte.

Au premier trimestre, *Yacine* a formulé son opinion, en employant le nom « *contre* », comme suit : « *moi contre Les devoirs a la maison* ». Cet emploi est jugé pertinent, dans la mesure où il montre au lecteur que l'opinion défendue par cet élève est en défaveur des devoirs à la maison. L'ambiguïté sémantique intervient petit à petit, tout d'abord, quand *Yacine* a proposé des arguments pour justifier cette prise de position, en disant : « *il ya des personnes Mlgrie le devoir il facice* ». En fait, l'introduction du mot souligné entraîne une ambiguïté sémantique, car ce mot ne véhicule aucun sens à part entière, ni au sein du contexte où il est ancré : ce mot « *facice* » n'existe pas dans

le dictionnaire du français. L'ambiguïté sémantique se révèle aussi dans cet extrait : « *obégait ils fait les examix a le cole nevaux féble* », où nous remarquons que la carence syntaxique prouvée par cet élève, a contribué en grande partie dans l'ambiguïté sémantique de cet énoncé. *Yacine* n'a assuré aucun lien sémantique entre les différentes unités linguistiques employées, ayant tendance d'émettre plusieurs idées à la fois, sans les accomplir (*Voir l'annexe 26*).

Quant à *Yakoub*, son texte ne constitue que la simple reprise de phrases employées dans l'épreuve d'examen (*Voir l'annexe 27*), qui sont placées entant que telles, en ne contenant ainsi aucune ambiguïté sémantique.

Au second trimestre, *Yacine* n'a fait aucune amélioration au niveau de la pertinence des idées (*Voir l'annexe 28*). L'élève a entamé la rédaction en parlant de ses camarades, qui n'aiment pas le français. Cette idée est jugée bien pertinente à la visée recherchée du texte, il a écrit : « *moi il ya des amis contre fraçais* ». L'ambiguïté se révèle tout d'abord, dans la phrase qui suit, quand *Yacine* a écrit : « *ils vous jame pas le franca* » où nous n'avons pas pu déterminer : si en écrivant le mot souligné, l'élève parle de l'apprentissage de la langue française, ou s'il vise le pays la France. Ensuite, l'élève a inséré un dialogue, qui le réunit avec l'un de ses camarades, qui n'aime pas le français, en écrivant : « *in jour moi est in neme pas jame le farçais* », où nous n'avons pas aussi pu déterminer : si le mot souligné veut dire « *jamais* » ou « *j'aime* ». Mais qu'il soit l'un ou bien l'autre, cela influe négativement sur l'aspect sémantique de la phrase. Quant aux arguments, bien qu'ils soient mal formés morpho syntaxiquement, ils sont tout à fait conformes à l'opinion défendue.

Quant à *Yakoub*, il a eu recours à l'interférence, en traduisant l'idée de l'arabe au français, en disant : « *la français c'est la langue bien* ». Puis, il a emprunté des mots, du texte proposé dans le sujet d'examen (*Voir l'annexe 29*). Les arguments sont aussi bien pertinents à la visée recherchée du texte, mais la construction morphosyntaxique mal formée, a influé négativement sur la progression sémantique, par exemple : « *il écoute le professeur* », qui est censée être subordonnée à une autre proposition, pour avoir un sens complet. Aussi, dans cette expression, « *ou utilise la leçon* » l'emploi du

verbe souligné est impertinent sémantiquement au sein de cette proposition : « *il écoute le professeur ou utilise la leçon* ». Quant à ces deux extraits : « *Il écouté la science pour comprendre la leçon* », et « *il faut révice la leçon done la maison pour comprendre la leçon bien* », nous constatons que l'élève incite son camarade à être attentif, quand l'enseignant explique le cours. Enfin, l'emploi de la 3^{ème} personne du singulier « *il* », introduisant les différents arguments, est jugé impertinent : l'élève aurait dû employer la 2^{ème} personne du singulier « *tu* », étant donné qu'il s'adresse directement à son camarade.

Au dernier trimestre, l'ambigüité sémantique est constatée tout au long du texte produit par *Yacine* (Voir l'annexe 30). D'abord dans la situation d'énonciation, quand il a écrit : « *moi apre-midi malegrait les peryode cést pas le momant du list il list parce que le livre était en tres bon* » où nous trouvons que l'énoncé ne véhicule aucun sens, non seulement à cause de l'orthographe incorrecte des mots, mais aussi à cause de l'organisation de ces derniers au sein de ce même énoncé. Les arguments proposés par cet élève, bien qu'ils montrent quelques bienfaits de la lecture, ils ne sont pas bien réconciliés avec le type de texte rédigé, d'ailleurs, il est difficile de savoir s'il s'agit d'un texte argumentatif, ou d'un texte narratif à visée argumentative. A la fin de son texte, *Yacine* a dévié hors sujet, en insérant le passage suivant : « *mois je a chaque jour a le l'école prce que l'école ils le deusieme mamant de le monde et poi je vais a lécole pour je travail a future unjnyour out docter* ». Donc, les séquences insérées dans le texte produit par *Yacine* n'entretiennent aucune relation sémantique entre elles

Quant au texte produit par *Yakoub*, qui a choisi de développer le deuxième sujet, il consiste à choisir entre la séance de cinéma et la séance de lecture (Voir l'annexe 31). En analysant sa production, nous constatons que *Yacine* n'a pas explicité sa prise de position en faveur d'un loisir précis, il s'est mis plutôt a dénoncé la séance de cinéma en disant : « *c'est très faux parce que il ya des image faux sur faux* ». En fait, la reprise de l'adjectif « *faux* » est révélatrice du jugement de valeur dépréciatif que porte cet élève vis-à-vis du cinéma. L'élève voulait faire allusion aux films érotiques, notamment quand il a employé le mot « *image* », mais il ne se dispose pas d'outil linguistique pour l'exprimer. Il est à noter également que l'extrait signalé ci-dessus,

consiste en une interférence d'une idée réfléchie en arabe, et traduite en français. Ainsi, cet élève n'a pas obéi à la consigne demandée (*Voir l'annexe 04*), celle de valoriser l'un de ces deux loisirs : « *la lecture* » et « *la séance de cinéma* ».

Au terme de cette analyse sémantique, nous constatons que ces deux élèves prouvent d'énormes difficultés linguistiques, leur empêchant à choisir parmi les différentes idées, dont ils se disposent, celles qui s'approprient mieux à la thématique sélectionnée.

Après avoir analysé les copies des élèves du point de vue de la pertinence des idées, en signalant la progression qu'ils ont assignée d'un trimestre à l'autre, et en mettant en relief les insuffisances constatées chez d'autres, nous allons passer à l'analyse de ces mêmes productions du point de vue de l'absence ou de la présence d'idées contradictoires.

2.2 Absence de contradiction :

Argumenter, c'est amener un interlocuteur, par conviction ou par persuasion, à changer l'opinion à laquelle il adhère, en employant des arguments pertinents, qui étayent l'opinion défendue et la visée recherchée du texte rédigé. L'argumentateur doit rédiger son texte, tout en assurant un lien logique, entre les différentes parties du texte argumentatif. Ainsi, dans l'introduction, il doit créer une situation d'énonciation, adéquate au thème référentiel, proposé dans le sujet de la production écrite. Il doit aussi formuler clairement son opinion, d'une manière explicite ou implicite, afin d'y imprégner le lecteur. Quant à la partie du développement, elle devra contenir des arguments pertinents, qui étayent l'opinion adoptée. Enfin, la conclusion constitue le point d'aboutissement du raisonnement, où il doit réaffirmer l'opinion qu'il soutient. Ces trois parties que nous venons de citer, doivent s'articuler en conformité, et nettes de toute contradiction, afin que le texte argumentatif atteigne son but de convaincre, et/ ou de persuader l'interlocuteur. Dans cette perspective, et corrélativement avec notre corpus, il s'agit pour nous de voir si les élèves de la 4^{ème} AM sont capables d'assurer une progression logique, au sein du texte argumentatif, de façon qu'il n'y ait aucune contradiction entre ses trois parties.

2.2.1 Corpus N°01 :

2.2.1.1 Exemple « A – bon » :

Les textes argumentatifs produits par *Khadidja* sont distincts de toute contradiction. Ses arguments sont extrêmement compatibles aux opinions qu'elle défend. L'élève s'est appuyée sur un mode de raisonnement bien construit, en allant d'une introduction proposant le thème choisi et l'opinion à défendre, à un développement, qui propose une série d'arguments permettant d'étayer l'opinion qu'elle soutient, et enfin en formulant une conclusion, qui met en relief une morale liée à la thématique référentielle.

Au premier trimestre, *Khadidja* a rédigé une introduction explicitant la thèse défendue par la plus part des élèves, qui sont contre les devoirs à la maison. Puis, elle a introduit la marque de subjectivité « *Pour moi* », qui lui permet de présenter son opinion, s'opposant à celle adoptée par ses camarades (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°01, p 71/72*). En cheminant entre le pôle démonstratif et persuasif, *Khadidja* a présenté des arguments (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°01, p112/113*) qui permettent de justifier sa prise de position, dans une langue claire et accessible. Mais, *Khadidja* n'a pas rédigée une conclusion (*Voir l'annexe 05*), ce qui est relativement liée à la formulation du sujet de la production écrite, en examen (*Voir l'annexe 02*).

Au deuxième trimestre, *Khadidja* a commencé par mettre le lecteur en situation, à travers la mise en place d'une séquence descriptive, en parlant de son camarade, qui n'aime pas le français (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°01, p 72/73*). Puis, elle a annoncé la visée de son texte, qui est de convaincre son camarade d'aimer cette langue. Corrélativement à cette visée recherchée, *Khadidja* a proposé des arguments bien concis (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°01, p113/114*), qui permettent d'amener progressivement son camarade, à changer son opinion. Enfin, l'élève a mis en place une conclusion, qui montre qu'elle a atteint son objectif, en disant : « *Enfin, j'ai réussi à le persuader que le français est vraiment nécessaire pour*

nous tous, et je crois qu'il va au moins essayer à l'apprendre et je suis certaine qu'il va l'aimer peu à peu. » (Voir l'annexe 06).

Au dernier trimestre, *Khadidja* s'est appuyée sur une séquence narrative bien formulée, pour nous ancrer dans une situation bien déterminée, liée au thème traité « *les loisirs* » (Voir *La situation d'énonciation, Corpus N°01, p 73*). Dans une langue claire et assimilable, *Khadidja* a proposé trois loisirs, en justifiant chacun par des arguments compatibles à son choix (Voir *Nombre et variété des arguments, corpus N°01, p114*). Enfin, *Khadidja* a formulé la conclusion suivante : « *Enfin, il est bien de faire de différents loisirs à condition de ne pas oublier les études et l'école* » ce qui met en relief le point d'aboutissement de son raisonnement (Voir l'annexe 07).

Donc, il faut avouer que la cohérence entre les trois parties des textes argumentatifs, rédigés par *Khadidja*, est nettement perçue, du premier au dernier trimestre. *Khadidja* a constamment assuré une progression sémantique, en choisissant une énonciation adaptée à la situation sélectionnée, et en établissant un enchaînement logique entre l'opinion défendue, les arguments, et la visée recherchée.

2.2.2 Corpus N°02 :

2.2.2.1 Exemple « A – moyen » :

Les textes argumentatifs produits par *Rima* et *Souheyla* sont homogènes, d'un point de vue sémantique. Les arguments formulés par ces deux élèves sont pertinents, pour étayer les opinions qu'elles défendent. Nous pouvons dire aussi que l'amélioration est bien constatée, d'un trimestre à un autre, chez ces deux élèves, de façon qu'elles aient parvenu, au dernier trimestre, à une construction plus perfectionnée du texte argumentatif.

Au premier trimestre, le texte argumentatif produit par *Rima* est dépourvu de toute contradiction : l'élève a rédigé une situation d'énonciation, permettant d'imprégner le lecteur dans la thématique du texte qu'elle va développer « *les devoirs à la maison* » (Voir *La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p 74*). Cette situation d'énonciation se termine par l'extrait suivant, qui projette le lecteur, dans le

développement, en écrivant : « *il faut travailler aussi dans la maison, par exemple : il faut faire les devoirs à la maison* ». Pour justifier cette prise de position, *Rima* a avancé une série d'arguments, lui permettant de prouver la justesse de son opinion (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p115*). Enfin, l'élève a rédigé une synthèse générale, qui réaffirme sa prise de position en disant : « *Enfin les élèves qui travail à la maison et à l'école par conséquent il va réussir* ».

Contrairement à *Rima*, *Souheyla* n'a pas formulé une situation d'énonciation pour imprégner le lecteur dans la thématique du texte (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p75*). Le texte qu'elle a rédigé, commence directement par la deuxième partie du texte argumentatif, où elle a proposé une série d'arguments, pour justifier son opinion qu'elle nous a pas communiquée explicitement (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p 116*). Sachant que le premier argument présente un bienfait des devoirs à la maison, nous avons supposé que l'opinion défendue par *Souheyla* est en faveur de ces devoirs. Celle-ci est confirmée plus tard, par l'insertion de l'expression suivante « *je suis pour les devoirs à la maison* » placée avant le 3^{ème} argument, proposé par cette élève. Donc, le texte argumentatif de *Souheyla* ne comporte que des arguments, qui sont compatibles à l'opinion adoptée par cette élève.

Au second trimestre, *Rima* a formulé une situation d'énonciation bien adaptée à la thématique du texte proposée : « *l'apprentissage du français* », (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p 75/76*). Ensuite, elle a entamé le développement, en proposant à sa camarade des arguments, pour qu'elle change son opinion, qui est en défaveur de l'apprentissage du français (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p 116/117*). Sachant que ces arguments sont bien pertinents à l'opinion défendue, par cette élève. Le seul reproche que nous pouvons lui faire, c'est qu'elle n'a pas rédigé une conclusion à son texte.

Quant à *Souheyla*, elle a mis en relief les trois parties du texte argumentatif, corrélativement avec le thème traité, tout en assurant un lien de continuité entre elles, ce qui nous amène à dire qu'elles sont dépourvues de toute contradiction. *Souheyla* a

formulé une situation d'énonciation adéquate pour introduire son texte (*Voir corpus N°02, exemple « A-moyen » Situation d'énonciation, p77*). Ensuite, elle a entamé le développement, en proposant à son camarade des arguments, pour l'amener à changer son opinion. (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, exemple « A-moyen », p117*). Enfin, elle a rédigé une conclusion, montrant qu'elle a atteint son but de convaincre son camarade à adopter l'opinion qu'elle a défendue.

Au dernier trimestre, *Rima* a formulé une situation d'énonciation pour introduire son texte, qui a pour thème « *les loisirs* » (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p 78*). Ensuite, elle a entamé le développement en proposant trois loisirs, tout en justifiant son choix par des arguments compatibles et non contradictoires avec son choix (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple « A-moyen », p117/118*). Quant à la conclusion, elle ne figure pas aussi, cette fois-ci, à la fin de son texte.

Quant à *Souheyla*, l'amélioration est bien sentie dans sa production. Nous remarquons qu'elle a mis en relief les trois parties du texte argumentatif. *Souheyla* a formulé une situation d'énonciation appropriée, pour introduire son texte (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (A- moyen), p 78*). Ensuite, elle a entamé le développement, qui comporte des arguments, bien formulés, lui permettant de justifier son choix de la lecture par rapport à la séance de cinéma (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple « A-moyen, p118*). Enfin, *Souheyla* a rédigé une conclusion, qui réaffirme l'opinion, qu'elle a défendue.

L'amélioration est donc plus impressionnante chez *Souheyla*, qui a pu mettre en œuvre ces compétences argumentatives, pour garantir une cohérence sémantique entre les trois parties du texte argumentatif. *Rima* a également fait preuve d'une maîtrise des compétences argumentatives, par le choix d'idées conformes et adéquates à l'opinion qu'elle défend, sans dévier hors sujet ou employer des faits contradictoires.

2.2.2.2 Exemple « B- moyen » :

Nous avons montré, dans le chapitre précédent, que la pertinence des idées est beaucoup plus respectée chez *Zineddine* que chez *Mouâd*. Sachant que les arguments

employés par *Mouâd*, bien qu'ils soient mal formulés, ils ne sont pas contradictoires avec les opinions qu'il défend.

Au premier trimestre, le texte argumentatif produit par *Mouâd* ne comporte aucune contradiction : l'élève a présenté directement son opinion, qui est en faveur des devoirs à la maison, sans imprégner le lecteur dans une situation d'énonciation, relative à la thématique référentielle (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (B-moyen), p 79*). Pour justifier cette prise de position, *Mouâd* a avancé une série d'arguments, qui permettent de prouver la justesse de son opinion (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple (B-moyen), p119*). Ces arguments sont mal formulés syntaxiquement, mais ils sont tout à fait adéquats à l'opinion qu'il défend. A la fin de son texte, *Mouâd* n'a pas formulé une conclusion, en mettant ainsi en place que l'introduction et le développement du texte argumentatif, ce qui va en parallèle avec la consigne préconisée dans le sujet d'examen.

Pareillement à *Mouâd*, *Zineddine* n'a pas aussi formulé une situation d'énonciation, pour imprégner le lecteur dans la thématique du texte, qu'il rédige (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (B-moyen), p 79*). Le texte rédigé par *Zineddine* commence directement, par la présentation explicite de son opinion, qui est en défaveur des devoirs à la maison. Cette opinion est justifiée par une série d'arguments (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple (B-moyen), p 119/120*), ce qui constitue la deuxième partie du texte argumentatif. Enfin, *Zineddine* a inséré une phrase, qui réaffirme sa prise de position, en écrivant : « *donc les devoirs à la maison ne sont pas beau* ». Celle-ci constitue la conclusion de son texte. Donc, cet élève a réussi à assurer un enchaînement logique entre l'opinion défendue, les arguments et la conclusion.

Au second trimestre, *Mouâd* a formulé une situation d'énonciation bien adaptée à la thématique du texte proposée : « *l'apprentissage du français* », (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (B-moyen), p80*). Ensuite, il a entamé le développement, en proposant à son camarade des arguments, pour qu'il l'amène à changer son opinion, qui est en défaveur de l'apprentissage du français (*Voir Nombre*

et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple (B- moyen), p 120). Pour conclure son texte, *Mouâd* a écrit l'énoncé suivant : « *tu vas relaichirs bien est retrouvera que ma parole es pour ton bien* », qui permet de réaffirmer l'opinion, qu'il défend.

Quant à *Zineddine*, il a mis en relief deux parties du texte argumentatif, qui sont nettes de toute contradiction. D'abord, il a formulé une situation d'énonciation pour introduire son texte (*Voir corpus N°02, exemple « B-moyen » Situation d'énonciation, p 80*). Ensuite, il a entamé le développement, en proposant à son camarade des arguments pertinents, pour qu'il change son opinion. (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple « B-moyen », p120/121*). Quant à la conclusion, *Mouâd* ne l'a pas mise en relief, ce qui constitue le seul point négatif, recensée au niveau de l'organisation de son texte.

Au dernier trimestre, *Mouâd* a formulé une situation d'énonciation, pour introduire son texte, ayant pour thème « *les loisirs* » (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (B- moyen), p 81*). Ensuite, il a commencé à raconter son planning de la journée, en rédigeant ainsi, un texte à dominante séquentielle narrative. Bien que cet élève ait dévié hors sujet, son texte est parfait de toute contradiction (*Voir l'annexe 18*).

Quant à *Zineddine*, nous remarquons qu'il a mis en relief les trois parties du texte argumentatif, en formulant des idées parfaitement adéquates au thème traité. *Zineddine* a rédigé une situation d'énonciation appropriée, pour introduire son texte (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°02, Exemple (B- moyen), p 81*). Ensuite, il a entamé le développement, qui comporte des arguments, bien choisis, lui permettant de justifier son choix de la lecture, par rapport à la séance de cinéma (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°02, Exemple « B-moyen, p121/122*). Enfin, *Zineddine* a rédigé une conclusion, qui explicite sa visée recherchée, en disant : « *et je pouvais les jeunes pour fait le foot* »; ce qui fait preuve de l'amélioration remarquable, qu'a fait cet élève, au niveau de l'appropriation de la compétence rédactionnelle.

Donc, au terme d'une année d'enseignement/ apprentissage, nous constatons que *Zineddine* a fait preuve d'une progression, dans la rédaction du texte argumentatif,

chose qui est moins perçue chez *Mouâd*, qui bien qu'il ait formulé des idées nettes de contradiction, a dévié hors sujet.

2.2.3 Corpus N°03 :

2.2.3.1 Exemple « A – faible » :

Les textes argumentatifs produits par *Samira* et *Rima*, dont le sens est difficilement repérable, comportent des idées beaucoup plus ambiguës que contradictoires. La non maîtrise de l'outil linguistique, a amené ces deux élèves à mal formuler leurs opinions, aussi que les arguments, qui les soutiennent, ce qui a influé sur la progression sémantique de leurs textes.

Au premier trimestre, le texte rédigé par *Samira* ne comporte aucune contradiction entre l'opinion qu'elle défend et les arguments. D'abord, *Samira* n'a pas rédigé une situation d'énonciation, et elle n'a pas explicité sa prise de position (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p 82*). Puis, elle s'est mise à avancer quelques arguments, souvent par le recours aux phrases et/ ou aux mots employés dans le texte, proposé dans l'épreuve d'examen (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p122*). Enfin, *Samira* n'a pas rédigé une conclusion pour montrer le point d'aboutissement de son raisonnement.

Quant au texte produit par *Rima*, il est introduit par une situation d'énonciation ambiguë, d'un point de vue sémantique (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p 82*). Cette élève n'a pas formulé des arguments, ces idées sont incohérents, de façon que nous ne puissions en déterminer : si elles sont contradictoires avec l'opinion défendue ou non (*Voir l'annexe 21*).

Au deuxième trimestre, le texte produit par *Samira* ne comporte pas des idées contradictoires. D'abord, *Samira* a rédigé une situation d'énonciation conforme à la thématique référentielle, sans mettre en relief l'opinion qu'elle veut défendre (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p 83*). Les arguments proposés par cette élève sont pertinents à la visée qu'elle veut atteindre, bien qu'elle ait emprunté un argument du texte, proposé dans l'épreuve d'examen (*Voir Nombre et*

variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p123). Enfin, *Samira* a mis en relief une conclusion, qui permet d'informer son lecteur qu'elle a atteint son but, bien que celle-ci soit mal formulée syntaxiquement, en disant : « *enfin convaincre l'amis mon camarade* ».

Quant au texte produit par *Rima* (*Voir l'annexe 23*), il comporte des idées tellement ambiguës qu'on ne peut les juger contradictoires ou non. L'élève a commencé tout d'abord, par rédiger une situation d'énonciation, pour imprégner le lecteur dans la thématique du texte (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p 83/84*). Puis, elle a mis en place un dialogue, la réunissant avec sa camarade, qui n'aime pas le français, où elle a essayé de lui proposer quelques arguments, pour l'amener à changer son opinion. Ces arguments sont tantôt en relation avec la visée recherchée, et tantôt incompréhensibles (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p123*). Enfin, *Rima* a affirmé dans la dernière réplique qu'elle a atteint son but, c'est-à-dire qu'elle a pu convaincre sa camarade à aimer le français, en disant : « *dansquand NINA c'est un l'enfant je t'aime la français* ».

Au dernier trimestre, *Samira* a commencé son texte par une situation d'énonciation, sous forme d'une séquence narrative (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p 84/85*), pour renseigner le lecteur sur la thématique de son texte, qui est *la lecture*. Quant aux arguments, ils ne figurent pas dans le texte de cette élève, car elle n'a pas rédigé un texte argumentatif, mais plutôt un texte narratif (*Voir l'annexe 24*). Le texte produit par *Samira* comporte des phrases, syntaxiquement mal formées, ce qui influe inéluctablement sur la progression sémantique de ce dernier, de façon que nous ne puissions en déterminer si les idées sont contradictoires, ou non.

Quant au texte produit par *Rima*, il est introduit par une situation d'énonciation, qui renseigne le lecteur sur son loisir préféré, qui est *la lecture* (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (A- faible), p 85*). Ce choix de la lecture, comme loisir, est justifié par des arguments, compatibles à l'opinion soutenue : bien que ces derniers soient mal construits syntaxiquement, ils sont tout à fait pertinents à la

visée recherchée (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (A-faible), p123/124*). Enfin, quant à la conclusion, *Samira* ne l'a pas rédigée, donc elle n'a pas montré au lecteur le point d'aboutissement de son raisonnement.

Donc, les productions écrites de ces deux élèves, comportent des idées beaucoup plus ambiguës que contradictoires. Cet handicap qu'elles éprouvent est relativement lié à l'emploi non normé de la langue.

2.2.3.2 Exemple « B- faible » :

Yacine et *Yakoub* ne maîtrisent pas suffisamment l'outil linguistique, c'est pourquoi ils ont formulé des idées tantôt adéquates, et tantôt confuses et contradictoires.

Au premier trimestre, le texte produit par *Yacine* commence par une explicitation de l'opinion qu'il adopte (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p 85*). Cette opinion, qui est en défaveur des devoirs à la maison, est justifiée par des arguments, dont le sens est difficilement repérable, mais qui est relativement lié à l'opinion défendue (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (B- faible), p124*). Enfin, *Yacine* n'a pas rédigé la conclusion, pour son texte argumentatif, ce qui obéit à la consigne demandée, dans le sujet d'examen.

Quant au texte produit par *Yakoub*, il s'appuie principalement sur des extraits, retirés du texte, proposé dans l'épreuve d'examen. Cet emprunt se révèle d'une part, dans la situation d'énonciation (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p 85*). Et d'autre part, dans les différents arguments, qui étayaient son opinion (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (B- faible), p124*). La contradiction est clairement identifiable, quand *Yacine* a employé deux adjectifs opposés : « *meilleurs* » et « *mauvais* », en écrivant : « *est pour l'élèves soumis a un travail personnel obtient de mavais meilleurs résultats* ». L'emploi de ces adjectifs influe péjorativement sur la visée, censée être atteinte à la fin de son texte.

Au deuxième trimestre, *Yacine* a créé une situation d'énonciation, qui lui permet de renseigner le lecteur sur la thématique du texte, qu'il rédige (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (B- faible), p 86/87*). L'élève a inséré ensuite,

un dialogue, qui le réunit avec son camarade, qui n'aime pas le français, où il a tenté de lui proposer quelques arguments non contradictoires, mais mal formulés syntaxiquement (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p124/125*). Ces derniers consistent en quelques conseils, pour motiver son camarade à apprendre le français, mais cet élève n'a pas rédigé une conclusion pour nous montrer s'il a atteint son but ou non.

Quant *Yakoub*, il a commencé la rédaction de son texte, par une situation d'énonciation, qui s'appuie sur des extraits, retirés du texte proposé dans l'épreuve d'examen (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p 87*), montrant qu'il opte pour l'apprentissage du français. Puis, il s'est mis à justifier sa prise de position par des arguments, qui sont mal formés syntaxiquement, mais non contradictoires (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p125*). Ces arguments consistent aussi en quelques conseils, qu'il les a adressés à son camarade, pour qu'il puisse comprendre les notions entamées en français. Enfin, cet élève n'a pas rédigé une conclusion, pour nous informer s'il a atteint son but de convaincre son camarade ou non.

Au dernier trimestre, *Yacine* a mis en place une situation d'énonciation, sous forme d'une séquence narrative, pour nous présenter son loisir préféré *la lecture* (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p 87/88*). Ce choix a été justifié par des arguments pertinents à l'idée défendue, qui ne sont pas contradictoires, mais plutôt mal formulés syntaxiquement (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p125*). Dans le dernier paragraphe, nous avons remarqué que cet élève a dévié hors sujet, quand il a parlé du rôle de l'école et de son métier de rêve, sans qu'il ait une relation sémantique entre ces derniers, et l'opinion qu'il défendait.

Quant à *Yakoub*, il a choisi entre la séance de cinéma et la lecture (*Voir La situation d'énonciation, Corpus N°03, Exemple (B-faible), p 88*), en montrant son jugement de valeur dépréciatif vis-à-vis de la séance de cinéma. Pour justifier sa prise de position, *Yakoub* a formulé quelques arguments pertinents d'un point de vue sémantiques, et qui

ne comporte aucune contradiction (*Voir Nombre et variété des arguments, Corpus N°03, Exemple (B- faible), p125*). Le texte de cet élève ne comporte pas une conclusion.

Donc, bien que les productions écrites de ces apprenants comportent quelques idées ambiguës, il est rare que ces dernières soient contradictoires, nous percevons même une amélioration dans la construction phrastique chez *Yakoub*, ce qui a influé positivement sur la progression sémantique de son texte.

3 Autres niveaux d'analyse :

Un texte est un tout homogène, dans lequel la cohérence et progression sémantique est dépendante de la construction correcte des phrases, le choix adéquat des temps verbaux, l'usage de la ponctuation et la mise en page des différents paragraphes. De ce fait, nous avons choisi de mettre l'accent sur les différentes lacunes prouvées par ces collégiens : d'une part, au niveau morphosyntaxique, en analysant la maîtrise de quelques temps verbaux et le nombre de phrases simple et complexes, contenues dans le texte. Et d'autre part, d'un point de vue matériel, en s'intéressant à la ponctuation et la mise en page du texte argumentatif rédigé.

3.1 Analyse morphosyntaxique :

3.1.1 Emploi des temps :

Notre analyse morphosyntaxique, se penche en premier lieu sur l'analyse de l'emploi des modes et des temps verbaux. Nous allons nous appuyés principalement sur l'emploi des temps du mode indicatif et du mode subjonctif, qui sont les deux modes caractéristiques du texte argumentatif. De ce fait, il s'agit pour nous, de déterminer quels sont les principaux temps verbaux, utilisés dans les productions écrites, de ces élèves de 4^{ème}AM ? Et de chercher également, si ces élèves mettent en place la morphologie spécifique, à chaque groupe de verbe, voire les cas particuliers, et s'ils tiennent compte du respect des règles d'accord, entre le sujet et le verbe ?

2.1.1.1 Corpus N°01 :

3.4.1.1.1 Exemple « A – bon » :

En analysant les copies des trois trimestres de *Khadidja*, corrélativement avec les questions réallablement signalées, nous avons noté la prééminence des modes verbaux suivants : l'indicatif et le subjonctif. Ces derniers ont permis de mettre en relief les différentes actions de verbes, employés dans ses trois productions écrites, avec une dominance accordée au présent de l'indicatif, que *Khadidja* a parfaitement mis en application.

Au premier trimestre, *Khadidja* a eu recours à deux temps verbaux de l'indicatif : le présent et le futur simple, souvent employés dans des phrases déclaratives, permettant d'annoncer les différents faits de son texte. L'élève a employé dix verbes au présent parmi lesquels un seul verbe du 1^{er} groupe, sept verbes du 3^{ème} groupe comme le montre ce tableau récapitulatif :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Les devoirs sont, ils sont</i>	<i>Ils m'aident,</i>	<i>Beaucoup d'élève ne les font pas, ils voient, ces devoirs ne sêrent, les devoirs permettent, l'élève fait, il faut, ils vont</i>
<i>Total :</i>	<i>(10)</i>		

Nous remarquons que *Khadidja* a correctement écrit le verbe du 1^{er} groupe « *aider* », le verbe du 3^{ème} groupe « *faire* », « *voir* », « *falloir* » et « *permettre* » aussi que le verbe « *être* » d'un point de vue morphologique, en accordant chacun à son sujet. Donc, *Khadidja* maîtrise parfaitement la morphologie du présent de l'indicatif. En effet, elle n'a commis qu'une seule erreur, quand elle a écrit le verbe « *servir* » avec la 3^{ème} personne du pluriel, comme le montre cet extrait: « car (...) ces devoirs ne sêrent à rien », en mettant correctement le morphème du pluriel « *ent* », mais au lieu d'ajouter le morphème « *v* », *Khadidja* a conjugué ce verbe, en s'appuyant sur le radical de ce même verbe, quand il est conjugué avec la 3^{ème} personne du singulier « *il sert* », en substituant le morphème « *t* » par la morphème du pluriel « *ent* ».

Ce présent d'énonciation nous indique que les différentes actions des verbes se passent au moment où l'on parle, sauf pour un seul verbe, quand l'élève a employé le verbe « *aller* » en écrivant : « ils *vont* être les meilleurs ». Ce présent est à valeur du futur proche.

Quant au futur simple, il est employé quatre fois, quand *Khadidja* a formulé deux expressions de condition, introduites par la conjonction de subordination « *si* ». D'abord, dans cet extrait : « Si l'élève fait toujours ses devoirs à la maison, il *sera* (...) et il *pourra*. », où *Khadidja* a bien attribué au verbe « *être* » la morphologie de la 3^{ème} personne du singulier « *il* », aussi que le verbe du 3^{ème} groupe « *pouvoir* », en tenant compte de doubler la consonne « *r* » et de placer le morphème de la 3^{ème} personne du singulier « *a* », qui s'accorde avec le pronom personnel sujet choisi « *il* ».

Dans la seconde expression de condition suivante : « Si ils vont être les meilleurs, ils *seront* (...) et ils *auront* (...) », *Khadidja* a employé le verbe « *être* » et « *avoir* » avec la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* », en leur attribuant la morphologie convenable.

En ce qui concerne le mode subjonctif, l'élève a utilisé le présent du subjonctif, en l'employant une seule fois, après la tournure impersonnelle, pour envisager une obligation, qui n'est pas encore réalisée, en écrivant : « Il faut que les élèves *fassent* leurs devoirs ».

A la fin de ce premier trimestre nous constatons que *Khadidja* fait preuve d'une parfaite maîtrise de la compétence en conjugaison, du mode indicatif et subjonctif.

Au deuxième trimestre, *Khadidja* a eu recours uniquement au mode indicatif, avec une prééminence accordée au présent, en plus de l'emploi du passé composé et du futur simple, mais avant de les entamer, nous allons commencer par l'analyse du présent, où nous avons trouvé que *Khadidja* l'a employé vingt-et-une fois. Cette prééminence accordée au présent de l'indicatif, s'explique du fait que cette élève est en train de nous raconter son expérience personnelle avec son camarade. Il s'agit donc du présent de narration, qui lui permet d'actualiser la séquence narrative, dans le texte argumentatif. Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des verbes employés tout au long du texte, rédigé par cette élève :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Il /le français est (04), je suis</i>	<i>J'ai</i>	<i>Il écoute, il n'aime, une personne lui parle, beaucoup de gens souhaitent, en l'utilise plusieurs métiers nous obligent.</i>	<i>Un camarade qui devient, il voit, il ne sert, il faut, il/on va(03), ils vont, je crois</i>
<i>Total :</i>	<i>(21)</i>			

Nous constatons donc que *Khadidja* a montré son acquisition de la compétence de conjuguer les verbes, appartenant à différents groupes, en attribuant à chaque verbe la morphologie de la personne choisie. *Khadidja* n'a commis que deux erreurs : la première se situe au niveau la transcription du pronom indéfini « on », qu'elle a confondue avec la préposition « en », en écrivant ainsi : « en l'utilise ». Cette erreur s'explique d'un point de vue phonologique, où l'élève a confondu entre le son /*õ*/ et le son /*ã*/. La seconde erreur se révèle dans cet extrait : « il faut réfléchir (...) quand on aura des enfants (...) lorsqu'il vont demander (...) », où *Khadidja* a oublié de mettre le « s » du pluriel, à la fin du pronom « il », qui substitue « les enfants », bien que le verbe du 3^{ème} groupe « aller » soit correctement conjugué avec la 3^{ème} personne du pluriel.

Quant au passé composé, l'élève ne l'a employé que deux fois, afin de mettre en relief une action, qui s'effectue au passé, mais qui s'accomplit au moment de l'énonciation, à l'heure où l'on parle. Ce temps est employé d'abord, quand *Khadidja* a écrit : « j'ai essayer ». Ensuite, quand elle a écrit : « j'ai réussi ». Dans ces deux extraits, *Khadidja* a bien choisi l'auxiliaire du verbe « réussir », et du verbe « essayer », en les mettant au présent de l'indicatif, avec la 1^{ère} personne du singulier « je ». Mais, en formant le participe passé du verbe « essayer », *Khadidja* a commis une erreur, quand elle a gardé la morphologie du verbe, telle qu'elle est à l'infinitif : elle n'a pas substitué [er] par [é]. Cette erreur trouve sa justification d'un point de vue phonologique, car en rédigeant *Khadidja* s'est appuyée sur sa mémoire auditive, ce qui a entraîné cette confusion entre le son [er] et [é], qui se prononcent de la même manière phonétiquement, où il s'agit du son /e/, c'est pourquoi elle a mis « essayer » au lieu de « essayé », en se référant à la transcription de ce qu'elle entend. Cette erreur ne signifie pas que l'élève est en méconnaissance de la règle, car *Khadidja* a parfaitement

formé le participe passé du verbe du 2^{ème} groupe «réussir», en substituant le morphème de l’infinitif «ir», par le morphème du participe passé, des verbes du 2^{ème} groupe «i». L’élève a tenu compte des règles de l’accord entre le sujet et le participe passé employé avec l’auxiliaire «avoir», en se satisfaisant de mettre uniquement le morphème du participe passé.

Enfin, le futur simple, qui est utilisé une seule fois, dans cette production, quand *Khadidja* a employé le verbe «avoir» avec le pronom indéfini «on», afin d’exprimer la postériorité dans le temps, renforcée par l’emploi de l’indicateur de temps «*au futur*», comme suit : «il faut réfléchir au future quand on *aura* des enfants (...)».

A la fin de ce trimestre, *Khadidja* a prouvé sa parfaite maîtrise de la compétence en conjugaison du mode indicatif, pour enrichir son mode de raisonnement, qui est réconcilié en fonction de l’objectif qu’elle veut atteindre, celui de convaincre son camarade d’aimer le français.

Au dernier trimestre, *Khadidja* a eu recours au mode indicatif, à travers l’emploi du présent, qui est le seul temps de l’indicatif employé, étant donné qu’elle argumente en racontant. *Khadidja* a eu recours à douze verbes appartenant aux différents groupes, comme c’est illustrer dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Il est (2), je suis (3)</i>	<i>On a</i>	<i>J’aime, je préfère, je reste, de dizaines de sites qui m’aident</i>	<i>Je vais, je lis</i>
<i>Total :</i>	<i>(12)</i>			

Nous remarquons que *Khadidja* a conjugué huit verbes sur douze, avec le pronom personnel «je». Ce choix de la première personne du singulier est étroitement lié au thème du texte produit, où *Khadidja* parle de ses loisirs personnels. Cette élève fait preuve d’une maîtrise de la morphologie des verbes du 1^{er} groupe, surtout quand elle a tenu compte de l’orthographe du verbe «préférer», prenant un accent aigu à l’infinitif et un accent grave, quand il est conjugué avec la 1^{ère} personne du singulier, aussi que la morphologie des verbes irrégulier du 3^{ème} groupe : «aller» et «lire».

Au terme de cette analyse, nous constatons que cette élève s'est appropriée des compétences en conjugaison, préconçues pour la 4^{ème} AM, parce qu'elle a constamment tenu compte des règles de l'accord, entre les différentes formes de sujet (*pronom personnel, nom, pronom relatif ...etc.*) avec le verbe.

3.1.1.1 Corpus N°02 :

3.1.1.1.1 Exemple « A – moyen » :

L'analyse établie ci-dessous s'appuie sur les productions écrites de *Rima* et celle de *Souheyla*, en ce qui concerne l'acquisition et la maîtrise de la compétence en conjugaison. Au premier trimestre, *Rima* ainsi que *Souheyla* ont eu recours au mode indicatif, avec une prééminence accordée au présent, leur permet d'actualiser les faits annoncés dans leurs argumentation.

Dans sa production, *Rima* a mis au service de son texte quatorze verbes, du 1^{er} et du 3^{ème} groupe, conjugués au présent de l'indicatif, que nous récapitulons dans le tableau suivant :

Le (s) verbe (s) :	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	Du 1 ^{er} groupe	Du 3 ^{ème} groupe
Exemples :	<i>Il est, ils sont</i>	<i>Chaque personne /il y a, ils ont</i>	<i>La base qui prépare, les devoirs aident, les devoirs provoquent, les élèves qui travail</i>	<i>Il faut (2), la fatigue qui convien, il va.</i>
Total :	(14)			

Rima fait preuve d'une maîtrise de la morphologie du présent de l'indicatif, des verbes du 1^{er} groupe et même du 3^{ème} groupe. Elle n'a commis que deux erreurs : la première se révèle dans cet extrait, quand elle a écrit : « la fatigue qui *convien* », où nous trouvons qu'elle a attribué au verbe du 3^{ème} groupe « *convenir* » la morphologie suivante : « *convien* ». En oralisant cet extrait, nous trouvons que *Rima* a conjugué le verbe conformément à la norme, mais en se référant à la typographie de ce dernier, nous remarquons que l'élève a oublié de mettre, à la fin du verbe, le morphème « *t* ».

La seconde erreur se présente dans cet extrait : « les élèves qui *travail* (..) » où *Rima* a eu recours à une substitution du sujet « *les élèves* » par le pronom relatif « *qui* », en attribuant normalement au verbe « *travailler* » le morphème de la 3^{ème} personne du

pluriel « *ent* », mais, en écrivant *Rima* s'est référée à sa mémoire auditive, ce qui a entraîné une confusion entre la morphologie de ce verbe, employé avec la 3^{ème} personne du pluriel « *travaillent* », et le nom « *travail* ». *Rima* a tendance de transcrire le verbe comme elle l'entend et/ou le prononce.

Quant à *Souheyla*, elle a employé onze verbes au présent de l'indicatif, conjugués avec différents substituts, comme le montre le tableau ci-dessous :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Les devoirs sont(3), je suis,</i>	<i>Il y a</i>	<i>Les parents aiment, les devoirs/ les enfants laissent</i>	<i>Les parents/les enfants faient, leurs enfants obtiennent.</i>
<i>Total :</i>	<i>(11)</i>			

Souheyla a fait preuve d'une appropriation de la compétence de conjuguer les verbes du 1^{er} groupe, au présent de l'indicatif, comme le verbe « *aimer* » et « *laisser* », aussi que le verbe du 3^{ème} groupe « *obtenir* », qui sont écrits conformément à la norme et parfaitement accordés aux sujets. La carence consentie chez *Souheyla* se révèle, quand elle a conjugué le verbe irrégulier « *faire* », en le considérant comme étant un verbe du 1^{er} groupe, en écrivant ainsi : « les parents *faient* des devoirs », alors qu'elle aurait dû changer radicalement la morphologie du verbe et écrire : « ils *font* ».

Quant aux temps de l'indicatif exprimant le passé, *Souheyla* a eu recours, une seule fois, à « *l'imparfait* », quand elle a cité l'exemple des élèves, qui ne font pas leurs devoirs à la maison, et qui recopient les travaux de leurs camarades mot à mot. Cet emploi de l'imparfait permet d'évoquer un événement effectué au passé, en contraste avec le présent, comme suit : « il ya beaucoup de gens qui *copiyais* ». Nous remarquons que *Souheyla* a transcrit le son /j/ par les deux lettres « *i* » et « *y* », ce qui constitue la première erreur quant à l'orthographe du verbe. *Souheyla* a commis aussi une seconde erreur, quand elle n'a pas tenu compte de l'antécédent du pronom relatif « *qui* », qui est le sujet « *beaucoup de gens* ». Ce dernier fait partie de la 3^{ème} personne du pluriel et non du singulier, donc elle aurait dû écrire : « il ya beaucoup de gens qui *copiaient* ».

Dans l'extrait suivant : « pour les élèves *réfléchir* et *recherche* », nous remarquons que la construction incohérente de la phrase, a amené *Souheyla* à coordonner entre deux modes verbaux : l'infinitif « *réfléchir* » et le subjonctif « *recherche* ». Ce qui fait preuve que cette fille maîtrise peu l'emploi du mode subjonctif, et même l'infinitif.

Donc, au terme de ce trimestre, nous constatons que ces deux élèves font preuve d'une appropriation des règles de la conjugaison, principalement le mode indicatif, bien que celle-ci soit moins perfectionnée que la compétence de *Khadidja*.

Au deuxième trimestre, *Rima* et *Souheyla* ont eu recours au mode indicatif. Commenant par l'analyse de la production de *Rima*, qui a employé les temps de l'indicatif suivants : d'abord, le présent parce qu'elle est en train de narrer, de décrire et d'expliquer, pour amener son interlocuteur à changer son opinion. Puis, elle a employé le passé composé, le plus souvent pour les verbes introducteurs dans le dialogue, rapporté au discours direct. Enfin, le futur simple et l'imparfait.

Quant au présent de l'indicatif, *Rima* a employé treize verbe, comme le montre ce tableau :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Je suis, il est</i>	<i>J'ai</i>	<i>Elles aiment et préfère, elle n'aime pas</i>	<i>Tu fais, tu lis(2), je dit, tu peux tu vas, tu dois.</i>
<i>Total :</i>	<i>(13)</i>			

L'élève a conjugué les verbes : « *aimer* », « *faire* », « *lire* », « *aller* », « *devoir* », « *être* » et « *avoir* » conformément à la norme, en les accordant à leurs sujets. Mais, elle a aussi commis des erreurs : d'abord, quand elle a eu recours au verbe du 3^{ème} groupe « *pouvoir* », où elle a mis le morphème « *s* » à la fin, au lieu du morphème « *x* », comme suit : « *tu peux* ». Mais, si nous nous intéressons au contexte phrastique, dans lequel est employé le verbe « *pouvoir* », nous trouvons que ce verbe doit être conjugué au futur simple. En fait, d'une part, ce verbe est employé dans le cadre d'une coordination avec la proposition principale, d'une expression de condition, qui a pour verbe « *être* », conjugué au futur simple. D'autre part, la proposition subordonnée de cette expression de condition est introduite par la conjonction de subordination « *si* »,

et comporte un verbe conjugué au présent de l'indicatif, comme suit : « si tu lis des textes français tu seras bonne en expression écrite et tu *peus* avoir une bonne note en B.E.M». Donc, l'élève doit remplacer « *peus* » par « *pourras* ». *Rima* a commis également d'autres erreurs, par exemple quand elle a coordonné deux verbes, conjugués avec la 3^{ème} personne du pluriel « *elles* », et elle a mis uniquement le morphème du pluriel « *ent* », à la fin du premier verbe et elle a placé le morphème du singulier « *e* » à la fin du second verbe, comme suit : « *elles aiment et préfère* ».

Quant à la production écrite de *Souheyla*, elle comporte treize verbes conjugués au présent de l'indicatif, que nous récapitulons, dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Le français/ le professeur/ c'est (3)</i>	<i>Mon camarade n'aime pas, il donne, tu trouves, tu n'aimes pas.</i>	<i>Elle dit (2), je ne connu, il faut (2), je vais</i>
<i>Total :</i>	<i>(13)</i>		

En s'appuyant sur les extraits du tableau ci-dessus, nous constatons que cette élève fait preuve d'une parfaite maîtrise de la morphologie des verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif, en écrivant par exemple : « mon camarade n'aime pas le français » ou « il donne ». Cette maîtrise concerne même quelques verbes du 3^{ème} groupe, comme le verbe falloir : « il faut », et le verbe « aller » : « je vais ». Les carences, prouvées par cette élève, se situent au niveau du verbe « connaître », quand elle a écrit : « je ne connu riens », en formulant ainsi le participe passé du verbe « connaître ». Aussi, au niveau du verbe « dire », quand elle a écrit : « je me dit », en employant le verbe « dire » avec la 1^{ère} personne du singulier, mais en lui attribuant le morphème de la 3^{ème} personne du singulier « t ».

Après avoir analysé l'emploi du présent de l'indicatif par *Rima* et *Souheyla*, nous constatons que les erreurs consenties chez les deux élèves peuvent être éliminées, après quelques exercices de remédiation, mettant l'accent sur les morphèmes du présent de l'indicatif, de quelques verbes du 3^{ème} groupe.

Quant aux temps de l'indicatif exprimant le passé, nous remarquons que *Rima* a employé le passé composé et l'imparfait, alors que *Souheyla* a eu recours à l'imparfait et au plus que parfait. Commençant tout d'abord par les temps employés par *Rima* :

Rima a employé le passé composé, trois fois dans sa production, souvent pour mettre en relief les verbes introducteurs du dialogue. D'abord, elle a employé le verbe «*dire*», en écrivant : «*elle ma dit*». *Rima* a formé le participe passé du verbe du 3^{ème} groupe «*dire*» en substituant «*re*» par «*t*», elle a même réussi à choisir l'auxiliaire, en employant le présent de l'indicatif de «*avoir*». La seule erreur qu'elle a commise se situe au niveau de la typographie, où elle a attaché le pronom COI «*me*» à l'auxiliaire «*a*», en écrivant ainsi : «*elle ma dit*» au lieu de «*elle m'a dit*». Puis, elle a eu recours au passé composé du verbe du 1^{er} groupe «*trouver*», écrit comme suit : «*tu n'a pas trouvé*». Nous remarquons que l'élève a bien formé le participe passé du verbe, en substituant «*er*» par «*é*», mais elle a commis une erreur au niveau de l'accord de l'auxiliaire «*avoir*», avec le sujet choisi «*tu*», et elle a oublié de mettre le morphème de la 2^{ème} personne du singulier «*s*». Enfin, *Rima* a employer le verbe du 1^{er} groupe «*essayer*», en l'écrivant comme suit : «*j'éssier*». Nous remarquons, à l'appui de cet exemple, que *Rima* a été désorientée, parce qu'elle s'est appuyée sur sa mémoire auditive, ce qui a entraîné une confusion d'une part, entre le présent de l'indicatif du verbe «*avoir*» avec la 1^{ère} personne «*ai*» et le son /e/ au début du verbe «*essayer*», et d'autre part, au niveau de la transcription du son /j/ et du son /e/, c'est pour cela au lieu de mettre «*j'ai essayé*», l'élève a mis «*j'éssier*».

Rima a eu aussi recours à l'imparfait du verbe «*être*», quand elle s'est mise à décrire son contact avec son amie, qui n'aime pas le français, en écrivant : «*quand j'étais entraine de lire une histoire de victor hugo*». L'élève a bien écrit la morphologie du temps, mais nous devons signaler que sur sa copie, *Rima* était sur le point de mettre un «*t*» à la fin du verbe, qu'elle a rayé, en remettant un «*s*» dessus, ce qui signifie que l'élève s'est exercée un moment de relecture de sa production.

Quant à *Souheyla*, elle n'a employé l'imparfait qu'une seule fois dans sa production, quand elle a écrit : «*il faut tu cherchais*». Bien que la morphologie soit parfaitement obéissante à la norme, mais en se référant à la présence du sujet «*tu*», nous pouvons dire que *Souheyla* a commis une erreur : elle a négligé l'emploi du subjonctif, après la tournure impersonnelle «*il faut*», au lieu de l'imparfait, tout en oubliant la mise en place de la conjonction de subordination «*que*». De ce fait, elle aurait dû écrire : «*il*

faut que tu *cherches*». Cette même erreur a été commise au niveau du verbe « *apprendre* », où le présent du subjonctif est substitué par le présent de l'indicatif, comme suit : « il faut tu *apprends* » au lieu de « il faut que tu *apprennes* ».

Cette élève a employé aussi, le plus que parfait du verbe du 1^{er} groupe : « *parler* », en écrivant : « *j'avais parler* ». Nous remarquons que *Souheyla* a réussi dans le choix et la formulation de l'auxiliaire, en le mettant convenablement à l'imparfait avec la 1^{ère} personne du singulier : « *j'avais* ». Cependant, elle a mal formé le participe passé du verbe, en gardant le morphème de l'infinitif, alors qu'elle aurait dû substituer « er » par « é », en écrivant ainsi « *j'avais parlé* ». Sachant qu'en se référant au contexte, le verbe « *parler* » est censé être conjugué au passé composé, comme suit : « *j'ai parlé* ».

Quant au temps exprimant le futur, *Rima* a eu recours futur simple, dans deux phrases : d'une part, dans une expression de condition, introduite par la conjonction de subordination « *si* », qui est suivie d'un verbe conjugué au présent de l'indicatif « *lis* », en écrivant : « *si tu lis des textes français tu sera* bonne en expression écrite ». Nous remarquons que *Rima* a oublié de mettre le morphème de la 2^{ème} personne du singulier « *s* » à la fin du verbe. Le fur simple est aussi employé, quand *Rima* a parlé des études universitaires à l'avenir : « *dans l'université les études seront* en français ».

Donc, nous constatons que la concordance des temps est bien respectée par *Rima* que par *Souheyla*. Celle-ci bien qu'elle ait une connaissance de la morphologie des temps verbaux, elle trouve encore une difficulté entre le choix de tel ou tel temps, pour assurer un enchaînement entre les faits.

Au dernier trimestre, *Rima* a adapté son choix temporel, en fonction du prototype dominant dans son texte, qui est l'argumentatif, c'est pourquoi elle s'est appuyée sur le présent de l'indicatif, afin d'attribuer à l'argumentation la valeur d'une vérité générale. *Rima* a employé dix-sept verbes conjugués au présent, récapitulés dans ce tableau:

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Je suis,</i>	<i>Il a,</i>	<i>J'aime, j'utilise, je pratique, il donne, j'adore, il donne (2), la lecture me pousse, j'aime, je l'écoute, repose</i>	<i>Il faut, elle peut, je lis, je découvre</i>
<i>Total :</i>	<i>(17)</i>			

Nous remarquons que *Rima* a employé des verbes, appartenant au 1^{er} et au 2^{ème} groupe, tout en respectant la morphologie spécifique à chaque verbe. *Rima* a eu recours à dix verbes du 1^{er} groupe, souvent employés avec la 1^{ère} personne du singulier « *je* », parce qu'elle parle de ses loisirs préférés, à titre d'exemple : « *j'aime, je pratique, je pousse ...etc.* », mais aussi avec la 3^{ème} personne du singulier sous une forme variée : pronom personnel sujet « *elle peut* », un groupe nominal « *chaque personne aime* ». L'élève a eu aussi recours aux verbes du 3^{ème} groupe, à titre d'exemples : « *je lis, je découvre* ». Aussi que le verbe « *être* » et « *avoir* » par exemple : « *je suis* », « *il a* ».

Cependant, *Rima* a commis trois erreurs : d'une part, quand elle exprimé la simultanéité dans le temps, en commençant par la proposition subordonnée introduite par la conjonction « *quand* », nous trouvons qu'au lieu d'employer le présent de l'indicatif, *Rima* a gardé le verbe « *oublier* » à l'infinitif, mais en le faisant précéder de la 1^{ère} personne du singulier, comme suit : « *quand je l'écoute, j'oublier* ». Et d'autre part, quand elle a conjugué le verbe « *donner* », placé après un verbe conjugué, en écrivant : « *elle peut me donne* » au lieu de le mettre à l'infinitif. Enfin, la dernière erreur se révèle quand *Rima* a employé le présent de l'indicatif, du verbe pronominal « *se reposer* », avec la 1^{ère} personne du singulier « *je* », et elle a oublié de mettre en relief le pronom personnel réfléchi « *me* », en écrivant ainsi « *je repose* », au lieu d'écrire « *je me repose* », en se référant à son emploi dans la langue parlée.

Quant à *Souheyla*, elle a aussi eu recours au présent de l'indicatif, pour donner à l'argumentation la valeur d'une vérité générale. Cette élève a mis en place douze verbes :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>La lecture et la séance de cinéma sont, c'est, je sui</i>	<i>Je préfère (2), elle ajoute, elle donne(2), j'adore, je t'aime, les gens utilisent</i>	<i>On peut</i>
<i>Total :</i>	<i>(12)</i>		

Nous remarquons que *Souheyla* ne prouve pratiquement aucune difficulté au niveau de la morphologie du présent de l'indicatif, des verbes du 1^{er} et du 3^{ème} groupe. Elle a bien attribué au verbe la morphologie convenable, tout en l'accordant au sujet, par exemple : « *elle donne, les gens utilisent, on peut* ».

Quant aux temps de l'indicatif exprimant le passé, *Souheyla* a employé le passé composé, une seule fois, dans l'extrait suivant : « on *a trouver* ». Nous remarquons que *Souheyla* a réussi dans le choix et la formulation de l'auxiliaire, en le mettant convenablement au présent de l'indicatif, avec le pronom indéfini « on ». Cependant, cette élève n'a marqué aucun progrès par rapport à la formation du participe passé du verbe du 1^{er} groupe « *trouver* », en gardant toujours le morphème de l'infinitif « *er* », tenant compte qu'elle n'a pas aussi respecté la concordance des temps : le passé composé doit être remplacé par le présent de l'indicatif, comme suit : « les mots qu'on *trouve* ».

Souheyla a également eu recours à l'imparfait, quand elle a écrit : « je t'aime beaucoup *lisait* », mais cet emploi de l'imparfait est incorrect, car la structure grammaticale de la phrase exige l'emploi d'un verbe à l'infinitif, après un verbe conjugué, comme suit : « j'aime beaucoup *lire* ».

En plus des temps, du mode indicatif, employés dans la production écrite de *Rima*, cette élève a aussi eu recours au présent du subjonctif du verbe « *utiliser* », placé après la tournure impersonnelle « *il faut* », comme suit : « il faut que j'*utilise* », où la morphologie du verbe « *utiliser* », obéit parfaitement à la norme.

Donc, *Rima* aussi que *Souheyla* ont montré une amélioration remarquable dans la maîtrise des compétences en conjugaison, d'un trimestre à un autre, sachant que celle-ci (l'amélioration) est fortement ressentie chez *Rima* que chez *Souheyla*.

3.1.1.1.2 Exemple « B–moyen » :

Au premier trimestre, *Mouâd* et *Zineddine* ont eu recours aux temps du mode indicatif, avec une prédominance accordée au présent de l'indicatif, particulièrement dans la copie de *Mouâd*, qui a eu recours à sept verbes, récapitulés dans le tableau ci-dessous :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Je suis, le morale est, tu es</i>	<i>Tu trouve,</i>	<i>Tu fait, il vas, tu doives</i>
<i>Total :</i>	<i>(07)</i>		

Nous remarquons que cet élève a bien conjugué le verbe « être », au présent de l'indicatif, en l'accordant au sujet choisi, à titre d'exemple : « je suis contre les devoirs à la maison » et « tu es bien ». Cependant, nous constatons que l'élève prouve des difficultés, au niveau de la morphologie de quelques verbes du 1^{er} et du 3^{ème} groupe, à titre d'exemples, quand il a écrit : « tu trouve », « tu fait », « il vas » et « tu doives », où il a fait preuve qu'il ne distingue pas entre le morphème de la 2^{ème} personne du singulier, et le morphème de la 3^{ème} personne du singulier.

Quant à *Zineddine*, il a eu recours à huit verbes, conjugués au présent de l'indicatif, présentés dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Les devoirs à la maison sont pas, sés les parents</i>	<i>Il y a</i>	<i>Les élèves tréches, il ne lesse pas</i>	<i>Sés les parents qui faire (...) et il ne compré pas, des élèves qui fait</i>
<i>Total :</i>	<i>(08)</i>			

Nous remarquons que *Zineddine* a bien conjugué le verbe « être » avec la 3^{ème} personne du pluriel et le verbe « avoir », faisant partie du présentatif « il y a ». Les lacunes constatées, chez cet apprenant, se révèlent au niveau des verbes du 1^{er} et du 3^{ème} groupe, et même au niveau du verbe « être ».

Zineddine a écrit : « les elèves tréches », en commettant ainsi deux erreurs : d'une part, il a confondu entre le son /i/ et le son /e/, quand il a écrit : « tréches » au lieu de « triches ». Et d'autre part, il a accordé le verbe au sujet écrit au pluriel, en ajoutant le morphème « s » à la fin, au lieu du morphème « ent », faisant ainsi preuve de sa confusion entre le morphème du pluriel d'un nom, et celui d'un verbe.

Les autres erreurs se révèlent dans l'exemple suivant : « sés les parents qui fait (...) et il ne compré pas ». D'abord, quand *Zineddine* a employé le présentatif « c'est », écrit sous la forme suivante : « sés », où nous découvrons deux erreurs. La première se situe au niveau de la transcription typographique du mot, où *Zineddine* a tendance de transcrire ce qu'il entend et/ou ce qu'il prononce. Il a traduit le son /s/ par la lettre « s », au lieu de « c », et le son /e/ par la lettre « é », au lieu de « est ». Et la seconde se situe plutôt au niveau de l'accord, entre le verbe « etre » et le sujet pluriel « les parents », où l'élève aurait dû écrire « ce sont » au lieu de « c'est ».

Zineddine a commis aussi une autre erreur, quand il a employé le verbe du 3^{ème} groupe « *faire* », précédé du pronom relatif « *qui* », ayant pour antécédent le sujet « *les parents* ». *Zineddine* aurait dû attribuer au verbe, le morphème de la 3^{ème} personne du pluriel, en écrivant : « *font* », au lieu de le garder à l’infinitif.

Enfin, la dernière erreur recensée dans ce même extrait, se révèle quand *Zineddine* a attribué au verbe du 3^{ème} groupe « *comprendre* » une morphologie, qui n’appartient à aucun des temps verbaux, en écrivant : « *il ne compré* », sachant que le pronom de la 3^{ème} personne du singulier « *il* » substitue « *les enfants* ». Le verbe « *comprendre* » doit être conjugué au présent de l’indicatif, avec la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* », comme suit : « *ils comprennent* ».

Zineddine a commis aussi une erreur, quand il a écrit le verbe du 3^{ème} groupe « *faire* », qui a pour antécédent « *des élèves* », comme suit : « *dés élèves qui fait* », où il n’a pas tenu compte d’accorder le verbe au sujet.

La dernière erreur se situe au niveau de la transcription du son /3/ du verbe « *laisser* » par la lettre « *e* », comme suit : « *il ne lesses pas* », tenant compte que le pronom « *il* » substitue le nom « *les parents* ».

Donc, *Zineddine* prouve d’énormes difficultés en conjugaison, non seulement au niveau de la morphologie du présent de l’indicatif, mais aussi au niveau de l’accord entre le sujet et le verbe, ce qui est moins perçu chez *Mouâd*, qui transcrit ce qu’il entend et/ ou ce qu’il prononce, de façons qu’en oralisant ces phrases, nous trouvons qu’il a bien conjugué les verbes, mais en se référant à son écriture, nous constatons qu’il a commis aussi quelques erreurs.

Quant aux autres temps de l’indicatif, *Mouâd* en a employé le futur simple du verbe « *être* », qu’il a écrit correctement, comme suit : « *tu seras* ». Et le verbe « *avoir* », qui est bien accordé avec la 2^{ème} personne du singulier : « *tu auras* ». Le futur simple figure également dans une expression de condition, introduite par la conjonction de subordination « *si* », qui est suivie d’un verbe conjugué au présent de l’indicatif, en écrivant : « *il te seras* », où la morphologie du verbe n’est pas accordée au sujet choisi : *Mouâd* a mis en place le morphème de la 2^{ème} personne du singulier, alors que le sujet 3^{ème} personne du singulier.

Le dernier temps de l'indicatif employé, dans la production de *Mouâd*, est le passé composé. Ce temps figure uniquement dans la phrase suivante : « le moral *est remonté* », où nous constatons d'une part, un choix réussi de l'auxiliaire « être » en le mettant au présent de l'indicatif avec la 3^{ème} personne du singulier, et une formation adéquate du participe passé du verbe du 1^{er} groupe « remonter », du fait qu'il a substitué « er » par « é », et il a tenu compte de l'accord du participe passé avec le sujet masculin singulier.

Quant à *Zineddine*, il a eu recours uniquement à l'imparfait, en se référant à la terminaison du verbe « comprendre », quand il a écrit : « les parents (...) il ne lesses pas les enfants *comprait* ». Ainsi, l'élève n'a pas seulement mis en place une morphologie incorrecte de l'imparfait, mais il a aussi commis une autre erreur au niveau du choix temporel : ce verbe est censé être employé à l'infinitif « comprendre », parce qu'il est précédé du verbe conjugué « lesses ».

Au second trimestre, une négligence des règles de la concordance des temps est constatée chez *Mouâd* plus que chez *Zineddine*, car *Mouâd* a eu recours au mode indicatif en employant quatre temps (*le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple*), alors que *Zineddine* n'a employé que le présent de l'indicatif.

En analysant la production écrite de *Mouâd*, nous distinguons l'emploi de quinze verbes au présent de l'indicatif, récapitulés dans le tableau :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>C'est, le français est, c'est, ma parole es</i>	<i>J'ai</i>	<i>Un camarade qui n'aime pas, je lui parles, tu n'aime pas, parle</i>	<i>Je lui dis, je ne pe pas, tu parre, tu parle, tu vas(2)</i>
<i>Total :</i>	<i>(15)</i>			

Mouâd a montré une maîtrise du présent de l'indicatif du verbe du verbe « avoir », « aimer », en les accordant à leurs sujets, aussi que le verbe « dire », qui est écrit convenablement dans cet extrait : « je lui *dis* », où il a substitué le morphème de l'infinitif « re » par « s ». Quant au verbe « être », nous trouvons qu'il est tantôt bien écrit comme dans cet exemple : « le français *est* », et tantôt mal accordé, comme dans cet extrait : « *ma parole es* ». Cet élève a commis d'autres erreurs, parmi lesquelles,

celles contenues dans ces deux extraits : « tu parre » et « je ne *pe* pas », où *Mouâd* a employé deux verbes du 3^{ème} groupe : « *partir* » et « *pouvoir* ». Pour les conjuguer, *Mouâd* s'est référé à sa mémoire auditive, en transcrivant ce qu'il prononce, en écrivant : « *parre* » au lieu de « *pars* », et « *pe* » au lieu de « *peux* ».

Quant à *Zineddine* il a employé quatre verbes au présent de l'indicatif, que nous récapitulons dans le tableau suivant :

<i>Les verbes :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>cet</i>	<i>mon camarade n'aime pas le français, le travaille (...)et besoin</i>	<i>je dis</i>
<i>Total :</i>		<i>(04)</i>	

Nous remarquons que *Zineddine* a bien conjugué le verbe du 1^{er} groupe « *aimer* », et le verbe du 3^{ème} groupe « *dire* ». *Zineddine* a commis la première erreur, quand il a eu recours au verbe « *être* », en écrivant : « *cet un langues* » où le verbe « *être* » fait partie du présentatif « *c'est* », mais *Zineddine* a écrit « *cet* » au lieu de « *c'est* ». Ce fait le cas aussi dans cet extrait : « le travaille maintenant *et* besoin », où il a transcrit le son /e/ du verbe « *est* », en lettre « *et* », sachant qu'en se référant au contexte, l'élève aurait dû employer le verbe « *avoir* ».

De ce fait, nous constatons que *Mouâd* a écrit huit verbes corrects sur quinze, alors que *Zineddine* a écrit deux verbes corrects sur quatre, au présent de l'indicatif.

Quant aux temps de l'indicatif exprimant le passé, *Mouâd* a eu recours au passé composé, deux fois. D'abord, quand il a écrit : « *j'ai lui di* » où nous constatons que l'élève a bien choisi l'auxiliaire, en employant le présent de l'indicatif de l'auxiliaire « *avoir* » avec la 1^{ère} personne du singulier « *je* ». Il a même procédé à une substitution du COI, par le pronom « *lui* », mais au lieu de le placer entre le sujet « *je* », et l'auxiliaire « *ai* », *Mouâd* l'a placé après l'auxiliaire. Quant au passé composé, nous trouvons que l'élève a oublié de mettre le morphème « *t* » à la fin du verbe « *dire* », sachant qu'en oralisant ce même extrait, nous trouvons que *Mouâd* a bien formé le participe passé de ce même verbe.

Le passé composé est aussi employé, dans l'extrait suivant : « *il tons comprende* », où *Mouâd* a mal conjugué le verbe « *comprendre* » au passé composé. Quant au choix de

l'auxiliaire, l'élève a employé l'auxiliaire « avoir », au présent de l'indicatif, mais en faisant une erreur au niveau de sa transcription : il a écrit « ons » au lieu de « ont ». Quant à la formation du participe passé, elle est notamment incorrecte, *Mouâd* a écrit « *comprende* » au lieu de « *compris* ». Donc, le redressement de cette phrase s'effectue comme suit : « *ils t'ont compris* », sachant que le contexte de la phrase nécessite tout simplement l'emploi du présent de l'indicatif, comme suit : « *ils te comprennent* ». Nous pouvons dire qu'outre la non maîtrise de la formation du participe passé des verbes du 3^{ème} groupe, *Mouâd* ne tient pas compte de la concordance des temps.

Mouâd a eu également recours à l'imparfait, une seule fois dans sa production, employé avec la 2^{ème} personne du singulier « tu », comme suit : « tu *utilisais* », en substituant le morphème de l'infinitif « er » du verbe du 1^{er} groupe « *utiliser* », par le morphème de l'imparfait « ais », qui s'accorde avec le sujet choisi « tu ».

Le dernier temps de l'indicatif, employé par *Mouâd*, est le futur simple, comme le montre cet extrait : « tu vas reflaichirs bien est *retrouvera* ». Nous remarquons donc, que *Mouâd* a coordonné ce verbe, conjugué au futur simple, avec un verbe à l'infinitif « *réfléchir* », ce qui est incorrect grammaticalement. L'élève aurait dû précéder le verbe « *retrouvera* » du sujet « tu », comme suit : « tu *retrouveras* », tout en mettant en place le morphème de la 2^{ème} personne du singulier « s ».

Au dernier trimestre, *Mouâd* aussi que *Zineddine* ont eu recours au mode indicatif en s'ayant recours uniquement au présent.

Le présent de l'indicatif chez *Mouâd* est utilisé, dans le cadre d'une narration, à travers le choix de douze verbes, récapitulés dans le tableau suivant :

Le (s) verbe (s) :	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	Du 1 ^{er} groupe	Du 3 ^{ème} groupe
Exemples :	<i>C'est(2)</i>	<i>J'ai,</i>	<i>Je rentre(2), je repose, quand arrive 7:00h, je complete, savance.</i>	<i>Je vais (3), je prens</i>
Total :	(13)			

Nous remarquons que *Mouâd* a bien conjugué le verbe « être » et « avoir », aussi que la plus part des verbes du 1^{er} groupe et ceux du 3^{ème} groupe. Parmi les treize verbes employés dans sa production, il a commis uniquement trois erreurs. La première concerne le verbe « *compléter* », où *Mouâd* a oublié de mettre en place l'accent grave,

en écrivant « *complete* » au lieu de « *complète* ». La seconde concerne le verbe « *avancer* » où l'élève lui a attaché le pronom démonstratif « *ça* », qu'il a transcrit en employant la lettre « *s* ». *Mouâd* a établi une élision, entre la [voyelle](#) finale du pronom démonstratif « *a* », devant la voyelle du début du verbe « *avance* ». Il est à noter qu'en faisant ces deux erreurs, *Mouâd* a notamment fait preuve de sa maîtrise de la morphologie du présent de l'indicatif, parce qu'il a bien placé le morphème de la 1^{ère} personne du singulier, et celui de la 3^{ème} personne du pluriel à la fin du verbe « *je complete* » et « *savance* ». Enfin, la dernière erreur, commise par cet élève, se situe au niveau du verbe, du 3^{ème} groupe « *prendre* », où *Mouâd* a oublié de placer la lettre « *d* » entre la lettre « *n* » et la lettre « *s* », en écrivant « *je prens* » au lieu de « *je prends* ».

Quant au texte produit par *Zineddine*, il s'appuie principalement sur huit verbes, que nous récapitulons, dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Mon loisir cet</i>	<i>Plusieurs jeunes aime, j'aime, je défoule, je ne joue,</i>	<i>Je vais, le foot fais, il fais</i>
<i>Total :</i>	<i>(08)</i>		

Nous remarquons que *Zineddine* a bien conjugué quatre verbes, parmi les huit employés dans sa production, qui sont : « *aimer* », « *jouer* », « *aller* » et « *défouler* ».

Les erreurs commises au niveau des quatre autres verbes, sont souvent liées aux règles de l'accord entre le sujet et le verbe. La première erreur se révèle dans l'extrait suivant : « *plusieurs jeunes aime* », où *Zineddine* a employé un sujet au pluriel « *plusieurs jeunes* » et il a mis le verbe au singulier « *aime* », en mettant ainsi le morphème de la 3^{ème} personne du singulier « *e* » au lieu du morphème de la 3^{ème} personne du pluriel « *ent* ». La deuxième erreur se situe au niveau de cet extrait : « *cet le foot* », où l'élève a repris la même erreur, commise au premier et au second trimestre, celle de transcrire le son /e/ du présent de l'indicatif du verbe « *être* » en lettres « *et* » au lieu de « *est* ». La troisième erreur concerne le verbe « *faire* », quand il est employé, avec la 3^{ème} personne du singulier, dans ces deux extraits : « *il fais* » et « *le foot fais* ». Nous remarquons que *Zineddine* a attribué, au verbe du 3^{ème} groupe

« *faire* », le morphème de la 1^{ère} ou 2^{ème} personne du singulier « *s* », alors qu'il a eu recours à la 3^{ème} personne du singulier. De ce fait, il aurait dû substituer le morphème « *s* » par le morphème « *t* », en écrivant « *fait* ».

Donc, corrélativement avec cette analyse, nous constatons que ces deux élèves n'ont pas fait des progrès au niveau de la maîtrise de la compétence en conjugaison, du présent de l'indicatif, parce qu'ils se réfèrent à leurs mémoires auditives, pour transcrire la morphologie des différents verbes, contenus dans leurs textes.

3.1.1.2 Corpus N°03 :

3.1.1.2.1 Exemple « A – faible » :

Dans la production écrite de *Samira*, nous discernons l'emploi de six verbes, qui sont conjugués au présent de l'indicatif, que nous récapitulons, dans le tableau ci-dessous :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Il y a</i>	<i>Ils soumis (...)</i> obtient, il ne <i>peut pas (1)</i> , des persons no <i>sortis</i> .
<i>Total :</i>		<i>(06)</i>

Nous remarquons que cette élève a bien conjugué le verbe « *avoir* » et le verbe « *pouvoir* », en tenant compte de bien placer la négation « *ne pas* », qui encadre le verbe « *peut* ».

Dans l'exemple (1), qui comporte deux verbes conjugués « *soumis* » et « *obtient* », nous trouvons que l'élève n'a pas tenu compte des règles de l'accord entre le sujet « *les élèves* », substitué par le pronom personnel sujet « *ils* », et les deux verbes précités. Cependant, cette substitution du sujet masculin pluriel, par le pronom de la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* », constitue un point positif dans cette production : cela signifie que l'élève établit une différence entre le singulier et le pluriel. Cependant, le fait qu'elle n'a pas accordé le verbe au sujet, est justifié par son recopiage de cette phrase, telle quelle est écrite, à partir de la question N°04 /b, faisant partie des questions de compréhension du texte, proposées dans l'épreuve d'examen, qui est formulée comme suit :

« 4) Réponds par (vrai ou faux) :

b- L'élève soumis à un travail personnel obtient de mauvais résultat.
(.....) »⁵⁹ — (*)

Le seul changement, qu'elle a établi, est celui de remplacer le sujet « l'élève » par « les élèves » tenant compte que « soumis », dans l'extrait (*), est utilisé comme étant un participe passé, ayant la fonction d'un adjectif qualificatif. De ce fait, bien que *Samira* ait accordé le verbe « pouvoir » au le sujet « il », ce pronom est censé substituer le sujet « les élèves », donc elle aurait dû mettre : « ils ne peuvent pas ».

Quant à la production écrite de *Rima*, il est difficile de déterminer le temps auquel elle a eu recours, car la compétence en conjugaison est non maîtrisée. Au début de son texte, *Rima* a utilisé le verbe « être », conjugué au présent de l'indicatif, comme suit : « les devoirs à la maison sont », où nous remarquons qu'elle a bien accordé le verbe au sujet de la 3^{ème} personne du pluriel. Ce respect de la morphologie du verbe « être » réside dans l'emprunt de cette phrase, du texte proposé dans l'épreuve d'examen (*Voir l'annexe 01*). Ce fait pratiquement le même cas pour l'expression suivante : « Bien qu'il à la maison sont jugés indispensables ».

Aussi, dans cette expression de concession : « malgré l'élève c'est un compris la leçon », nous trouvons que l'élève a bien conjugué le verbe « être », faisant partie du présentatif « c'est ». Sachant que cet emploi est incorrect par rapport au contexte, dans lequel est inséré ce verbe : *Rima* aurait dû employer « malgré que » suivi d'un verbe conjugué au subjonctif présent, employé à la forme négative, au lieu de placer un préfixe exprimant le contraire comme « in », que l'élève l'a transcrit par « un », ou faire suivre « malgré » d'un groupe nominale, comme suit : « Malgré que l'élève n'ait pas compris la leçon » ou « malgré l'incompréhension de la leçon ».

L'élève prouve donc, d'énormes carences en conjugaison, qui se révèle aussi, dans cet extrait : « je ne pas compris », où la morphologie attribué au verbe « comprendre » n'appartient à aucun des temps verbaux. Nous décelons alors, deux erreurs : d'une part, l'énonciation exige que ce verbe soit conjugué au passé composé. Et d'autre part,

⁵⁹ Nouveau CEM 11 Décembre 1960. Composition N°01, le 05 Décembre 2006.

la mise en place de la négation est incorrecte, *Rima* aurait dû écrire : « je *n'ai pas compris* ».

Donc, *Rima* aussi que *Samira* prouvent d'énormes insuffisance linguistique, au niveau du choix et de la morphologie de différents temps verbaux.

Au second trimestre, *Samira* a eu recours à quatre verbes, conjugués au présent de l'indicatif, récapitulés dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>C'est</i>	<i>mon camarade de classe n'aime pas, je parle</i>	<i>je vais</i>
<i>Total :</i>	<i>(04)</i>		

Nous remarquons que *Samira* a fait des progrès remarquables par rapport au premier trimestre, au niveau du présent de l'indicatif, en attribuant aux verbes « *parler* » et « *aller* » la morphologie convenable, aussi que le verbe « *être* », faisant partie du présentatif « *c'est* » et le verbe « *aimer* », qui est bien encadré par la négation « *ne pas* ».

Quant à *Rima*, elle a eu recours à dix sept verbes, conjugués au présent de l'indicatif, que nous récapitulons, dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Je suis, cest (3), c'est (2) la france est (2)</i>	<i>Tous son parlé qui n'aime pas, qui n'aime pas, je n'aime pas, je parle (5), je t'aime, elle travail</i>
<i>Total :</i>	<i>(17)</i>	

L'élève a eu recours au verbe « *être* » sept fois dans sa production, qu'elle a conjugué correctement, seulement elle a oublié trois fois l'apostrophe, qui sépare le « *c* » du « *est* », en écrivant « *cest* ». Nous notons que ce présentatif a été convenablement écrit deux fois, dans sa production. *Rima* a aussi eu recours aux verbes du 1^{er} groupe : « *aimer* » et « *parler* », qu'elle les a parfaitement accordés, aux sujets, auxquels ils se rapportent. Cette élève a commis une seule erreur, quand elle a employé le verbe « *travailler* » avec la 3^{ème} personne du singulier « *elle* », en faisant la confusion entre le nom « *travail* » et le verbe « *travaille* ». De ce fait, elle a oublié de

doubler la consonne et de placer le morphème de la 3^{ème} personne du singulier « e » à la fin du verbe.

La production de *Rima* comporte également des verbes, qui sont mal formés morphologiquement, comme : « je ne *comperai* pas », « j'*ouri* regarde », et « si elle travail ne *nouri* pas (...) ».

Au dernier trimestre, *Samira* a eu recours uniquement au passé composé, parce qu'elle est en train de produire un texte narratif, dont les événements sont effectués au passé. L'élève a mis, au service de son texte, quatre verbes, parmi lesquels deux verbes du 1^{er} groupe et deux verbes du 2^{ème} groupe, employés avec la 1^{ère} personne du singulier, que nous récapitulons, dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>j'ai terminé (1), j'ai trovai(2)</i>	<i>j'ai lise (3), j'ai mais(4)</i>
<i>Total :</i>	<i>(04)</i>	

Selon ces extraits, *Samira* a réussi dans le choix et la formation de l'auxiliaire, en employant l'auxiliaire « avoir » au présent de l'indicatif avec la 1^{ère} personne du singulier « je ». La difficulté, chez elle, se présente beaucoup plus au niveau de la formation des participes passés :

Dans l'exemple (1) l'élève a bien formé le participe passé du verbe « terminer », où elle a substitué le morphème de l'infinitif « er », par le morphème du participe passé des verbes du 1^{er} groupe « é », mais elle a oublié de mettre en relief l'apostrophe entre le pronom personnel sujet « je » et l'auxiliaire « avoir » au présent, comme suit : « ai ».

Dans l'exemple (2), (3) et (4) l'élève n'a pas pu former le participe passé des verbes « trouver », « lire » et « mettre ». En se référant à son écriture de l'exemple (2), nous constatons qu'elle a mis, en un premier lieu, le morphème de l'infinitif « er », à la fin du verbe puis, au dessous de cette terminaison, elle a réécrit « ai », qui est le passé simple du verbe « trouver », employé dans le texte de l'épreuve d'examen. Dans l'exemple (3) l'élève a substitué le morphème « re » de l'infinitif du verbe « lire » par « se », qui ne se réfère à aucune morphologie temporelle du verbe « lire ». Alors que

dans l'exemple (4), *Samira* a fait une confusion, entre le présent de l'indicatif du verbe « *mettre* » : « *je mets* » et la conjonction de coordination « *mais* ».

Nous pouvons donc, affirmer que cette élève ne maîtrise pas la compétence de former convenablement les participes passés des verbes du 3^{ème} groupe.

Quant à la production écrite de *Rima*, elle s'appuie principalement sur le présent de l'indicatif de quatre verbes, présentés dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>Le lecture c'est</i>	<i>parce que donne, dans le temps ne travail pas, les livre donne</i>
<i>Total :</i>		<i>(04)</i>

Tout d'abord, nous remarquons que *Rima* a correctement écrit le verbe « *être* », qui fait partie du présentatif « *c'est* ». Quant aux verbes du 1^{er} groupe, nous trouvons aussi que cette élève a attribué au verbe « *donner* », placé dans une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », le morphème de la 3^{ème} personne u singulier « *e* », tenant compte que *Rima* n'a pas mis en place un sujet, qui est censé substituer le groupe nominal « *le lecture* », employé dans la proposition principale. Donc, elle aurait dû écrire : « *parce qu'elle donne* ». *Rima* a commis également deux erreurs : d'une part, au niveau du verbe « *travailler* », où elle a confondu entre le nom « *travail* » et le verbe « *travaille* », conjugué avec la 3^{ème} personne du singulier. Et d'autre part, au niveau du verbe « *donner* », qu'elle n'a pas accordé au sujet « *les livres* », cela résulte de sa référence à sa mémoire auditive, qui lui a amené à mal transcrire le « *e* » muet, placé à la fin de ce verbe, en mettant « *e* » au lieu de « *ent* ».

Quant au passé composé, dans la production écrite de *Rima*, il est employé une seule fois, au niveau du verbe du 1^{er} groupe « *acheter* », quand elle a écrit : « *J'ai acheté* ». A l'appui de cet extrait, nous remarquons que *Rima* a bien choisi l'auxiliaire, dans la mesure où elle a employé « *avoir* », en le mettant au présent de l'indicatif, avec une formation correcte du participe passé du verbe « *acheter* », quand elle a en substitué le morphème de l'infinitif « *er* », par le morphème du participe passé des verbes du 1^{er} groupe : « *é* ».

Au terme de cet année d’enseignement/apprentissage des compétences en conjugaison, nous constatons que l’amélioration, à ce niveau, est beaucoup plus sentie dans les productions écrites de *Rima* que dans celles de *Samira*. Les erreurs commises par *Rima* sont admissibles, dans la mesure où nous pouvons en déterminer le temps verbal employé. Quant à celles commises par *Samira*, elles dépassent les règles de l’accord, au problème de morphologie. Nous pouvons donc affirmer que *Rima* est en connaissance de la règle, mais en écrivant elle se réfère souvent à sa mémoire auditive, ce qui l’amène à commettre des erreurs au niveau de l’accord entre le sujet et le verbe. Quant à *Samira* elle ignore complètement la règle, ce qui l’amène à choisir anarchiquement la morphologie qui lui parvient correct pour former le participe passé des verbes.

3.4.1.1.2 Exemple « B- faible » :

Dans la production du premier trimestre, de *Yacine*, nous discernons l’emploi de cinq verbes, conjugués au présent de l’indicatif, qui sont récapitulés dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>il ya des personnes</i>	<i>Ils regardes, les élèves ne travail pas, ils tréchez, ils fait</i>
<i>Total :</i>		<i>(05)</i>

Nous remarquons que *Yacine* a bien conjugué le verbe « avoir », qui fait partie du présentatif « il ya ». Ce dernier est considéré comme étant le seul verbe, convenablement écrit dans sa production, car au niveau des quatre autres verbes du 1^{er} groupe, *Yacine* a constamment montré qu’il n’est pas en acquisition de la compétence en conjugaison. Aussi dans cet extrait : « Ils regardes », *Yacine* a employé le verbe du 1^{er} groupe « regarder », avec la 3^{ème} personne du pluriel « ils ». Pour attribuer à ce verbe la désinence du pluriel, l’élève a eu recours à la substitution du morphème de l’infinitif « er » par « es », qui constitue la marque du pluriel attribuée beaucoup plus aux noms, ou à la 2^{ème} personne du singulier, quand le verbe du 1^{er} groupe est conjugué au présent de l’indicatif et/ ou subjonctif.

Quant à cet extrait : « les élèves ne travail pas », nous trouvons que *Yacine* a employé le verbe « travailler » à la forme négative, avec la 3^{ème} personne du pluriel, à travers

l'emploi du groupe nominal « *les élèves* ». *Yacine* a eu une difficulté, au niveau de la transcription du « *e* » muet, à la fin du verbe, car il a eu recours à sa mémoire auditive, qui l'a amené à confondre entre la typographie du nom « *travail* » et celle du verbe « *travailler* », conjugué au présent de l'indicatif, avec la 3^{ème} personne du pluriel.

Yacine a eu recours au verbe du 1^{er} groupe « *tricher* », mais il n'a pas réussi à lui mettre convenablement le morphème du présent, car d'une part, il a confondu entre le son /e/ et le son /i/, et d'autre part, il n'a pas mis en place un morphème, qui désigne la 3^{ème} personne du pluriel, il a écrit alors « *tréchez* », au lieu de « *trichent* ».

Enfin, dans ce dernier extrait : « *ils fait* » *Yacine* a eu recours au verbe du 3^{ème} groupe « *faire* », qui bien qu'il soit employé avec la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* », il comporte le morphème de la 3^{ème} personne du singulier : où a écrit : « *fait* », au lieu de « *font* ».

Yacine a aussi employé le verbe du 2^{ème} groupe « *finir* », avec la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* », en écrivant : « *ils finions* ». En effet, cette morphologie n'appartient à aucun des temps verbaux, sachant qu'en se référant au contexte, ce verbe est censé être conjugué au présent de l'indicatif, comme suit : « *ils finissent* ».

Quant à *Yakoub*, dont la production est également, un amalgame entre des phrases retirées du texte, qui est proposé dans la composition du 1^{er} trimestre, et celles découlant de sa construction personnelle, son texte repose sur un seul temps verbal de l'indicatif, qui est le présent, au niveau de quatre verbes :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>les devoir à la maison il est (...)</i>	<i>l'effort exigé n'a rien (...)</i>	<i>pour partisans (...) soutiennent, l'élèves soumis à un travail obtient</i>
<i>Total :</i>	<i>(04)</i>		

Tout d'abord, nous remarquons que *Yakoub* a parfaitement appliqué les règles de la conjugaison, du présent de l'indicatif du verbe « *être* ». Cependant, en se référant au contexte, nous trouvons d'une part, le pronom « *il* », qui est censé être mis au pluriel, parce qu'il substitue le groupe nominal « *les devoir à la maison* ». Cette incorrecte

substitution signifie que cet élève ne fait pas la distinction entre le singulier et le pluriel. D'autre part, d'un point de vue sémantique, l'élève aurait dû employer le verbe « avoir », au lieu du verbe « être ».

Quant au verbe « avoir » aussi bien que les deux verbes du 3^{ème} groupe « obtenir » et « soutenir », l'élève n'a fait que recopier ces verbes, du texte et des questions proposés dans l'épreuve d'examen N°01, comme le montre ces extraits :

- « Les partisans du travail à la maison **soutiennent** que l'effort exigé n'a rien d'insurmontable. ».
- « 4) Réponds par (vrai ou faux) :

b- L'élève soumis à un travail personnel **obtient** de mauvais résultat. (...) »

Nous constatons donc, que la morphologie du présent de l'indicatif, n'est pas maîtrisée par ces deux élèves.

Au deuxième trimestre, *Yacine* a mis en place sept verbes, qui n'obéissent pas aux règles de la conjugaison. Ces derniers sont récapitulés dans le tableau suivant :

<i>Le (s) verbe (s) :</i>	<i>Etre</i>	<i>Avoir</i>	<i>Du 1^{er} groupe</i>	<i>Du 3^{ème} groupe</i>
<i>Exemples :</i>	<i>cet une lang (5)</i>	<i>il y a</i>	<i>ils vous jame pas (1), tu teme pas(2)</i>	<i>parce que elle nous compré pas (3), moi ils dit (4), cet une lang et fais(6)</i>
<i>Total :</i>	<i>(07)</i>			

Nous remarquons que *Yacine* a bien conjugué le verbe « avoir », faisant partie du présentatif « *il ya* », qui est considéré comme étant l'unique verbe, convenablement écrit, dans sa production écrite. Quant aux autres verbes, ils sont pratiquement non conformes à la norme, nous en discernons les déficiences suivantes : tout d'abord, au niveau de l'emplacement de la négation « *ne pas* », qui correspond partiellement à la norme, comme le montre l'exemple (1), (2) et (3) où *Yacine* n'a tenu compte que de l'emplacement de l'adverbe « *pas* » placé après le verbe conjugué, tandis qu'il a négligé la mise en place de l'adverbe « *ne* », précédant le verbe, comme s'il se trouvait

dans situation à l'oral. L'élève prouve également des carences, au niveau de la substitution pronominale, d'une part, à travers un pronom personnel sujet, comme dans l'exemple (2), où l'élève aurait dû employer la 1^{ère} personne du singulier « *je* », au lieu de la 2^{ème} personne du singulier « *tu* », parce qu'il s'agit d'un discours rapporté directement, et que le personnage est en train de présenter sa prise de position, vis-à-vis de la langue française. Dans l'exemple (4), l'élève a employé deux pronoms personnels, le premier désigne la 1^{ère} personne du singulier « *moi* », et le second désigne la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* », alors que ces derniers sont employés pour désigner la même personne. En s'intéressant au contexte, nous trouvons que dans le dialogue, qui se déroule entre *Yacine* et son camarade, qui n'aime pas le français, c'est *Yacine*, qui prend la parole, dans un discours direct. Donc, il aurait dû employer le pronom « *je* » au lieu de « *ils* ».

Quant à la morphologie des verbes, nous constatons aussi qu'elle n'est pas bien maîtrisée : au niveau du verbe « *aimer* », *Yacine* s'est procédé à une transcription de sons : il a transcrit le son /ɛ/ du présent du verbe « *aime* », par la lettre [a] dans l'extrait (1) et par la lettre [e] dans l'extrait (4). Il a notamment transcrit le son /e/ dans du présentatif « *c'est* » par les lettres « *et* ». Nous constatons également, une non maîtrise au niveau des règles de l'accord, entre le sujet et le verbe, comme dans l'extrait (1), où *Yacine* a employé la 3^{ème} personne du pluriel « *ils* » et a attribué au verbe le morphème de la 3^{ème} personne du singulier « *e* ». Dans l'extrait (2) *Yacine* a employé la 2^{ème} personne du singulier « *tu* », mais il a attribué au verbe « *aimer* » le morphème de la 1^{ère} ou de la 3^{ème} personne du singulier « *e* », inversement à l'extrait (6), où *Yacine* a employé la 3^{ème} personne du singulier, et a attribué au verbe « *faire* » la morphologie du présent de l'indicatif avec la 1^{ère} ou la 2^{ème} personne du singulier « *fais* ». Enfin, nous percevons une non-maîtrise de la morphologie du présent des verbes du 3^{ème} groupe comme dans l'extrait (3), où *Yacine* a écrit le verbe « *comprendre* » sous une morphologie, qui n'appartient à aucun des temps verbaux en français : la morphologie « *compré* » nous fait penser que l'élève tente de former le participe passé du verbe du 3^{ème} groupe « *comprendre* », en le considérant comme étant un verbe du 1^{er} groupe, en mettant ainsi le morphème « *é* » à la fin.

Dans la production de *Yakoub*, il est également difficile de déterminer les temps verbaux, auxquels il a eu recours. En somme, *Yakoub* a employé six verbes conjugués, mais ces derniers ne correspondent à aucune des morphologies temporelles en conjugaison. De ce fait, nous pouvons que les énumérer, en essayant de les attribuer à tel ou tel temps :

Yakoub dans cet extrait : « Le français *ces* » a mis en place le présentatif « *c'est* », où il a commis une erreur au niveau de la transcription du son /e/, au lieu de mettre « *est* », il a écrit « *es* » attaché au démonstratif « *ce* ».

Dans l'extrait suivant : « il *écoté* », le verbe « *écouter* » est orthographiquement non conforme à sa morphologie infinitive. Nous constatons d'une part, que *Yakoub* prouve une difficulté au niveau du son /o/ et du son /u/, c'est pourquoi il a écrit « *écoté* » au lieu de « *écouté* ». D'autre part, il a mis en place le morphème « *é* », qui nous fait penser au participe passé du verbe « *écouter* ». Cependant, en se référant au contexte, ce verbe est censé être mis au présent de l'indicatif, sous la forme suivante : « *il écoute* ». Enfin, « *falloir* » est le verbe noyau de cet extrait : « il *faux* », que *Yakoub* a confondu son présent « *faut* », avec l'homonyme adjectival « *faux* ».

Au terme de ce trimestre, nous constatons que la compétence en conjugaison reste non maîtriser, par ces deux élèves, qui n'ont marqué aucune progression dans le choix et la morphologie des temps de l'indicatif, durant une année d'enseignement/apprentissage.

Au dernier trimestre, *Yacine* a eu recours à six verbes dans sa production, qui nous est difficile de les attribuer à tel ou tel temps. Dans ce premier extrait : « je *vais* », *Yacine* a écrit convenablement le présent de l'indicatif du verbe « *aller* », avec la 1^{ère} personne du singulier « *je* ». Quant à l'extrait suivant : « le livre *était* », nous remarquons que *Yacine* a correctement conjugué le verbe « *être* » à l'imparfait, avec la 3^{ème} personne du singulier, à travers l'emploi du groupe nominal « *le livre* ». Mais, cet extrait est entièrement relevé de la question N°04/b présentée dans la compréhension de l'écrit de l'épreuve d'examen N°03 :

« 4- Réponds par « vrai » ou « faux » : b- <u>Ce livre était</u> en très bon état ».
--

Quant à cet extrait : « il *apprendre* », *Yacine* a gardé le verbe « *apprendre* » à l'infinitif, bien que ce dernier soit précédé d'un sujet « *il* ». Une autre erreur est commise au niveau de cet extrait : « il *list* », qui en l'entendant, nous constatons que l'élève a employé le présent de l'indicatif du verbe « *lire* », avec la 3^{ème} personne du singulier « *il* », mais en se focalisant sur sa morphologie, nous remarquons que ce verbe porte aussi bien le morphème de la 1^{ère}/ 2^{ème} personne du singulier « *s* » et le morphème de 3^{ème} personne du singulier « *t* », ce qui est incorrect.

Quant à cet extrait : « il un bon pour *passte* », en l'entendant nous comprenons immédiatement que l'élève a écrit un mot en anglais « *past* », mais en se référant à sa morphologie, nous constatons que celle-ci ne correspond ni à la langue anglaise ni à celle de la langue français.

Enfin, dans ce dernier extrait : « pour je *travailt* », *Yacine* a attribué au verbe « *travailler* » une morphologie, qui ne lui appartient plus, au niveau de tous les temps verbaux, quoique le morphème écrit à la fin du verbe « *ait* », nous fait penser à la 3^{ème} personne du singulier à l'imparfait.

Au dernier trimestre, *Yakoub* a fait preuve d'une amélioration, par rapport au deuxième trimestre, au niveau de la morphologie du verbe « *être* » et « *avoir* », conjugués au présent de l'indicatif, et qui font partie des présentatifs : « *c'est* » et « *il y a* ».

Au terme de cette analyse, nous pouvons affirmer que ces deux élèves prouvent d'énormes carences en conjugaison, au point qu'ils amènent à penser qu'ils écrivent sans réfléchir. Ces carences ne situent pas uniquement au niveau de la morphologie des verbes, mais aussi au niveau de la concordance des temps. Cela est lié à la non maîtrise des compétences linguistique et communicationnelle.

Après avoir établi cette analyse morphosyntaxique, des productions écrites du texte argumentatif par ces collégiens de la 4^{ème} AM, du point de vue de la maîtrise des temps verbaux du mode indicatif et du mode subjonctif, nous allons nous pencher sur l'analyse de la complexité syntaxique, des phrases construites par ces apprenants.

3.1.2 Complexité syntaxique :

La construction syntaxique correcte des phrases, permet au texte argumentatif d'atteindre son but, parce qu'elle garantit l'enchaînement logique entre les différentes propositions, contenues dans un texte. L'élève en 4^{ème} AM apprend à formuler des phrases simples et des phrases complexes avec juxtaposition, coordination et subordination, pour exprimer différents rapports logiques de cause, de conséquence, de but...etc. De ce fait, notre analyse va se pencher sur l'étude de la complexité syntaxique, vis-à-vis de la formation de quelques phrases simples et/ou complexes, et de l'organisation des différentes unités linguistiques, au sein d'une même proposition, tout en faisant allusion aux différents types de lacunes, qu'éprouvent ces apprenants, au niveau des règles d'accord, en orthographe, en conjugaison...etc.

3.1.2.1 Corpus N°01 :

3.1.2.1.1 Exemple « A – bon » :

Dans les trois productions de *Khadidja*, l'élève a formulé des phrases complexes avec coordination, juxtaposition et subordination, qui s'enchaînent en conformité pour que le texte argumentatif atteigne son but.

Au premier trimestre, *Khadidja* a formulé huit phrases complexes et une seule phrase simple (*Voir l'annexe 05*). Les phrases complexes s'appuient généralement sur des propositions coordonnées, liées par les conjonctions de coordination suivantes : « *et, car et donc* », et des mots de liaison, comme : « *aussi, en outre* », dont nous citons quelques extraits :

Khadidja a coordonnée une phrase simple (*P1*) avec une phrase complexe (*P2*) par la conjonction de coordination « *car* », comme l'illustre l'extrait suivant :

- « [*Malgré l'importance des devoirs à la maison beaucoup d'élèves ne les font pas*] (*P1*), ***car*** [*(ils voient) (que ces derniers ne sèrent à rien).*](*P2*) »

La phrase (*P1*) commence par un complément circonstanciel de concession, introduit par la préposition « *malgré* », et comporte une proposition formée d'un sujet « *beaucoup d'élèves* », un verbe écrit à la forme négative « *ne font pas* », et un complément d'objet direct, sous forme d'un pronom COD « *les* », placé avant le verbe

conjugué de la phrase. Cette proposition (P1) est coordonnée par la conjonction de coordination « *car* », avec la phrase complexe (P2), qui est formée d'une proposition principale « *ils voient* », et une proposition subordonnée complétive, introduite par la conjonction « *que* » : « *que ces derniers ne sèrent à rien* ». Nous constatons donc que la construction syntaxique de cette phrase est parfaitement conforme aux règles de la grammaire du français.

La complexité syntaxique est aussi pertinente, tout au long du texte, spécialement quand *Khadidja* a employé la conjonction de coordination « *et* », pour coordonner deux phrases complexes, comme suit :

- « **Donc**, [*il faut que les élèves fassent leurs devoirs à la maison pour être les meilleurs*] (P3), **et** [*si ils vont être les meilleurs, ils seront des bons nombres dans la société au future et ils auront les métiers de leurs rêves : medecine, architecture...*] (P4)»

La phrase complexe (P3) est formée de la proposition principale « *il faut* » et la proposition subordonnée complétive « *que les élèves fassent leurs devoirs à la maison pour être les meilleurs* ». Nous remarquons que la construction de cette proposition subordonnée est riche, en se référant à ces différents constituants : elle est introduite par la conjonction de subordination « *que* », du sujet « *les élèves* », suivi du verbe « *faire* » conjugué au présent du subjonctif, qui est parfaitement accordé au sujet de la phrase, comme suit : « *les élèves fassent* ». Ce choix temporel est corrélativement lié à l'emploi de la tournure impersonnelle : « *il faut* ». Le verbe « *fassent* » est suivis d'un COD « *leurs devoirs* », d'un complément du nom « *à la maison* », et d'un complément circonstanciel de but, introduit par la préposition « *pour* », suivi d'un verbe à l'infinitif « *être* » et du superlatif « *les meilleurs* ». Cette phrase complexe (P3) est coordonnée par la conjonction de coordination « *et* » avec une autre phrase complexe (P4), exprimant la condition. La proposition (P4) est formée de la proposition subordonnée : « *si ils vont être les meilleurs* », qui est introduite par la conjonction de subordination « *si* », suivie du présent de l'indicatif du verbe « *aller* ». Celle-ci est juxtaposée par rapport à deux propositions principales : « *ils seront des bons nombres dans la société au future* » et « *ils auront les métiers de leurs rêves : medecine, architecture...* ». ces

dernières sont coordonnées par la conjonction de coordination « *et* ». Nous remarquons que la concordance des temps est bien appliquée, entre le verbe de la subordonnée et celui des deux propositions principales.

Khadidja a aussi formé une phrase complexe exprimant la cause, à travers une subordination, comme le montre cette phrase :

- « *les devoirs à la maison sont indispensables, parce qu'ils m'aident à bien comprendre mes leçons* »

Cette phrase est formée de la proposition principale : « *les devoirs à la maison sont indispensables* », qui comporte le sujet « *les devoirs à la maison* », le présent de l'indicatif du verbe « *être* », et un complément d'attribution « *indispensables* ». Quant à la proposition subordonnée de cause, elle est introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », suivie du sujet « *ils* » et du présent de l'indicatif du verbe « *aider* », précédé du pronom COD « *m'* ». Enfin, l'élève a mis en place une proposition subordonnée infinitive, occupant la fonction d'un COI : « *à bien comprendre mes leçons* ».

Donc, les phrases formulées par *Khadidja* sont correcte d'un point de vue morphosyntaxique (*Voir l'annexe 05*). Ceci se révèle dans son respect ponctuel, d'une part, de l'accord entre le sujet et le verbe, et d'autre part, de l'orthographe correcte des mots. Nous notons que l'élève a commis (03) erreurs sur (145) mots employés dans sa production. *Khadidja* fait la distinction entre l'emploi de la préposition « *à* » et « *de* », pour former les différents types de compléments d'objet et/ ou circonstanciels. Elle a également fait preuve de sa maîtrise de l'emploi de l'article partitif « *de* » au lieu de « *des* », situé entre l'adverbe « *beaucoup* » et le nom au pluriel « *élèves* » de l'extrait (*P1*). En plus, *Khadidja* s'est appuyée sur différents rapports logiques afin d'enrichir son mode de raisonnement.

Au second trimestre, *Khadidja* n'a eu recours qu'aux phrases complexes, ces dernières varient entre la coordination, la juxtaposition et la subordination. La juxtaposition est notamment employée comme au premier trimestre entre les différentes propositions subordonnées et/ou coordonnées, en les séparant par un signe de ponctuation, qu'est la virgule. La coordination, dans ce trimestre, s'appuie sur les coordonnants suivants :

« *ni, car, et, c'est pour cela* » parmi lesquels « *car* » qui exprime la cause et « *c'est pour cela* » qui exprime la conséquence, comme c'est montré dans l'extrait suivant :

- « *il n'aime ni l'apprendre, ni qu'une autre personne lui parle en français, car il voit qu'il est très difficile et compliqué à l'apprendre et qu'il ne sert à rien, c'est pour cela que j'ai essayé de le convaincre* »

Quant à la subordination, l'élève a employé deux fois la relative, trois fois le temps, et huit fois la complétive, desquelles nous avons relevé ces extraits pour les analyser :

- « *J'ai un camarade qui devient un fou quand il écoute le mot français* » (P1)

L'élève a formulé deux propositions subordonnées relatives, l'une dans la phrase (P1) introduite par le pronom relatif « *qui* », substituant le sujet « *un camarade* », et suivi du présent de l'indicatif du verbe « *devenir* », comme suit : « *qui devient un fou* ». Cette dernière a pour proposition principale : « *J'ai un camarade* », qui a pour verbe « *avoir* », conjugué au présent de l'indicatif.

Quant à la proposition subordonnée de temps, souvent elle indique la simultanéité, par exemple dans cet extrait où elle est introduite, par la conjonction « *lorsque* » (P2) :

- « *il faut réfléchir de ce qu'on va dire à eux lorsque'il vont demander notre aide en français* » (P2)

La proposition subordonnée « *lorsqu'ils vont demander notre aide en français* » a pour verbe, « *aller* » conjugué au présent de l'indicatif, suivi de l'infinitif « *demander* ». Sa proposition principale a pour verbe « *aller* » au présent de l'indicatif, suivi de l'infinitif du verbe « *dire* », cet emploi du verbe « *aller* » attribue aux verbes « *demander* » et « *dire* », la valeur d'un futur proche.

Au dernier trimestre, *Khadidja* a employé sept fois la coordination, et treize fois la subordination, tenant compte que ces propositions subordonnées et/ou coordonnées sont souvent juxtaposées.

Pour coordonner les différentes propositions, *Khadidja* s'est appuyée sur les conjonctions suivantes « *et, car* » comme suit :

- « *je préfère l'internet car elle est une porte ouverte sur le monde entier* »

- « *Alors, chaque deux ou trois jours, je vais au cyber café et je reste là bas plus e deux heures* »

Mais, elle a aussi employé des mots de liaison, pour assurer l'enchaînement des idées, comme « *d'abord, alors, enfin* ».

Quant à la subordination, elle n'a formulé que deux phrases, comme suit :

- « *Quand je suis à la maison, je suis tous le temps devant la télévision* » (P1)
- « *je suis une très grande fan des séries américaines qui m'aident a apprendre ma langue préférée l'anglais.* » (P2)

Dans la phrase (P1), l'élève a exprimé la simultanéité dans le temps, à travers une phrase complexe, elle a commencé tout d'abord par la proposition subordonnée de temps, qui est introduite par la conjonction « *quand* », ayant pour verbe « *est* ». Encadrée par une virgule. L'élève a annoncé la proposition principale « *je suis tous le temps devant la télévision* », qui a aussi pour verbe conjugué « *être* » au présent. Dans la phrase (P2) l'élève a eu recours a une proposition subordonnée relative, introduite par le pronom relatif « *qui* », ce dernier a pour antécédent le sujet « *des séries américaines* », sa proposition principale et la suivante : « *je suis une très grande fan des séries américaines* ».

Dans cette production, *Khadidja* a eu recours plutôt aux compléments circonstanciels, indiquant : le lieu « *En dehors de l'école* », le but « *pour passer le temps* », la cause « *Grace à la technologie* », le temps « *avant de se coucher* », et à la condition « *à condition de ne pas oublier les études et l'école* ». quant à la subordination, nous ne trouvons que deux phrases.

Au terme de cette analyse, nous constatons que *Khadidja* maîtrise parfaitement la formulation de phrases simples et/ou complexes, sous forme juxtaposée, coordonnée ou subordonnée, en exprimant différents rapports logiques, dans une langue correcte, ce qui influe positivement sur la progression sémantique de son texte.

3.1.2.2 Corpus N°02 :

3.1.2.2.1 Exemple « A- moyen » :

La production, du premier trimestre de *Rima*, réunit les trois types de phrases complexes : juxtaposition, coordination et subordination :

La coordination est formulée par l'emploi de conjonction de coordination « *et, car, mais* », de locution « *par conséquent* », en plus de mots de liaison, tels que : « *en outre, en plus, enfin* », qui lui permettent le plus souvent d'organiser ses arguments. De ce fait, nous avons choisi d'étudier la cohérence syntaxique, au niveau de l'exemple suivant :

- « *il faut faire les devoirs car ils sont très important* »

Nous remarquons que la construction de cette phrase est syntaxiquement correcte : la première proposition « *il faut faire les devoirs* », est formée du sujet « *il* », le verbe conjugué « *faut* », qui est suivi du verbe « *faire* » mis à l'infinitif, et le COD « *les devoirs* ». Quant à la seconde proposition, qui introduite par la conjonction de coordination « *car* », elle comporte le sujet « *ils* », le verbe « *sont* » et l'adjectif qualificatif « *important* », à la fin duquel *Rima* a oublié de mettre le morphème du pluriel. D'une manière générale, cette phrase est bien formulée.

La subordination dans la production de *Rima* est formulée uniquement à l'appui de proposition subordonnée relatives, dont nous avons retiré l'exemple suivant :

- « *il est le premier lieu et la base qui prépare l'enfant à la guère de la vie* » (P1)

Dans La phrase (P1), l'élève a commencé par la proposition principale : « *il est le premier lieu et la base* », qui a pour verbe noyau « *est* », puis la proposition subordonnée relative, qui est introduite par le pronom relatif « *qui* », ayant pour antécédent « *la base* ». Ce pronom est suivi du verbe « *prépare* », qui est parfaitement accordé au sujet. Cette proposition comporte également : le COD « *l'enfant* », le COI « *à la guère* » et le complément du nom « *de la vie* ». ce qui nous amène à dire que cette phrase est adéquate syntaxiquement.

Le plus souvent *Rima* a coordonnée des propositions ou des phrases complexe, qui s'appuient sur la subordination (*Voir l'annexe 08*). Ces dernières sont enrichies de compléments circonstanciels, exprimant différents rapports : le but « *pour réussir* », le

lieu « *dans la maison* », la manière « *comment devenir responsable* » et la concession « *malgré la fatigue* ».

Quant à *Souheyla*, sa production comporte deux phrases simples, et six phrases complexes sous forme de proposition coordonnées et/ou subordonnées, qui sont le plus souvent juxtaposées, parce qu'elles sont séparées par une virgule ou un point.

Dans la phrase simple suivante : « *les devoirs sont un moyens de transformation de l'enfant.* », l'élève a employé le sujet « *les devoirs* », suivi du verbe « *sont* », qui est parfaitement accordée au sujet. La phrase comporte également un complément du nom « *de transformation* ». Nous remarquons que ce dernier est suivi du groupe nominal « *de l'enfant* », où l'élève a employé la préposition « *de* », au lieu d'employer la préposition « *pour* ».

Les phrases complexes se présentent d'une part, coordonnées par l'une des conjonctions suivantes : « *car, et* », ou des mots de liaison « *alors* », desquelles nous avons retiré l'extrait suivant :

- « *je suis pour les devoirs à la maison quand les devoirs sont des moyens de donner les informations,*

La première proposition « *je suis pour les devoirs à la maison* » est grammaticalement correcte. Elle est coordonnée par la conjonction de coordination « *car* », que l'élève a mal transcrite, en écrivant « *quand* », avec une autre proposition « *les devoirs sont des moyens de donner les informations* », qui est aussi correctement formulée. La seule reproche que nous pouvons y faire, se situe au niveau de l'insertion inadéquate de la préposition « *de* » précédant le verbe « *donner* ».

Quant aux propositions subordonnées, *Souheyla* a formulé, tout d'abord, une expression de cause :

- « *quand les parents font des devoirs à la maison aux enfants, parce que les parents aiment beaucoup leurs enfants obtiennent des meilleurs points* »

La proposition subordonnée de cause est introduite par la conjonction « *parce que* », et a pour verbe noyau « *aiment* », comme suit : « *parce que les parents aiment*

beaucoup ». Cette subordonnée n'a pas une proposition principale, car la proposition, qui la précède est la suivante : « *quand les parents faient des devoirs à la maison aux enfants,* ». Nous remarquons que cette proposition est introduite par la conjonction « *quand* », qui introduit d'habitude la proposition subordonnée de temps, ce qui entraîne une ambiguïté de sémantique, à cause de la juxtaposition de deux propositions subordonnées, exprimant deux rapports différents. Cette même proposition subordonnée de cause constitue aussi la proposition principale de la proposition subordonnée complétive suivante : « *leurs enfants obtiennent des meilleurs points* », que *Souheyla* a oublié de l'introduire par la conjonction « *que* ». La construction des phrases de telle manière, nous amène à conclure que la compétence de formuler des phrases complexes est peu maîtrisée par cette élève.

Souheyla a également formulé des phrases complexes exprimant la concession, le but aussi qu'une proposition subordonnée relative, comme le montre cet extrait :

- « *Malgré les enfants faient les devoirs à la maison, il y a beaucoup des gens qui copiyais* »

La proposition subordonnée de concession est introduite par la préposition « *malgré* ». Celle-ci est suivie du sujet « *les enfants* » et d'un verbe conjugué « *faient* ». C'est en fait, l'insertion de ce verbe, qui nous a amenés à retirer les erreurs suivantes : d'une part, cette élève n'a pas mis en place la conjonction « *que* », faisant parti de la conjonction de subordination « *malgré que* », qui doit être suivie d'un verbe au subjonctif présent. Cependant, *Souheyla* a attribué au verbe « *faire* », la forme suivante : « *faient* », qui n'appartient à aucun des temps verbaux, d'un point de vue morphologique. La proposition principale de cette phrase : « *il y a beaucoup des gens* », est suivie d'une proposition subordonnée relative, introduite par le pronom relatif « *qui* », ayant pour antécédent « *des gens* ». Ce pronom relatif est suivi du verbe conjugué « *copiyais* », qui non seulement ne s'accorde pas avec le sujet « *des gens* », il est aussi mal écrit morphologiquement.

Nous constatons ainsi que *Rima* maîtrise beaucoup plus que *Souheyla* la formulation de phrases complexes. Celle-ci (*Souheyla*) prouve des insuffisances au niveau de

l'accord, du choix de prépositions, la morphologie des temps, et la formation de phrases complexes, par une subordination.

Au second trimestre, *Rima* a employé des phrases simples et d'autres complexes, exprimant différents rapports logiques, desquelles nous avons retiré quelques extraits. D'abord, *Rima* a formulé deux phrases simples, parmi lesquelles, nous proposons ces extraits :

- « *Je suis une étudiante au C.E.M* »(P1)
- « *qu'esque tu fais,* »(P2)

Nous remarquons que l'élève a bien formulé la phrase déclarative (P1), aussi que la phrase interrogative (P2), en tenant compte de l'emplacement du sujet après le mot interrogatif « *qu'est ce que* », qui est orthographiquement mal écrit.

Rima a formulé aussi plusieurs phrases complexes, parmi lesquelles celles qui s'appuient sur la juxtaposition, où les propositions sont séparées, le plus souvent par une virgule, comme dans cet extrait :

- « *J'ai beaucoup des amies, elles aiment et préfère les langues sauf Asma* »

Dans la première proposition « *J'ai beaucoup des amies* », nous remarquons que *Rima* a bien accordée le verbe « *avoir* » au sujet « *je* ». En introduisant l'adverbe « *beaucoup* », *Rima* a commis une erreur au niveau du choix de l'article, attribuant au nom « *amies* », la marque du pluriel : elle a écrit « *beaucoup des amies* » au lieu de « *beaucoup d'amies* ». Dans la deuxième phrase, « *elles aiment et préfère les langues sauf Asma* », où *Rima* a coordonné deux verbes conjugués : « *aiment* » et « *préfère* », qui sont conjugués avec le même pronom personnel sujet « *elles* », nous remarquons qu'elle a commis une erreur d'accord entre le sujet « *elles* » et le verbe « *préfère* ». Cette phrase comporte également un COD, formé du déterminant « *des* » et du nom « *langues* », la préposition « *sauf* », qui est orthographiquement correcte, à permis à *Rima* d'introduire une exception, en mettant en place le nom propre « *Asma* », qui est introduit par une lettre majuscule.

Rima, a aussi formulé des phrases, qui s'appuient sur la coordination, introduite par les conjonctions suivantes : « *car* » et « *et* », pour relier deux phrase simple ou deux phrases complexes, desquelles nous avons retiré l'extrait suivant :

- « *le français et une langue intéressente dans notre pays car elle est la 2^{ème} langue apré l'arabe* »

En oralisant cette phrase, nous constatons que *Rima* a obéi à toutes les règles de grammaire, en garantissant ainsi une cohérence syntaxique, entre les différentes unités contenues dans cette même phrase. Mais, en se référant à la typologie de ces mots, nous trouvons que l'élève a commis quelques erreurs orthographiques, en écrivant correctement quatorze mots sur dix-sept. Ses erreurs se situent au niveau du verbe « *être* », l'adjectif « *intéressente* » et la préposition « *apré* ».

Rima a également eu recours à la formation de phrases complexes par subordination, comme dans cet extrait :

- « *quand j'étais entraine de lire une histoire de victor hugo elle ma dit* »

Cette phrase exprime la simultanéité dans le temps, elle commence par une proposition subordonnée de temps « *quand j'étais entraine de lire une histoire de victor hugo* », qui est introduite par la conjonction « *quand* », ayant pour verbe noyau « *étais* ». *Rima* a inséré ensuite, la proposition principale « *elle ma dit* », qui a pour verbe « *a dit* ». La construction de cette phrase est correcte syntaxiquement, dans la mesure où l'élève a respecté l'ordre des mots au sein de la phrase, mais *Rima* a commis quelques erreurs orthographiques, quand elle a attaché la formule « *en train* », comme suit : « *entraine* » et le pronom COI « *me* » à l'auxiliaire « *avoir* », en écrivant : « *ma dit* ».

Quant à *Souheyla*, elle a eu recours aux phrases simples, desquelles nous avons choisi l'exemple suivant :

- « *Ma note, je ne connu riens à la français* »

Nous remarquons que la construction de cette phrase est incorrecte. D'abord, parce que *Souheyla* a inséré le groupe nominal « *Ma note* », en entête de phrase, alors qu'il n'entretient aucun lien sémantique avec la proposition suivante : « *je ne connu riens à la français* ». Cette proposition contient également une erreur en conjugaison, en

écrivant le participe passé du verbe « *connaitre* », sans le précéder d'un auxiliaire. Une erreur en orthographe, quand elle a écrit « *riens* ». et enfin, une erreur au niveau de l'accord entre le déterminant et le nom, quand elle a écrit : « *la français* ».

Quant aux phrases complexes, *Souheyla* a eu recours à la juxtaposition, en séparant les deux propositions par une virgule, comme dans cet extrait :

- « *Mon camarade n'aime pas le français, J'avais parler avec lui pour donner des arguments pour le convaincre à l'aimer* »

Dans cet extrait, *Souheyla* a inséré la proposition suivante : « « *Mon camarade n'aime pas le français* », qui est grammaticalement correcte. Cette proposition commence par le sujet « *mon camarade* », puis le verbe « *n'aime pas* », où la négation est bien placée, et enfin le COD, qui est formé du groupe nominal « *le français* ». La seconde phrase : « *J'avais parler avec lui J'avais parler avec lui pour donner des arguments pour le convaincre à l'aimer* », commence par le sujet « *je* », suivis d'un verbe conjugué au plus que parfait « *avais parler* » et d'un complément d'accompagnement « *avec lui* ». Ce dernier est suivi de deux propositions infinitives exprimant le but : « *pour donner des arguments* » et « *pour le convaincre à l'aimer* », où l'élève aurait pu égarer la première « *pour donner des arguments* » et redresser la phrase de la manière suivante : « *Je lui avais parlé, pour le convaincre à l'aimer* ».

Souheyla a employé aussi la coordination, introduite par « *et* », pour coordonnée deux phrases complexes par exemple :

- « *il faut tu apprends tes leçons, pour obtenir une belle note, et il faut tu cherchais la définition* »

En étudiant cet extrait, nous remarquons que *Souheyla* a eu recours à la tournure impersonnelle « *il faut* ». Dans la première phrase complexe : « « *il faut tu apprends tes leçons, pour obtenir une belle note* », *Souheyla* a bien formulé la proposition principale « *il faut* ». Quant à la proposition subordonnée complétive, elle n'est pas introduite par la conjonction « *que* », sachant qu'elle comporte un sujet « *tu* » et un verbe conjugué « *apprends* », ce qui constitue la première erreur. La seconde erreur se situe au niveau du choix du temps verbal, où *Souheyla* aurait dû employer le subjonctif

présent du verbe « *apprendre* » au lieu du présent de l'indicatif. Ce verbe est suivi du complément circonstanciel de but « *pour obtenir une belle note* ».

Dans la seconde phrase complexe : « *il faut tu cherchais la définition* », *Souheyla* s'est procédée de la même manière que la première phrase complexe précitée, en oubliant de mettre en place la conjonction « *que* », et de conjuguer le verbe « *cherchais* » à l'imparfait, au lieu du subjonctif présent.

Au terme de ce trimestre, nous constatons que la complexité syntaxique est beaucoup plus riche chez *Rima* que chez *Souheyla*, qui n'a pas vraiment marqué des progrès par rapport au premier trimestre.

Au dernier trimestre, *Rima* a exprimé plusieurs rapport logiques de cause, de but, de condition, à travers la formulation de phrases complexes, qui s'appuient sur la coordination et la subordination, sachant que ces dernières sont le plus souvent juxtaposées. Nous avons choisi tout d'abord, d'étudier la coordination exprimée dans l'extrait suivant :

- « *je pratique le sport car il me donne une bonne santé* »

Rima a coordonné ainsi deux phrases simple, la première proposition : « *je pratique le sport* », est formé du sujet « *je* », suivi du verbe « *pratique* » et du COD « *le sport* ». Quant à la deuxième proposition « *car il me donne une bonne santé* », elle est introduite par la conjonction de coordination « *car* », suivi du sujet « *il* », qui substitue « *le sport* ». Cette proposition comporte également un verbe conjugué « *donne* », le COD « *une bonne santé* » et un COI sous forme pronominal « *me* », que l'élève a bien placé entre le sujet « *il* », et le verbe « *donne* ». Donc, nous pouvons évaluer cette phrase est cohérente d'un point de vue syntaxique.

Quant à la subordination, nous avons choisi d'étudier cette expression du temps :

- « *quand je l'écoute j'oublie tous le monde* »

Pour exprimer une simultanéité dans le temps, *Rima* a eu recours à la conjonction « *quand* », qui introduit la proposition subordonnée suivante : « *quand je l'écoute* ». Cette subordonnée est suivie du sujet « *je* », et du verbe « *écoute* », précédé d'un pronom COD « *l'* », qui substitue « *la musique* ». Quant à la proposition principale,

elle est introduite par le sujet « *j'* », suivi du verbe « *oublier* » et d'un COD sous forme d'un pronom indéfini « *tous le monde* ». Cette phrase serait parfaitement correcte, si l'élève n'a pas commis les deux erreurs suivantes : d'une part en conjugaison, quand elle a écrit le verbe de la subordonnée à l'infinitif, bien qu'il soit précédé d'un sujet. Et d'autre part, en orthographe, quand elle a écrit l'adjectif indéfini « *tous* » au lieu de « *tout* ».

Quant à *Souheyla*, elle a employé tant de phrases complexes que simples, qui s'appuient principalement sur la subordination. Nous allons commencer tout d'abord, par l'analyse de la phrase simple suivante :

- « *elle donne les informations à les étudiants* »

Cette phrase est formée du sujet « *elle* », du verbe « *donne* », du COD « *les informations* », et du COI « *à les élèves* », où l'élève a commis une seule erreur syntaxique, au niveau de la formulation du COI, en écrivant « *à les élèves* », au lieu de « *aux élèves* ».

Quant aux phrases complexes, nous avons choisi d'analyser cet extrait, qui montre l'amélioration qu'a fait *Souheyla* au terme de cette année scolaire :

- « *je suis sûr que la lecture est essentielle à la culture* »

D'abord, l'élève a formulé cette proposition principale « *je suis sûr* », qui est cohérente syntaxiquement. Nous remarquons que *Souheyla* a juste oublié de mettre le morphème du féminin à la fin de l'adjectif « *sûr* ». Quant à la proposition subordonnée complétive, elle est introduite par la conjonction « *que* », suivie du sujet « *la lecture* », et du verbe « *être* » conjugué au présent de l'indicatif. Ce dernier est suivi de l'adjectif qualificatif « *essentielle* », qui est bien accordée au nom « *la lecture* ». Cet adjectif occupe la fonction d'un complément d'attribution, et il est suivi du COI « *à la culture* ».

Donc, au terme de cette année d'enseignement/apprentissage, nous constatons que les deux élèves ont fait des progrès remarquables, du point de vue de la cohérence syntaxique, ce qui influe inéluctablement sur la progression sémantique de leurs textes.

3.1.2.2.2 Exemple « B– moyen » :

Au premier trimestre, *Mouâd* a formulé des phrases complexes, et des phrases simples, desquelles nous avons retiré l'extrait suivant :

- « *ton profeseur va temé* »

Il s'agit d'une phrase simple, introduite par le sujet « *ton profeseur* », suivi du verbe « *va* », conjugué au présent de l'indicatif et du verbe « *temé* ». Nous remarquons que *Mouâd* a fait deux erreurs d'orthographe, au niveau du nom « *profeseur* », aussi que « *temé* ». Il n'a pas aussi mis le verbe « *temé* » à l'infinitif, qui suit un verbe conjugué « *va* ».

Quant aux phrases complexes, nous avons choisi d'étudier les deux extraits suivants :

- « *a caus de tes mieur resulta le moral est déjà remonté donc tu ne trouve pas de problème* » (1)
- « *si tu fait les devoirs a la maison tu auras des bonnes note* »(2)

Dans la phrase (1), *Mouâd* a fait des erreurs liées à l'orthographe des mots, sachant que l'organisation des ces derniers au sein de la phrase est correcte. L'élève a coordonnée deux propositions : « *a caus de tes mieur resulta le moral est déjà remonté* » et « *donc tu ne trouve pas de problème* ». La première proposition est introduite par un CC de cause « *a caus de tes mieur resulta* », puis le sujet « *le moral* », suivi du verbe « *est* » et du complément « *déjà remonté* ». Quant à la seconde proposition, elle est introduite par la conjonction de coordination « *donc* », suivi du sujet « *tu* » et du verbe « *ne trouve pas* », qui est écrit correctement à la forme négative, et un COD « *de problème* ».

La phrase (2) s'appuie sur la subordination : elle est formée de la proposition subordonnée : « *si tu fait les devoirs a la maison* » et la proposition principale « *tu auras des bonnes note* », où la concordance des temps est respectée, et les mots sont bien enchainés. *Mouâd* n'a commis qu'une seule erreur, en confondant entre la préposition « *à* » et le verbe avoir, conjugué au présent de l'indicatif, avec la 3^{ème} personne du singulier « *a* ».

Quant à *Zineddine*, il a formulé des phrases complexes exprimant la cause, et la conséquence, aussi que deux propositions relatives, parmi lesquelles nous proposons les extraits suivants :

- « *moi contre les devoirs a la maison parce que les élèves trèches dans ces devoirs* »(1)
- « *il ya dés élèves qui fait ces devoirs en rapide* » (2)

Dans le premier exemple (1), l'élève a formulé une proposition principale, qui ne contient pas un verbe conjugué : « *moi contre les devoirs a la maison* ». Celle-ci est suivie d'une proposition subordonnée de cause, qui est introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », comme suit : « *parce que les élèves trèches dans ces devoirs* ». Nous remarquons que l'enchaînement des différentes unités de la phrase est adéquat, et que l'élève a commis une seule erreur, au niveau de la morphologie du verbe « *trèches* ».

Dans l'extrait (2), où l'élève a formulé une proposition relative, introduite par le pronom relatif « *qui* », il a commis une erreur, au niveau de l'accord du verbe « *fait* » avec le sujet « *dés élèves* », aussi que dans la formulation du CC de manière « *en rapide* », quand elle a mis en place l'adjectif « *rapide* », au lieu du nom « *rapidité* ». Enfin, la dernière erreur se situe au niveau de la transcription du déterminant « *des* », comme suit : « *dés* ».

Au terme de ce trimestre, nous constatons que ces deux élèves, bien qu'ils aient prouvé quelques insuffisances au niveau de la construction de leurs phrases, ils ont aussi montré qu'ils sont en connaissance de l'organisation des différentes unités linguistiques au sein d'une phrase simple et/ou complexe.

Au deuxième trimestre *Mouâd* a formulé tant de phrases simples que complexes, desquelles nous avons choisi ces deux extraits :

- « *Je lui parles tous seul fasse a fasse* »(1)
- « *dan la classe j'ai un camarade qui naime pas le francais.* »(2)

Dans la première phrase, qui est simple, nous remarquons que les mots sont bien organisés, l'élève a commis plutôt des erreurs d'orthographe, au niveau de

l'expression « *fasse a fasse* », aussi que des erreurs d'accord entre le sujet « *je* » et le verbe « *parles* », et l'adjectif indéfini « *tous* » avec l'adjectif « *seul* ».

Dans la phrase (2), l'élève a formulé une proposition subordonnée relative, introduite par le pronom relatif « *qui* », la phrase est grammaticalement correcte, sauf que *Mouâd* a fait quelques erreurs orthographiques, telles que : « *dan* », « *naime* » et « *fracais* ».

Quant à *Zineddine*, il a formulé des phrases simples et des phrases complexes, comme le montre ces deux exemples :

- « *mon camarade n'aime le fracais* »(1)
- « *et pour travailler au futur par ce que le travail maintenant et besoin de les langue mondiale come le français* »

Au niveau de la phrase (1), *Zineddine* a construit une phrase correcte, du point de vue grammatical, il a uniquement commis une erreur, au niveau de l'orthographe du mot « *fracais* », en oubliant la lettre « *n* ».

Quant à la phrase (2), nous remarquons que l'élève a inséré une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction « *par ce que* », où il a commis une erreur au niveau du choix du verbe, et une autre erreur, quand il a placé deux déterminants « *de* » et « *les* » avant le nom « *langues* ». Quant à la proposition principale, nous remarquons qu'elle ne comporte pas un verbe conjugué, elle se présente plutôt sous forme d'une proposition infinitive.

Nous pouvons conclure, à la fin de cette analyse, que ces deux élèves ont commis, beaucoup plus, des erreurs orthographiques.

Au dernier trimestre, *Mouâd* a formulé tant de phrases simples que complexes, il n'a introduit, que deux phrases complexes, qui s'appuient sur la subordination, desquelles nous avons choisi ces extraits, pour les analyser :

- « *je rentre a la maisons à 9 :30h* » (1)
- « *Je vais fère la prière par ce que c'est mon devoir* »(2)

D'abord, la phrase simple (1) est grammaticalement bien formulée, elle comporte le sujet « *je* », le verbe « *rentre* » le complément du nom « *a la maison* » et le CC de temps « *à 9:30h* ». Ces derniers sont bien enchainés, et font preuve de la cohérence syntaxique de cette phrase.

La phrase (2) est complexe, elle repose sur une expression de cause, formée de la proposition principale : « *Je vais fêre la prière* », où l'élève n'a fait qu'une erreur au niveau de la morphologie de l'infinitif du verbe « *faire* ». La proposition subordonnée « *par ce que c'est mon devoir* » est introduite par la conjonction de subordination « *par ce que* », suivi du présentatif « *c'est* » et du COD « *mon devoir* ». Nous remarquons que *Mouâd* a commis une erreur, au niveau de la morphologie de la conjonction de subordination « *parce que* », dans la mesure où il a laissé un espace entre « *par* » et « *ce* ».

Quant à *Zineddine*, sa production s'appuie sur des phrases complexes, qui sont tantôt coordonnés, tantôt subordonnées, desquelles nous avons relevé les exemples suivants :

- « *Plusieurs jeunes aime un loisir est moi mon loisir cet le foot* »(1)
- « *J'aime beaucoup le foot par ce que je défoule et rire avec mes amis* » (2)

Dans la phrase (1), comporte deux propositions coordonnées par la conjonction « *et* », que *Zineddine* a confondue avec le verbe « *être* », conjugué au présent de l'indicatif, avec la 3^{ème} personne du singulier « *est* ». La première proposition est : « *Plusieurs jeunes aime un loisir* », où nous remarquons que les différentes unités sont bien organisées : le sujet « *Plusieurs jeunes* », le verbe « *aime* » et le COD « *un loisir* ». L'élève a commis une seule erreur d'accord entre le sujet et le verbe. La seconde proposition « *moi mon loisir cet le foot* » comporte aussi des unités bien organisées, où l'élève n'a commis qu'une seule erreur au niveau du présentatif « *c'est* », en l'écrivant « *cet* ».

Quant à la phrase (2), elle est formée de deux propositions : la proposition principale « *J'aime beaucoup le foot* » qui est grammaticalement correcte, et la proposition subordonnée « *par ce que je défoule* ». Celle-ci est introduite par la conjonction « *parce que* » suivi du sujet « *je* » et du verbe « *défoule* », qui sont bien enchainés. Cette proposition est coordonnée par la conjonction de coordination « *et* », avec cette

proposition « *et rire avec mes amis* », où nous trouvons que l'élève a introduit un verbe à l'infinitif, ce qui est incorrect, ce dernier est suivi d'un complément d'accompagnement « *avec mes amis* ».

Au terme de cette analyse nous constatons que *Mouâd* aussi que *Zineddine* ont fait une amélioration remarquable, au niveau de la construction grammaticale correcte de phrases, de façon qu'ils aient commis moins d'erreurs orthographiques, d'un trimestre à l'autre.

3.1.2.3 Corpus N°03 :

3.1.2.3.1 Exemple « A – faible » :

Au premier trimestre, le texte de *Samira* se présente sous la forme suivante :

« *d'abord les devoirs à la maison compement négative parce que :*

1. *les élèves ils soumis a un travail personnel obtient du faible résultant alors il ne peut pas comprais les lçon bien.*
2. *Il ne peut pas comme sortir et les amis sur le parc est parceque il 'ya des persons no sortis ils beaucoup malad sur la psychologue*
3. *Le travail dans les elèves si fêble parce que la tête fêble à la maison »*

Nous remarquons que *Samira* a commencé par cette proposition principale : « *d'abord les devoirs à la maison compement négative* », bien que celle-ci ne comporte pas un verbe conjugué. Nous disons que c'est une proposition principale, à cause de l'insertion de la conjonction de subordination « *parce que* ».

Si nous tentons d'évaluer la construction de cette phrase : « *Il ne peut pas comme sortir et les amis sur le parc est parceque il 'ya des persons no sortis ils beaucoup malad sur la psychologue* », nous trouvons qu'elle a besoin d'un redressement complet pour qu'elle véhicule un sens, car l'élève a tendance d'insérer des mots, d'une manière anarchique, sans tenir compte de leurs cohérence syntaxique.

Quant à *Rima*, elle a introduit un ensemble de propositions subordonnées, sous forme d'énumération, desquelles nous avons choisi d'analyser ces deux extraits :

- « *Les devoirs à la maison sont point de vue à un travail personnel parce que fore indispensables* » (1)
- « *je ne pas compres l exercice* » (2)

Dans la phrase (1) l'élève a introduit un rapport de cause, à travers l'insertion de la conjonction de subordination « *parce que* ». La construction de cette phrase paraît plus ou moins acceptable, du fait que l'élève a retiré ses différents constituants du texte, proposé dans l'épreuve d'examen.

Dans la phrase (2), *Rima* a formé une phrase simple, introduite par le sujet « *je* » suivi d'un verbe conjugué, et écrit à la forme négative, qu'elle a mal placée « *ne pas compres* ». Ce dernier est suivi d'un COD « *l exercice* ».

Au second trimestre, *Samira* s'est appuyée le plus souvent sur des phrases complexes, qui sont tantôt correcte tantôt incorrectes, d'un ponit de vue grammatical, desquelles nous avons retiré ces extraits :

- « *mon camarade n'aime pas le français mais je parle avec mon camarade parce qu'il le français c'est un lang vrais belle et lang dans la lecture* »(1)
- « *enfin convantre l'amis mon camarade* »(2)

D'abord, l'élève a coordonnée deux proposition avec la conjonction de coordination « *mais* » : il s'agit de la proposition « *mon camarade n'aime pas le français* », et la proposition « *je parle avec mon camarade* », qui paraissent correctes grammaticalement. Ensuite, elle a formé une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », comme le montre cet etxtrai : « *parce qu'il le français c'est un lang vrais belle et lang dans la lecture* », où nous constatons que les différentes unités sont mal placées au sein de l'énoncé.

Quant au texte rédigé par *Rima*, il comporte à la fois des phrases siples et complexes employé phrase complexes et phrases simple, desquelles on a retiré ses extraits :

- « *Je suis et suis et NINA aujourdait à la l'école Mais la route tout son parlé qui n'aime pas le français* » (1)
- « *qui n'aime pas de français* »(2)

Dans l'extrait (1), nous remarquons que l'élève a écrit une longue phrase, qui comporte des propositions coordonnées et d'autres subordonnées, entre lesquelles elle n'a pas assuré aucune cohérence syntaxique.

Aussi, que dans l'extrait (2), où l'élève a formé une phrase interrogative, introduite par le pronom interrogatif « *qui* », suivi du verbe « *n'aime pas* », que l'élève a bien encadré par la négation « *ne pas* ». Ensuite, elle a introduit le complément : « *de français* », censé avoir la fonction d'un COD, dans la phrase, l'élève a mal formulé grammaticalement et orthographiquement.

Nous trouvons que ces deux élèves ont marqué quelques progrès, au niveau de la construction de quelques phrases, bien qu'elles prouvent encore des déficiences syntaxiques importantes.

Au dernier trimestre, *Samira* a formulé tant de phrases simples que complexes, desquelles sont extraits ces deux exemples :

- « *j'ai lis le livre* » (1)
- « *j'ai mais dans le gardtrops aux ce matin j'ai lise le livre* » (2)

Nous remarquons que la construction de la phrase (1), est acceptable grammaticalement, la seule erreur qu'a commise *Samira* se situe au niveau de la formation du participe passé du verbe « *lire* ».

Au niveau de la phrase (2) : d'une part, l'élève n'a pas assuré une cohérence syntaxique, dans la mesure où elle a confondu entre le participe passé du verbe « *mettre* », la conjonction de coordination « *mais* », et celle a aussi mal écrit le COD « *le gardtropse* ». d'autre part, la proposition « *j'ai mais dans le gardtrops* » n'entretient aucun lien, avec la phrase qui la suit : « *aux ce matin j'ai lise le livre* », où l'élève a inséré le déterminant « *aux* », et elle a mal formé le participe passé du verbe « *lire* ».

Quant à *Rima*, elle a aussi formulé des phrases sans assurer une cohérence syntaxique entre les différentes unités appartenant au même énoncé, comme le montre cet extrait :

- « *Le lecture c'est un pour mange de tété parceque donne les idées exemple les livre dont mohamed Dib* »...ext »

Cette phrase est complexe, si nous nous référons à l'emploi de la conjonction de subordination « *parce que* ». La proposition principale de cette phrase est mal formée, à cause de l'insertion de l'expression suivante « *un pour mange de tété* ». Quant à la proposition subordonnée, elle ne comporte pas un sujet précédant le verbe « *donne* ».

Nous pouvons conclure donc, que ces deux élèves marquent des progrès, ce dernier reste légèrement consentis, par rapport aux énormes lacunes qu'elles éprouvent.

3.1.2.3.2 Exemple « B- faible » :

Pour déterminer la nature des phrases employées dans les productions de *Yacine* aussi que *Yakoub*, nous nous sommes référés aux différentes conjonctions, permettant d'exprimer différents rapports logiques, ainsi qu'aux signes de ponctuation employées pour séparer les différentes propositions. Car, les phrases formulées par ces deux élèves sont incohérentes, d'un point de vue syntaxique.

Au premier trimestre, *Yacine* a eu recours à une seule phrase simple, et à quatre phrases complexes. Selon sa typographie, ces dernières varient entre la subordination, la coordination et la juxtaposition :

- « *moi contre Les devoir a la mison parce que il ya des personnes* » (1)
- « *Malgrie le devoir il facice ils regardes le callies ou les persone ils finions* » (2)
- « *les persone ils finions et les eleve ne travail pas a devoir et Les examen* » (3)

La phrase (1) s'appuie sur une subordination. Elle est formée d'une proposition principale : « *moi contre Les devoir a la mison* », dans laquelle l'élève a oublié de mettre un verbe conjugué, et d'une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction « *parce que* » : « *parce que il ya des personnes* ». Cette phrase est suivie d'une autre (2), qui s'appuie sur la juxtaposition de deux proposition : « *Malgrie le devoir il facice* » et « *ils regardes le callies ou les persone ils finions* ». Pour séparer les deux propositions, l'élève n'a mis en place aucun signe de ponctuation.

Nous remarquons ainsi que *Yacine* a commis des erreurs orthographiques, et syntaxiques, qui ont influé négativement sur l'aspect sémantique de l'idée émise. A la fin de la 2^{ème} proposition, l'élève a écrit : « *les persone ils finions* », celle-ci aurait dû comporter une proposition subordonnée relative, comme suit : « *les personnes qui ont fini* ».

Quant à la coordination dans l'extrait (3), elle est introduite par « *et* », mais celle-ci n'a pas raison d'être, *Yacine* aurait dû substituer le « *et* » par un point, étant donné qu'il entame une nouvelle idée.

Quant à la production écrite de *Yakoub*, elle s'appuyé sur deux phrases complexes et une phrase simple. Voici quelques extraits à analyser :

- « *les devoir à la maison il est le bienfait parce que jugés indispensable par un grand nombre de personnes pour certains parents ou enseignants.* » (1)
- « *et pour les partisans du travail a la maison soutiennent que l'effort exigé n'a rien,* » (2)

Dans le premier extrait, la phrase est formée d'une proposition principale : « *les devoir à la maison il est le bienfait* » et une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction « *parce que* » : « *parce que jugés indispensable par un grand nombre de personnes pour certains parents ou enseignants.* ». Si cette proposition paraît acceptable, d'un point de vue syntaxique, c'est qu'elle est retirée du texte proposé dans l'épreuve d'examen. Cette phrase (1) est coordonnée, par la conjonction de coordination « *et* », avec une autre phrase complexe (2), qui est aussi retirée du texte proposé dans l'épreuve d'examen : celle est formée de la proposition principale : « *pour les partisans du travail a la maison soutiennent* » et de la proposition subordonnée complétive : « *que l'effort exigé n'a rien,* », qui est introduite par la conjonction « *que* », mais cette idée s'achève, quand l'élève a écrit le mot « *rien* ».

Au second trimestre, *Yacine* a employé quatre phrases complexes et trois phrases simples, comme le montre ces extraits :

- « *moi il ya des amis contre froçais* » (1)

- « *ils vous jame pas le fança* » (2)
- « *un jour moi est in neme pas jame le fraçais parce que elle nous compré pas* » (3)
- « *pourquoi tu teme pas le feronsi* » (4)
- *Parce que cet une leang difcile* » (5)
- « *revice la lesson e constrez avec le profisseur parce que le façais cet une lang cominiquation et fais in conéconce avec le pepe* » (6)

Les deux premières propositions (1) / (2) de la production, sont simples, chacune d'elles comportent un seul verbe conjugué. L'élève a formulé par la suite sur une phrase complexe (3) formée de la proposition principale : « *un jour moi est in neme pas jame le fraçais* », et d'une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction « *parce que* » comme suit : « *parce que elle nous compré pas* ». Dans l'extrait (4), Yacine entame le dialogue, qui le réunit avec son camarade, qui n'aime pas le français, en lui posant une question. Celle-ci est introduite par le mot interrogatif « *pourquoi* », que l'élève ne l'a pas fait suivre d'une inversion du sujet. Quant à la phrase (5), elle constitue la réponse de son camarade, où *Yacine a* mis en place une proposition subordonnée de cause, introduite par la conjonction « *parce que* », qui est adéquate pour répondre à la question, préalablement posée. Cette conjonction est suivie d'un verbe conjugué, faisant partie du présentatif « *c'est* », que l'élève l'a écrit comme suit : « *cet* ».

Yacine s'est appuyé, par la suite, sur deux propositions impératives (6), coordonnées par la conjonction « *et* », transcrite par la lettre « *e* ». La seconde proposition coordonnée constitue la proposition principale de cette proposition subordonnée de cause : « *parce que le façais cet une lang cominiquation* », qui est coordonnée par la conjonction « *et* » avec la proposition suivante : « *et fais in conéconce avec le pepe* ».

Au terme de cette analyse, nous constatons que *Yacine* prouve d'énormes carences au niveau de l'outil linguistique, comme les règles de l'accord, de l'orthographe, la concordance des temps ... etc, qui nuisent sur la cohérence syntaxique de ses phrases.

Quant à *Yakoub*, l'amélioration, qu'il a consentie, se révèle plutôt dans sa construction personnelle des phrases, il n'a retiré du texte, proposé dans l'épreuve d'examen, qu'un

seul exemple, quand il a écrit : « *la études, la diplomes, la carrière,* ». *Yakoub* a formé trois phrases simples, et une seule phrase complexe, présentées ci-dessous :

- « *le français ces la langure bien ces la études, la diplomes, la carrière,* » (1)
- « *il écoter le profesare ou utiliser la façon* » (2)
- « *il écoter de la sience pour comprentre la façon* » (3)
- « *il faux révice la façon done la maison pour comprentre la façon bien.* » (4)

Dans la phrase (1) l'élève a formulé une phrase simple, qui est illustré par un exemple qui s'appuie sur l'énumération, nous remarquons que cette phrase n'est pas bien formée, non seulement vis-à-vis de l'orthographe des mots, mais aussi de l'organisation de ces derniers au sein de la phrase.

La phrase (2) est plutôt complexe, formée de deux propositions, la première comporte un sujet « *il* », suivi d'un verbe « *écoter* », bien que ce dernier soit à l'infinitif, et un COD « *le profesare* », comme suit : « *il écoter le profesare* ». Alors que la seconde, indique la simultanéité dans le temps, elle est introduite par « *ou* », voulant dire « *quand* ». Cette erreur est dûe à la traduction qu'a fait cet élève du mot « *quand* », de l'arabe au français (l'interference).

Dans l'extrait (3), l'élève a formulé une phrase déclarative simple, qui comporte un seul verbe conjugué, suivi d'un CC de but : « *pour comprentre la façon* », en faisant des erreurs, au niveau de l'orthographe des mots, qu'il les a employés.

Enfin, dans l'extrait (4), l'élève a aussi formulé une phrase simple, qui s'appuie sur la tournure impersonnelle : « *il faut* » et qui comporte un CC de lieu : « *done la maison* » et un CC de but : « *pour comprentre la façon bien.* ».

Donc, au terme de ce trimestre, nous constatons que ces élèves éprouvent encore d'énormes lacunes, qui nuisent sur la clarté syntaxique des phrases. Ces derniers ont traits à l'orthographe, aux règles d'accord, à la conjugaison...etc.

Au dernier trimestre, *Yacine* a employé deux phrases simples et trois phrases complexes, comme le montre ces extraits :

- « moi apré-midi malegrait le peryode cést pas le momant » (1)
- « il lst pare ce que le livre etait tres bon tait il apprendre des information » (2)
- « il lon etait pour passte le tem vide » (3)
- « moi je a chaque jour a le l école prce que l'école ils le deusieme mamant de le monde et poi » (4)
- « je vais a lécole pour je travail a future injnyour out docter » (5)

Dans la phrase (1) l'élève a formulé une phrase, qui s'articule autour du verbe « être », faisant partie du présentatif « c'est » qu'il a écrit « cést », ce qui est incohérent orthographiquement. La phrase (2) est plutôt complexe, elle est formée d'une proposition principale : « il lst », et d'une proposition subordonnée de cause introduite par la conjonction de subordination « parce que » : « pare ce que le livre était tres bon ». Cette proposition est aussi juxtaposée à la proposition suivante : « il apprendre des information ». Nous remarquons Yacine a écrit (07) mots, orthographiquement mal formé sur (12).

Dans l'extrait (4), il s'agit d'une phrase simple comportant un seul verbe conjugué : « etait ». Nous constatons que l'élève a formulé de nouveau un phrase complexe, formée d'une proposition principale : « moi je a chaque jour a le l école », qui comporte le verbe « avoir », conjugué au présent, mais qui ne véhicule aucun sens. Quant à la proposition subordonnée de cause, elle est introduite par la conjonction « parce que » : « prce que l'école ils le deusieme mamant de le monde et poi ». Enfin, la dernière phrase est complexe, elle est formée de la proposition principale suivante : « je vais a lécole », qui comporte le verbe « aller », conjugué au présent. Celle-ci est suivie d'une proposition subordonnée de but, introduite par la préposition « pour », qui est suivie du sujet « je », et d'un verbe qui n'est pas à l'infinitif, comme suit : « pour je travail a future injnyour out docter ».

Quant à Yakoub, il a formulé une seule phrase complexe, exprimant la cause, qui est introduite par la conjonction de subordination « parce que » :

- « la lecture et une séance de cinéma c'est très faux parce que il ya des image faux sur faux. par exemple les films de l'auroupe. est les film de de amrika. »

Nous remarquons que la phrase comporte peu d'erreurs, par rapport à celles construites au premier et au deuxième trimestre.

Au terme de cette analyse, nous notons que *Yacine* a fait une amélioration, dans la mesure où il n'a pas eu recours aux phrases du texte, proposé dans l'épreuve d'examen, en formulant ainsi des phrases personnelles, bien que ces dernières fassent preuve de quelques insuffisances syntaxiques. Quant à *Yakoub*, il a fait aussi preuve d'une amélioration, dans la mesure où il a formé une phrase acceptable d'un point de vue syntaxique. D'autre part, nous avons remarqué aussi que souvent les phrases complexes formées par ces deux élèves s'appuient généralement sur la cause introduite par la conjonction de subordination « *parce que* », ce qui signifie qu'ils n'ont pas suffisamment enrichi leurs textes de rapports logiques.

Après avoir passé en revue l'ensemble des insuffisances constatées au niveau de la complexité syntaxique, des phrases formulées par les élèves de la 4^{ème} AM, en situation d'examen, nous allons nous pencher sur l'analyse matérielle de ces mêmes productions écrites.

3.2 Analyse matérielle :

3.2.1 Ponctuation :

Pour atteindre son but, le texte argumentatif devra contenir des arguments pertinents, qui s'articulent en conformité avec l'opinion défendue et la visée recherchée. Cette pertinence est non seulement marquée par le choix approprié du lexique, mais aussi par la ponctuation des différentes phrases, contenues dans ce même texte. En effet, la ponctuation, en production écrite, constitue le seul moyen, qui permet d'indiquer au lecteur, l'intonation qu'il doit manifester : intensité, crainte, surprise...etc. Sachant que chaque signe de ponctuation, exprime une valeur précise : le point final, par exemple, exige la manifestation d'une forte pause à la fin de la phrase, différemment de la virgule, qui indique plutôt une courte pause entre quelques unités de la phrase. Donc,

le choix et l'emplacement des signes de ponctuation⁶⁰ dépendent de la structure de la phrase voire le sens que nous voulons véhiculer.

Corrélativement avec ce que nous venons de dire, et avec notre corpus, nous allons essayer d'évaluer l'usage des signes de ponctuation, employés par les élèves de 4^{ème} AM, dans les productions écrites de leurs textes argumentatifs, durant une année d'enseignement/ apprentissage, et voir quelle amélioration, peuvent-ils consentir d'un trimestre à l'autre ?

3.2.1.1 Corpus N°01 :

3.2.1.1.1 Exemple « A – bon » :

Au premier trimestre, *Khadidja* a fait preuve d'une parfaite maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation. D'abord, elle a bien employé *l'apostrophe*, comme le montre cet extrait : « *l'importance, parce qu'ils, m'aident, d'obtenir ... etc.* ».

Ensuite, elle a eu recours aux *deux points*, pour introduire des énumérations, qui se terminent par *les points de suspension*, afin de marquer un inachèvement, qui sollicite l'imagination du lecteur, comme le montre ces extraits : « il pourra travailler dans les devoirs et les compositions : *de mathématique, des sciences, de physique ...* ».

Khadidja a aussi employé *le point*, pour marquer la fin de la phrase, tenant compte que ce point est constamment suivi d'une lettre majuscule, comme le montre ces extraits : « Malgré l'importance (...) ne sèrent à rien. Pour moi, les devoirs à la maison (...) ils sont un moyen principale d'éducation. Aussi, les devoirs (...) de bons notes. »

Khadidja a également employé le trait d'union, quand elle a fractionné le mot « *éducation* », parce que la ligne ne lui a pas suffi pour écrire le mot entier, mais elle a commis une erreur, en le plaçant en milieu de syllabe, comme suit : « *éduc-ation* ».

Enfin, *Khadidja* a eu recours à la virgule, tout en variant dans son emplacement : d'abord, précédant les conjonctions de coordination comme dans les exemples suivants : « beaucoup d'élèves ne les font pas, *car* ils voient » et « il sera capable de

⁶⁰ http://www.synapse-fr.com/typographie/TTM_2.htm (consulté le 10/03/2008. 13h)

faire les exercices sans difficulté, *et* il pourra (...) ». Puis, pour séparer les mots faisant partie d'une énumération, et qui ne sont pas unis par une conjonction de coordination (et, ou, ni) par exemple : « *de mathématique, des sciences, de physique ...* ». *Khadidja* a aussi employé la virgule, après les articulateurs chronologiques, quand ces derniers sont placés en tête de phrase comme : « *Aussi*, les devoirs à la maison (...) » et « *En outre*, si l'élève (...) ». La virgule figure notamment après un mot, un groupe de mots ou une proposition placée en tête de phrase, désignant un lieu, un temps, une cause, une conséquence, une manière ou une condition, par exemple : « *Malgré l'importance des devoirs à la maison*, beaucoup d'élèves ne les font pas ».

La seule erreur qu'elle a commise, réside dans l'absence de la virgule avant la conjonction de coordination « *et* », dans la phrase suivante : « ils seront de bons membres dans la société au future et ils auront les métiers de leurs rêves ».

Donc, la ponctuation est constamment exercée dans le texte, produit par *Khadidja*. Elle a eu recours à six signes de ponctuation, faisant ainsi preuve d'une appropriation de la compétence de ponctuer un texte.

Au deuxième trimestre, *Khadidja* a eu recours à six signes de ponctuation : en premier lieu, elle a parfaitement mis en place *l'apostrophe*, par exemple : « *j'ai, l'apprendre, qu'il, d'apprendre... etc.* ».

En deuxième lieu, elle a employé *les guillemets*, afin de mettre en relief le mot « *français* », qui constitue le thème axial de sa production, en disant : « (...) qui devient un fou quand il écoute le mot « *français* ». ».

En troisième lieu, *Khadidja* a employé *le point*, à la fin des phrases, tout en respectant la mise en place de la majuscule, comme suit : « J'ai un camarade qui devient un fou quand il écoute le mot « *français* ». Il n'aime ni l'apprendre (...) qu'il ne sert à rien. C'est pourquoi (...) ».

En quatrième lieu, l'élève a eu recours aux *tirets*, pour **encadrer** une apposition, quand elle a affirmé que : « (...) en ne pas oubliant que de plusieurs métiers –*surtout la médecine*– nous obligent d'apprendre le français. ».

En dernier lieu, *Khadidja* a utilisé *la virgule*, qui est moins employée par rapport au premier trimestre : d'abord, après les articulateurs chronologiques, lorsqu'ils sont placés en entête de phrase comme : « *En deuxième lieu, le français est principale* », et « *Enfin, j'ai réussi à la persuader que (...)* ». Puis, précédant les différentes conjonctions de coordination, par exemple : « le français est vraiment nécessaire pour nous tous, *et* je crois qu'il va (...) ». La virgule est aussi présente entre deux propositions juxtaposées : « *Il faut aussi réfléchir du futur quand on aura des enfants, il faut réfléchir de ce qu'on va dire à eux* lorsqu'il vont demander notre aide en français. ».

Donc, cette élève a mis en application la compétence de ponctuer en écrivant, elle n'a commis qu'une seule erreur, en oubliant de placer la virgule avant la conjonction de coordination « *et* », dans cet extrait : « je crois qu'il va au moins essayer à l'apprendre et je suis certaine qu'il va l'aimer peu à peu ».

Au dernier trimestre, *Khadidja* a eu recours à cinq signes de ponctuation : d'abord, elle a employé *l'apostrophe*, par exemple : « *l'école, l'internet, l'anglais ... etc.* ». Puis, *les deux points* quand elle a formulé une démonstration, introduite par « *comme* » en disant : « on a plein de bons choix *comme* : l'internet, la télé. » et aussi dans cet extrait : « Des écrivains algériens *comme* : Mouloud Feraoun et Mohamed Dib ». *Khadidja* a eu également recours au *point* placé à la fin de quelques phrases, tout en respectant la mise en place de la majuscule après le point, et surtout quand elle a écrit les noms propres de deux écrivains algériens : « *Mouloud Feraoun et Mohamed Dib* », comme le montre cet extrait :

« En dehors de l'école, j'aime faire plein de chose pour passer le temps, pour s'amuser, et afin d'oublier –au moins pour quelques heurs- *les études*. *Grace* à la technologie, (...) *comme* : l'internet, la *télé*. *D'abord*, (...) *entier*. *Alors*, (...) *de sites*. *Quand* (...) *l'anglais*. *Et* chaque soir (...) *Mouloud Feraoun et Mohamed Dib*. *Enfin*, (...) l'école. »

Khadidja a utilisé *les tirets*, pour **encadrer** une apposition, quand elle a écrit : « pour s'amuser, et afin d'oublier –*au moins pour quelques heurs-* les études. ». Enfin, *Khadidja* a employé *la virgule*, dans différentes positions : après les compléments ou

les propositions subordonnées circonstanciels placés au début de phrase, comme dans cet extrait : « *En dehors de l'école, j'aime faire plein de chose* ». La virgule est aussi employée après les mots de même nature, appartenant à une énumération, qui ne sont pas unis par une conjonction de coordination, par exemple : « j'aime faire plein de chose *pour passer le temps, pour s'amuser, et afin d'oublier les études* » et « *l'internet, la télé.* » (Bien que dans ce dernier extrait, la virgule est censée être remplacée par la conjonction de coordination « *et* » ou « *ou* », car la phrase se termine directement par un point, sinon elle aurait pu substituer le point par des points de suspension). Enfin, la virgule suit les articulateurs chronologiques, placés en entête de phrases, par exemple : « *D'abord, je préfère (...)* ».

Corrélativement avec cette analyse, nous constatons que *Khadidja* a fait preuve d'une maîtrise de la compétence linguistique quant à l'emploi de différents signes de ponctuation, en relation avec la spécificité et la visée du type de texte rédigé : l'argumentatif.

3.2.1.2 Corpus N°02 :

3.2.1.2.1 Exemple « A – moyen » :

Au premier trimestre, *Rima* a employé quatre signes de ponctuation : *l'apostrophe, les deux points, le point et la virgule*, au moment où *Souheyla* n'en a employé que trois signes : *l'apostrophe, le point et la virgule*.

Dans la production de *Rima*, *l'apostrophe* est bien respectée par exemple : « *c'est, l'école, l'enfant...* ». L'élève n'a commis qu'une seule erreur, quand elle a écrit le présentatif « *il y'a* » et elle a mis *l'apostrophe* entre « *y* » et « *a* ».

Rima a également eu recours aux *deux points*, placés après les articulateurs « *par exemple* » et « *comme* », comme suit : « *par exemple : il faut faire les devoirs* » et « *comme : les exercices de mathématique* ».

Rima a aussi employé *le point*, souvent placé à la fin de chaque paragraphe, comme le montre cet extrait : « *Chaque personne (...) à la guère de la vie. mais il faut travailler*

(...) comment organiser son *temps*. *Malgré* la fatigue (...) une grande *importance*. *Enfin* (...) il va *réussir*. ».

Enfin, l'élève a utilisé *la virgule*. Tout d'abord, précédant la conjonction de coordination « *et* » : « Chaque personne a son maison *personnel*, *et* il ya une grande maison ». Et précédant le présentatif « *c'est* » : « il ya une grande maison pour touts les gens, *c'est* l'école ». La virgule est aussi employé pour séparer deux sujets, indiquant la même personne, comme dans cet extrait : « comme : *les exercices de mathématique, ils* ont une grande importance ».

Nous remarquons ainsi que *Rima* maîtrise moins que *Khadidja* la compétence en ponctuation, car elle a commis quelques erreurs : d'abord, elle n'a pas écrit la majuscule après le point final, dans cet extrait : « Chaque personne (...) à la guère de la *vie. mais* il faut travailler (...) ». La carence chez cette élève est aussi constatée au niveau de l'emploi de la virgule, qu'elle n'a pas placée avant quelques conjonctions de coordination, comme dans cet extrait : « il faut faire les devoirs car ils sont très important », suivant les articulateurs chronologiques : « en outre les devoir aident l'enfant à devenir le meilleur, en plus les devoirs (...). Enfin les élèves (...) ». Et enfin, pour séparer la proposition principale et la proposition subordonnée, comme dans cette phrase : « il est le premier lieu et la base qui prépare l'enfant à la guère de la vie.». Autre erreur constatée, quand *Rima* a employée la virgule, pour substituer le point, comme dans ce passage : « il faut faire les devoirs car ils sont très important pour réussir, en outre les devoir aident l'enfant à devenir le meilleur, en plus les devoirs (...) ».

Quant à *Souheyla*, elle a employé *l'apostrophe* uniquement une fois, quand elle a écrit le mot « *l'enfant* ». Puis, elle a employé *le point*, pour indiquer la fin des phrases, comme suit : « Les devoirs (...) par exemple 20,19, 18. *Quand* les parent (...) des meilleurs *points. les* devoirs à la maison (...) le *copiaige. je* suis pour (...) du *mathématique. Malgré* (...) qui *copyais. Enfin*, (...) l'enfant. ».

Enfin, *Souheyla* a eu recours à *la virgule*, en la plaçant dans différentes positions. D'abord, pour séparer les trois chiffres de l'exemple suivant : « par exemple 20, 19,

18. ». Ensuite, pour séparer la proposition principale de la proposition subordonnée, dans cet extrait : « Quand les parent faient des devoir à la maison aux enfants, parce que les parents aiment beaucoup leurs enfants obtiennent des meilleurs point. ». La virgule précède aussi les conjonctions de coordination, comme dans cet extrait : « les devoirs sont moyens de donner des informations, *et* pour les enfants réfléchir et recherche (...) ». La virgule est également placée après l'articulateur chronologique, placé en entête de phrase, comme suit : « Enfin, les devoirs sont (...) ». Enfin, la virgule est employée entre deux groupes nominaux juxtaposés : « *des meilleurs résultat, des meilleurs points* ».

Les lacunes prouvées par *Souheyla* se révèlent d'abord, au niveau de l'emploi de la majuscule après le point, en la plaçant plutôt après la virgule, comme le montre cet extrait : « les enfants dispensables à leurs *sois*, *Alors* les enfants laissent le copiaige ». Ensuite, dans la négligence de l'emploi de la virgule, dans certaines positions, par exemple : précédant la conjonction de coordination « *car* » : « je suis pour les devoirs à la maison *quard*⁶¹ les devoirs sont moyens de donner des informations ». Et précédant aussi les articulateurs « *comme* » et « *par exemple* », qui introduisent l'illustration, à travers un exemple : « des meilleurs *points par exemple 17,19* » et aussi dans « les difficiles *exercices comme* les exercices (...) ». La virgule aurait dû être employée, pour encadrer un complément circonstanciel, placé en entête de phrase : « *Malgré les enfants faient les devoirs à la maison* il ya beaucoup des gens qui copyais ». Les autres lacunes résident plutôt dans la nécessité d'employer quelques signes que *Souheyla* n'a pas mis en place. L'élève aurait dû employer les deux points après les articulateurs introduisant l'illustration par l'exemple : « *par exemple* » et « *comme* ». Aussi, elle aurait pu placer les points de suspension après l'exemple qu'elle a donné à travers des chiffres : « 20, 19,18.», au lieu de mettre un point, sinon coordonner les deux derniers chiffres par l'une des conjonctions de coordination suivante : « et / ou », et pour garder le point, à la fin de la phrase.

⁶¹ Car.

Au terme de cette analyse, bien que les deux élèves prouvent quelques carences par rapport à *Khadidja* qui maîtrise parfaitement l'emploi des signes de ponctuation, nous constatons que *Souheyla* a varié dans l'emploi de derniers, mieux que *Rima*.

Au second trimestre, *Rima* a employé sept signes de ponctuation : *l'apostrophe, les deux points, les guillemets, le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation et la virgule*. Quant à *Souheyla*, elle a aussi employé sept signes de ponctuation : *l'apostrophe, les deux points, les guillemets, le point, les points de suspension et la virgule*.

Dans la production de *Rima*, nous remarquons que *l'apostrophe* est fortement appliquée, par exemple : « *j'ai, n'aime, j'étais, ... etc.* ». elle n'a commis aucune erreur.

Quant aux *deux points*, ils sont souvent placés après les verbes introducteurs du dialogue, et ils sont suivis des guillemets, afin de mettre en exergue les paroles, dites par chaque personnage : Elle ma dit : « oh ! mon dieu (...) français ? ».

Rima a aussi employé le *point final*, huit fois, d'une part, en le plaçant entre les lettres formant ces acronymes : « C.E.M » et « B.E.M », et d'autre part à la fin de quelques phrases : « tu peux avoir une bonne note en B.E.M. et dans l'université (...) ».

Rima a eu également recours au *point d'exclamation*, une seule fois, après l'interjection suivante : « *Oh !* ».

Le point d'interrogation, est également employé une seule fois à la fin de la phrase interrogative suivante : « *tu n'a pas trouvé une autre chause pour la faire, tu lis une histoire français ?* »

L'élève a employé aussi *le tiret*, deux fois, au début de chaque nouveau paragraphe (*Voir l'annexe10*).

Enfin, *Rima* a eu recours à *la virgule*, sept fois dans cette production, dans deux positions : d'une part, pour séparer deux propositions juxtaposées : « *J'ai beaucoup des amis, elles aiment et préfère les langues sauf Asma* ». Et d'autre part, précédant la conjonction de coordination « et » : « dans l'université tous les études seront en français, et si tu vas aller (...) ».

En comparant l'emploi de différents signes de ponctuation dans cette production avec ceux employés dans la production du premier trimestre, nous constatons que *Rima* n'a pas vraiment consenti une amélioration, car elle n'a pas respecté l'emploi de la majuscule après le point, le point d'exclamation et le point d'interrogation. Elle a notamment commis la même erreur qu'au premier trimestre, en mettant une virgule à la fin d'une phrase au lieu du point, comme suit : « Le français (...) après *l'arabe*, *en plus* si tu (...) ». Nous remarquons aussi, qu'une seule fois la virgule a été placée avant la conjonction de coordination, et que souvent cette règle a été complètement négligée, comme le montre cet extrait : « Le français et une langue intéressante dans notre pays car elle est la 2^{ème} langue après l'arabe ». La virgule est pratiquement absente après un articulatoire chronologique, placé en tête de phrase : « *en plus* si tu lis des textes français tu sera bonne en expression écrite », et pour séparer la proposition principale de la proposition subordonnée : « si tu lis des textes français tu sera bonne en expression écrite ». *Rima* a même mis une virgule, à la fin d'une phrase interrogative, au lieu du point d'interrogation : « *qu'esque tu fais*, ».

Quant à la production écrite de *Souheyla*, nous remarquons qu'elle a bien mis en place *l'apostrophe*, en écrivant par exemple : « *c'est, j'avais, l'école, ... etc.* ».

Elle a aussi eu recours, trois fois, *aux deux points*, souvent placés après les verbes introducteurs du dialogue, et permettant d'introduire les paroles de *Souheyla* et de son camarade qui n'aime le français. Ces paroles sont mises entre deux guillemets, comme le montre cet extrait : « *Elle dit : « Merci mon camarade, je vais (...).* » ».

Souheyla a employé, cinq fois, *le point final*, qui est souvent suivi d'un mot, où la première lettre est écrite en majuscule, comme dans cet extrait : « Le français c'est un moyen de parler et de discuter. Mon camarade (...) ».

Souheyla a aussi eu recours *aux points de suspension*, pour marquer l'inachèvement d'une idée, quand elle a écrit : « je ne connu rien à la français ... ».

Enfin, l'élève a eu recours, neuf fois, à *la virgule*, placée dans les positions suivantes : d'abord, précédant la conjonction de coordination : « Le français c'est un moyen de parler, et de discuter ». Ensuite, pour séparer deux propositions juxtaposées : « Mon

camarade n'aime pas le français, J'avais parler avec lui (...) ». La virgule est aussi employée pour encadrer un complément circonstanciel : « il faut tu apprends tes leçons, pour obtenir une belle note ». Enfin, pour séparer les deux chiffres proposés dans l'illustration suivante : « tu avais 0/20, 3/20. ».

Après avoir mettre en relief les différents signes de ponctuation employés dans la production de *Souheyla*, nous avons décelé aussi quelque carences d'abord, quand cette élève a placé la majuscule après la virgule, en écrivant : « Mon camarade n'aime pas le français, J'avais parler avec lui (...) », alors qu'elle ne la pas placé après le point final d'une phrase : « (...) le français. elle dit (...) ». Nous avons aussi remarqué que *Souheyla* met tantôt la majuscule après les deux points et tantôt, elle met une lettre minuscule, ce qui montre l'hésitation de cette élève. *Souheyla* n'a pas mis les deux points devant un verbe introducteur du dialogue, en écrivant : « Je lui dit ». Elle a aussi mis un point à la fin d'une phrase interrogative, au lieu du point d'interrogation : « Mon camarade pourquoi tu n'aime pas le français. »

Au dernier trimestre, *Rima* a utilisé cinq signes de ponctuation, elle a employé *l'apostrophe, le tiret, les deux points, le point et la virgule*. Quant à *Souheyla*, elle a aussi eu recours à cinq signes de ponctuation : *l'apostrophe, les deux points, le point, aux points de suspension et à la virgule*.

Nous allons commencer par la production de *Rima*, qui a parfaitement mis en place *l'apostrophe*, en écrivant par exemple : « *j'utilise, parce qu'elle, j'aime ... etc.* », elle n'a commis qu'une seule erreur, quand elle a écrit : « *si il* » au lieu de « *s'il* ».

Pour mettre en valeur ses paragraphes, *Rima* a eu recours à trois *tirets*, au lieu de laisser un alinéa, ce qui constitue une erreur, au niveau de la mise en page de son texte.

Quant aux *deux points*, *Rima* les a utilisés deux fois après l'articulateur introduisant l'exemple, « *par exemple* ».

Le point dans la production de *Rima* est aussi employé deux fois, à la fin du second et du dernier paragraphe.

Enfin, *la virgule* est employée sept fois, dans les positions suivantes : tout d'abord, pour encadrer le complément circonstanciel, placé à la fin de la phrase : « *si il a un temps vide, pour le passé* ». Aussi, pour séparer la proposition subordonnée de la proposition principale : « *comme je suis une jeune fille, il faut que j'utilise toute mon énergie pour faire des chose important* ». La virgule précède la conjonction de coordination, par exemple : « (...) *un bon niveau, et quelque fois quand je lis un livre (...)* ».

Cet emploi réussi, de ces signes de ponctuation, fait preuve d'une certaine maîtrise de la compétence de ponctuer un paragraphe, chez cette élève. Cependant *Rima* prouve aussi quelques insuffisances : d'abord, quand elle a placé la virgule à la fin de la phrase, et elle ne l'a pas mise avant quelques conjonctions de coordination, ni pour séparer quelques proposition, ou après l'articulateur chronologique « *en plus* » placé en entête de phrase. L'élève n'a pas également tenu compte de la mise en place de la majuscule, dans cet extrait :

- « *je pratique le sport car il me donne une bonne santé et un serveau active, en plus j'adore (...) car quand je l'écoute j'oublier touts le monde et je repose moralement.* »

Quant à *Souheyla*, elle a fait preuve d'une amélioration remarquable par rapport au premier et au deuxième trimestre, au niveau de la ponctuation de son paragraphe : tout d'abord, elle a bien mis en place *l'apostrophe*, par exemple : « *parcequ'elle, qu'on, j'adore, ...* ». Puis, elle a eu recours *aux deux points*, deux fois, quand elle a introduit ces deux exemples, à la fin desquels, elle a placé les points de suspension, comme suit :

- « *ex : les mots très difficiles qu'on a trouver dans les livres les journaux ...* »
- « *ex : les définitions de les écrivains ...* »

Souheyla a employé cinq fois *le point final*, comme le montre cet extrait : « *La lecture et la séance de cinéma sont les deux manière de reposer. (...). Je suis sûr que la lecture et essentielle à la culture.* »

Et enfin, elle a eu recours à *la virgule*, qui est mise en place sept fois, dans ces emplacements suivants : placée après la marque de subjectivité : « *A mon avis,* », et

souvent après les articulateurs chronologiques, par exemple : « *en premier lieu, (...) en deuxième lieu, (...) et en troisième lieu, (...)* », la virgule sépare aussi la proposition principale de la proposition subordonnée, comme dans cet extrait : « *j'adore elle, parce que la lecture c'est une la première chose de donner des renseignements* ».

Les insuffisances constatées chez *Souheyla* se situent en premier lieu, au niveau de la majuscule, qu'elle a mise uniquement au début de ses trois paragraphes, et qui est souvent substituée par la minuscule, au sein de chaque paragraphe, par exemple : « *ex : les mots très difficiles qu'on a trouver dans les livres les journaux ... en deuxième lieu, (...) ex : les définitions de les écrivains ... et en troisième lieu, (...)* ». En second lieu, souvent la virgule ne précède pas quelques conjonctions de coordination, par exemple : « *je préfère la lecture et j'adore elle* », ni pour encadrer le complément circonstanciel : « *Malgré les avantages de lectures les gens utilisent la séance de cinéma* ».

De ce fait, au terme de cette analyse, nous pourrions affirmer que les deux élèves ont une certaine maîtrise de l'emploi de différents signes de ponctuation, mais elles prouvent aussi quelques carences, qui doivent être prises en charge, pour qu'elles s'approprient parfaitement de cette compétence.

3.2.1.2.2 Exemple « B–moyen » :

Au premier trimestre, nous remarquons que *Mouâd* aussi que *Zineddine* ont eu recours au *point* final, qui est employé trois fois dans la production de *Mouâd* (1) et une seule fois dans la production de *Zineddine* (2) :

- « *je suis (...) des bonnes note. on outre ton professeur (...) de problème. et (...) de ces eux.* » (1)
- « *moi contre les devoir a la maison (...) ces devoirs. et plus cas (...)* » (2)

Ces extraits nous montre également que ces deux élèves ne tiennent pas compte de l'emploi de la majuscule, ni au début de leurs textes, ni après les points finals.

Donc ces deux élèves n'ont pas suffisamment enrichi leurs textes de signe de ponctuation. Ils ont négligé l'emploi de différents signes de ponctuation. L'autre

insuffisance constaté chez *Mouâd*, est qu'il n'a pas la notion d'apostrophe, il transcrit souvent le mot tel qu'il le prononce, en attachant toutes les lettres qui le composent, par exemple il a écrit : « *temé* »⁶².

Au second trimestre, les deux élèves ont légèrement consenti des progrès, par rapport au premier trimestre. En premier lieu, ils ont employé le point : *Mouâd* (3) aussi bien que *Zineddine* (4) l'ont utilisé quatre fois dans leurs productions :

- « dans la classe (...) le *français*. un jour (...) le *français*. il ma di (...) il tons *comprende*, la longue française (...) *mondialement*. *enfin* c'est (...) ton *bien*. » (3)
- « mon camarade n'aime pas le *fronçais*. *mes* mois Je dis (...) pays *europians*.et nécessite (...) autre *gens*. et pour (...) les langue mondiale come le français »(4)

Nous remarquons que *Mouâd* n'a pas tenu compte de mettre en place la majuscule, après le point, tandis que *Zineddine* l'a employé, mais à l'endroit où il ne fallait pas la mettre, car celle-ci est placée au milieu de phrase, comme suit : « mes mois *Je* dis ».

Quant aux autres signes de ponctuation, nous trouvons que *Mouâd* a eu recours à la virgule, qui est employée uniquement une fois, tout au long de son texte -*Voir l'extrait* (3)-. Enfin, *Mouâd* a mis en place l'apostrophe, qui est employée convenablement dans deux mots : « *j'ai*, *c'est* », et négligé, dans ces extraits : « *naime*, *ma*, *cest*, *jai...etc.* », tenant compte que son écriture paraît comme une transcription phonétique.

Quant à *Zineddine*, il a conformément mis en place l'apostrophe, quand il a écrit « *n'aime* », ce qui constitue une amélioration par rapport au premier trimestre. *Zineddine* a aussi utilisé le trait d'union, là où il ne fallait pas l'employer, en écrivant : « *par-ce-que* ».

Au dernier trimestre, *Mouâd* a eu recours à l'apostrophe, comme le montre ces exemples : « *l'école*, *c'est*, *j'ai ... etc.* ». Son texte est écrit en lettres minuscules, en ayant recours une seule fois au *point final*, dans l'extrait suivant : « *je prens ma douche*. *je repose* (...) ».

⁶² L'élève veut écrire « t'aimer ».

Quant à *Zineddine*, il a eu recours à *l'apostrophe*, placée dans le mot suivant : « *j'aime* ». Il a employé aussi *le point final*, six fois tout au long de sa production, et *les guillemets* pour encadrer le début et la fin de son texte, comme c'est montré dans l'extrait suivant : « *plusieurs jeunes aime un loisirs. est moi (...) cet le foot. j'aime beaucoup le footballe. par-ce-que (...) mes amis. est Si je ne (...) heureux.et plus de cas (...) ricardo Kaka (...) dida et je (...) le foot* ».

Zineddine, a aussi employé la majuscule, mais au milieu de la phrase, au début de la conjonction de subordination marquant la condition « *Si* ». L'élève dans le procédé d'illustration qu'il a mis en place, a notamment utilisé des noms propres, de joueurs de football, qui sont écrits en lettres minuscules, sauf pour le nom « *Kaka* ». *Zineddine* a repris la même typographie de la conjonction de subordination « *parce que* », employée au second trimestre, en mettant le tiret, pour séparer les différentes syllabes, contenues dans cette conjonction, comme suit : « *par-ce-que* ».

Nous constatons, au terme de cette analyse, que l'amélioration est légèrement consentie, au niveau de la maîtrise de la compétence de ponctuer convenablement les différentes phrases, contenues dans les textes argumentatifs, produits par ces deux garçons .

3.2.1.3 Corpus N°03 :

3.2.1.3.1 Exemple « A – faible » :

Samira a rédigé son texte en *lettres minuscules*. Puis, après l'emploi de la conjonction de subordination « *parce que* », l'élève a placé *les deux points*, pour commencer une énumération, à travers l'emploi de chiffres, qui constitue l'unique signe de ponctuation, employé dans sa production.

Quant à *Rima*, elle a eu recours à quatre signes de ponctuation : *l'apostrophe*, *le point*, *les points de suspension* et *la virgule*.

L'apostrophe est correctement placée, par exemple dans : « *l'eleve, qu'il, c'est... etc.* »

Quant au *point final*, il est mis en place quatre fois, comme suit : « *Les devoirs à la maison sont (...) les indispensables. Bien qu'il à la maison sont jugés. Indispensables. par certain (...) travail la premier et ...etc. je ne pas (...) à la maison* »

Les points de suspension sont employés, pour montrer l'inaccomplissement d'une idée, bien que d'un point de vue sémantique cet inaccomplissement ne figure pas dans cette phrase : « *Malgré l'élève c'est un compris la leçon et un problème sar travail la premier et ... etc.* »

Enfin, elle a eu recours à *la virgule*, qui est employée une seule fois, dans cet extrait : « (...) *par certain le parent, Malgré l'élève c'est un compris la leçon et un problème sar travail la premier et ... etc.* »

Rima a fait preuve de sa non maîtrise de la ponctuation, quand elle a placé la majuscule au début de son paragraphe, en écrivant : « *Les devoirs (...)* », ou après la virgule : « *certain le parent, Malgré l'élève (...)* », alors qu'elle ne figure pas aussi après le point, au début de ce paragraphe : « *je ne pas compris (...)* ».

Au second trimestre, *Samira* a mis convenablement l'apostrophe dans ces mots : « *n'aime, parce qu'il, c'est, j'arais, l'amis* ». *Samira* a eu recours à la virgule, qui en réalité fait partie d'une phrase, qu'elle a retirée du texte proposé dans l'épreuve d'examen, et qui comporte une énumération : « *des diplômes, de la carrière* ». Elle a aussi ouvert *un guillemet* sans le fermer, quand elle a écrit : (« *le français (...)* »).

Quant à *Rima*, son texte se présente sous forme d'un dialogue, où nous remarquons qu'elle a respecté sept fois l'emploi de l'apostrophe, comme dans : « *n'aime, c'est, l'enfant...etc.* », alors qu'elle ne l'a pas mis en place aussi six fois, par exemple dans : « *aujourd'hui, c'est, j'ouri, aime* ».

Rima a commencé sa production par une lettre en majuscule, en écrivant : « *Je suis (...)* », mais la majuscule est aussi introduite au milieu de phrases, par exemple :

- « *Je suis et NINA aujourd'hui à l'école Mais la route tout (...)* »
- « *répon, C'est un travail plaisir* »
- « *oui Je comprend Mais J'ouri regarde* »

Ce dialogue, qui comporte cinq répliques, réunit deux personnages : l'un désigné par « *Nina* », que l'élève l'écrit en caractères d'imprimerie : « *NINA* » et l'autre désignée par « *Je parle* », à chaque fois que l'élève écrit ces deux personnages, elle les fait suivre des *deux points*, comme suit : « *NINA :* », « *Je parle :* »

Rima a employé le *point d'exclamation*, quand elle a écrit l'interjection « *O !* ». Elle a également eu recours au *point final*, à trois reprises, comme suit : « (...) *elle compré.* », « *Oui. (...)* » et « *mirse beaucoup.* »

Enfin, elle a employé la *virgule*, trois fois, par exemple dans cet extrait : « la france est un fassil, (...) ».

Bien qu'elle ait employé cinq signes de ponctuation, *Rima* a fait preuve d'énormes carences : d'une part, parce qu'elle a introduit la majuscule au milieu de plusieurs phrases, comme dans cet extrait : « *NINA : Mis Je ne comperai pas* ». Et d'autre part, elle a montré son hésitation de placer la majuscule après les deux points, comme : « *NINA : mirse beaucoup* » et « *NINA : Mis Je ne comperai pas* ». *Rima* a formé une phrase interrogative, sans mettre le point d'interrogation, à la fin de la phrase, comme suit : « *qui n'aime pas de françai* ». Aussi, au lieu de placer le point à la fin de la phrase déclarative, l'élève l'a substitué par les deux points : « *c est un parle la France :* ». Nous remarquons aussi que la plupart des phrases ne se terminent pas par un signe de ponctuation, par exemple : « *je taime la français* » et « *J ouri regarde* ».

De ce fait, nous pouvons conclure que *Rima* et *Samira* prouvent plusieurs lacunes, au niveau de l'emploi de différents signes de ponctuation, ce qui influe inéluctablement sur la progression sémantique de leurs textes

Au dernier trimestre, *Samira* a eu recours à : l'*apostrophe*, le *point* et les *points de suspension*. Alors que *Rima* en a employé : l'*apostrophe*, les *guillemets*, le *tiret* et le *point d'interrogation*.

La production de *Samira* commence par un *tiret*, qui met en valeur le début de son paragraphe. Puis, elle a écrit la première lettre du texte en *majuscule*, ce qui constitue un point positif, au niveau de sa production, comme suit : « - *Un jour (...)* ».

L'apostrophe est moins respecté que le 2^{ème} trimestre, l'élève l'a mise en place cinq fois, quand elle a écrit : « *j'ai* », alors qu'elle a attaché le pronom au verbe deux fois, en mettant : « *jai* ». Quant aux guillemets, l'élève les a placés pour mettre le titre d'un livre en valeur, en écrivant : « *le jeune* ». Enfin, le texte de cette élève se termine par un point d'interrogation bien qu'il ne s'agisse plus d'une question, comme suit : « *aux ce matin j ai lise le livre ?* ».

Dans sa production du deuxième trimestre, *Rima* a bien placé l'apostrophe, dans le présentatif « c'est », mais elle ne l'a pas mise en place entre le pronom « je » et le verbe « ai », en la remplaçant par un espace, entre les deux mots, comme suit : « J ai ». Quant à la majuscule, elle est employée au début de son texte, mais aussi au milieu de quelques phrases, comme dans cet extrait : « si moi Je lirait (...) J'ai acheté ». Enfin, pour montrer l'inaccomplissement dans un exemple, *Rima* a eu recours aux *points de suspension*, quand elle donné l'exemple d'une œuvre d'un écrivain algérien : « exemple les livre dont mohamed dib ext », où nous remarquons que le nom de ce dernier, est écrit en minuscule.

Au terme de cette analyse, nous constatons que les deux élèves prouvent d'énormes carences, au niveau de l'emploi de plusieurs signes de ponctuation et de leurs emplacements dans un énoncé, ce qui montre qu'elles ne se sont pas appropriées de la compétence visées en ponctuation, après une année d'enseignement/ apprentissage.

3.2.1.3.2 Exemple « B- faible » :

Au premier trimestre, *Yacine* a employé uniquement *le point final*, une seule fois quand il a écrit l'extrait suivant : « *ils tréchez. oblégait* ». Nous remarquons donc que cet élève n'a pas de notions, quant à l'emploi de la majuscule, comme dans l'extrait ci-dessus, il ne l'a pas placée après le point, ainsi qu'au début de son texte, et souvent, il l'introduit au milieu des phrases, comme le montre cet extrait : « *moi contre Les devoir a la maison (...) des personnes Malgrie (...)* ».

Quant à *Yakoub*, il a convenablement mis en place *l'apostrophe*, dans les deux mots suivants : « *l'effort, l'élèvês* ». Sa production commence par *un tiret*, suivi d'une lettre *minuscule*. Tout au long de sa production, l'élève n'a employé qu'une seule virgule,

placée avant la conjonction de coordination « *et* » que l'élève l'a écrite « *est* », comme le montre cet exemple : « (...) *exigé n'a rien, est pou l'élèvès (...)* ».

Au second trimestre, nous distinguons chez *Yacine*, l'emploi des *deux points*, placés après les verbes introducteurs du dialogue, qui le réunit avec sa camarade, qui n'aime pas le français, à deux reprises : « *Mon amie :* » et « *moi il dit :* ». En lisant sa production, nous constatons que cet élève fait preuve de plusieurs lacunes : il ne respecte pas l'emploi de la majuscule, son texte est écrit en minuscule, il n'a employé la majuscule qu'une seule fois, quand il a écrit : « *Mon amie* ». *Yacine* présente sa production, sous forme d'une seule entité, qui ne met pas en valeur son découpage phrastique du texte.

Quant à *Yakoub*, qui a écrit son texte en lettres minuscules, il a utilisé *des tirets*, à chaque fois qu'il entame un nouveau paragraphe. Il a aussi employé *la virgule* pour séparer les différentes composantes d'une énumération, tenant compte que cette dernière est entièrement recopiée du texte proposé dans l'épreuve d'examen : « *ces la études, la diplomes, la carrière* ». Sachant.

Au dernier trimestre, *Yacine* n'a mis en place aucun signe de ponctuation, sauf *le tiret*, placé entre ces deux syllabes : « *après-midi* ».

Quant à *Yakoub*, son texte est écrit en lettres minuscules, et il a eu recours uniquement au point, deux fois, comme suit : « *la lecture et une séance de cinéma (...)* faux sur faux.par exemple les films de l'auroupe .et de amrika ». Ce point est souvent suivi d'un mot, qui commence par une lettre miniscule.

Au terme de cette année scolaire, nous constatons que *Yacine* et *Yakoub* ne se sont pas appropriés de la compétence de ponctuer un texte, ce qui influe négativement sur la progression sémantique de leurs textes.

3.2.2 Mise en page :

Pour renseigner le lecteur et attirer son attention sur les différentes parties d'un texte argumentatif (*l'introduction, le développement et la conclusion*), il est important de découper ce dernier en paragraphes, de façon que le lecteur parvienne à déterminer les

différentes unités thématiques, qui s'articulent autour de la même idée. Cela s'établit le plus souvent par l'insertion de sauts de ligne, et la mise en relief d'un petit espace au début de chaque paragraphe, ce qu'on désigne par *l'alinéa*. Ainsi, le lecteur trouvera au moins trois paragraphes, dont chacun constitue une partie du texte argumentatif. Corrélativement avec notre corpus, nous allons essayer de voir à quel point les élèves de la 4^{ème} AM, peuvent-ils assurer une mise en page adéquate au texte argumentatif rédigé ? Et quelle amélioration peuvent-ils marquer d'un trimestre à l'autre ?

3.4.1.2 Corpus N°01 :

3.4.1.2.1 Exemple « A – bon » :

Au premier trimestre, le texte argumentatif produit par *Khadidja*, porte sur « *les devoirs à la maison* » et comprend deux paragraphes (*Voir l'annexe 05*). Le premier paragraphe constitue l'introduction, où *Khadidja* a présenté explicitement son opinion, en faveur des devoirs à la maison. Le deuxième paragraphe comprend le développement, où l'élève a proposé des arguments, qui incite son interlocuteur à adopter l'opinion qu'elle défend. L'absence de la conclusion à la fin du texte argumentatif produit par *Khadidja* est relativement liée à la formulation du sujet proposé dans l'épreuve d'examen (*Voir l'annexe 05*), qui demande aux apprenants de donner leurs opinions et de la justifier par des arguments et des exemples.

Au deuxième trimestre, *Khadidja* vise à convaincre son camarade qui n'aime pas le français, à l'aimer (*Voir l'annexe 06*). Son texte argumentatif comporte aussi deux paragraphes. Le premier paragraphe réunit à la fois l'introduction et le développement. Dans l'introduction, *Khadidja* a exposé explicitement son opinion en faveur de l'apprentissage du français et la visée de son texte. Quant au développement, il est introduit par le verbe de déclaration « *dire* », comme suit : « *en disant que* ». Ce dernier lui permet d'avancer ses arguments, pour convaincre son camarade d'aimer le français. Le deuxième paragraphe comporte la conclusion, qui est introduite par l'articulateur chronologique « *Enfin* », et montre que *Khadidja* a atteint son but.

Au dernier trimestre, *Khadidja* a mis en exergue trois paragraphes (*Voir l'annexe 07*). Dans le premier paragraphe, elle a formulé une introduction, portant sur « *les loisirs* ». Le deuxième paragraphe comporte le développement, qui se décompose en trois sous paragraphes, marqués par des sauts de ligne, lui permettant de présenter ses trois loisirs : le premier sous paragraphe est introduit par l'articulateur chronologique « *D'abord* », où l'élève avance son premier loisir « *l'internet* ». Le deuxième sous paragraphe commence par l'articulateur logique exprimant le temps « *Quand* », et lui permet de parler de son deuxième loisir « *la télévision* ». Et enfin, le dernier sous paragraphe est introduit par le CC de temps « *Et chaque soir* », et introduit son dernier loisir « *la lecture* ». Pour conclure son texte, *Khadidja* a formé un dernier paragraphe, introduit par l'articulateur chronologique « *Enfin* », ayant la valeur d'une morale.

Corrélativement avec cette analyse, portant sur le découpage en paragraphes, nous constatons qu'en plus de son écriture lisible, *Khadidja* a mis en valeur les différents paragraphes du texte argumentatif, en insérant des sauts de ligne, où les majuscules sont constamment accentuées, au début de chaque phrase. *Khadidja* a aussi mis en valeur la consigne demandée, en la soulignant. Le seul point négatif constaté chez elle, réside dans l'absence des alinéas au début de chaque paragraphe.

3.4.1.3 Corpus N°02 :

3.4.1.3.1 Exemple « A – moyen » :

Au premier trimestre, le texte argumentatif produit par *Rima* (*Voir l'annexe 08*) aussi que *Souheyla* (*Voir l'annexe 09*) comporte deux paragraphes. Chez *Rima*, le premier paragraphe réunit à la fois l'introduction et le développement : dans l'introduction, l'élève a formulé une situation d'énonciation, permettant d'imprégner le lecteur dans la thématique du texte, « *les devoirs à la maison* ». Quant au développement, il comporte plutôt une série d'arguments, qui justifient l'opinion adoptée par *Rima*. Ce même développement comporte aussi un sous paragraphe, qui permet d'avancer le dernier argument. Le second paragraphe met en exergue la conclusion, qui est introduite par l'articulateur chronologique « *Enfin* ». Cette conclusion est mise en exergue par un saut de ligne.

Le premier paragraphe du texte argumentatif produit par *Souheyla*, comporte l'introduction, qui a pour thème « *les devoirs à la maison* » ainsi que l'opinion, qui est en faveur de ces devoirs. En insérant un saut de ligne, *Souheyla* a mis en exergue le second paragraphe, qui comporte le développement, où elle a formulé des arguments, qui soutiennent son opinion.

Au second trimestre, le texte argumentatif produit par *Rima* comporte deux paragraphes (*Voir l'annexe 10*), alors que celui produit par *Souheyla*, se présente sous forme d'un seul paragraphe (*Voir l'annexe 11*).

Le premier paragraphe, dans la production écrite de *Rima*, comporte l'introduction, qui comprend une situation d'énonciation, relative au thème référentiel. Quant au deuxième paragraphe, il comporte le développement, où *Rima* a formulé des arguments variés, mais elle n'a pas tenu compte de la majuscule, au début de la phrase.

Le texte argumentatif produit par *Souheyla*, réunit à la fois l'introduction, le développement et la conclusion. Tenant compte que le développement se présente sous forme d'un dialogue, entre *Souheyla* et son camarade, qui n'aime pas le français, où la conclusion fait partie intégrante.

Pour conclure, *Rima*, qui n'a pas conclu son texte, a assuré une mise en page adéquate par rapport à *Souheyla*, qui a appliqué une ponctuation appropriée au dialogue, en mettant les guillemets et les deux points, n'a pas marqué des sauts de ligne, à chaque fois qu'un nouveau personnage prend la parole, sachant que son dialogue est rapporté au discours direct.

Au dernier trimestre, *Rima* a présenté son texte sous forme de deux paragraphes : le premier comporte l'introduction, qui met en valeur les différents bienfaits des loisirs, elle est introduite par un tiret, et se termine par l'articulateur de démonstration « par exemple ». Le second paragraphe constitue le développement, qui se décompose en deux sous paragraphes, où l'élève cite ses loisirs, en justifiant son choix par un ou plusieurs arguments (*Voir l'annexe 13*).

Quant à *Souheyla*, elle a mis en place trois paragraphes, qui représentent les trois parties du texte argumentatif : l'introduction, le développement et la conclusion. Le

premier paragraphe sert d'introduction, qui porte sur deux loisirs « *la lecture* » et la « *séance de cinéma* ». Ce paragraphe commence par une lettre en majuscule et se termine par un point. Le deuxième paragraphe comporte le développement où *Souheyla* a justifiée son opinion qui opte pour la lecture. Le dernier paragraphe sert de conclusion : il commence par une lettre en majuscule et se termine par un point. (*Voir l'annexe 14*)

Au terme de cette analyse, nous constatons que *Souheyla* a marqué beaucoup plus de progrès que *Rima*, dans la mesure où elle s'est appropriée de la mise en page du texte argumentatif. Quant à *Rima*, son texte argumentatif ne contient que deux paragraphes.

3.4.1.3.2 Exemple « B- moyen » :

Au premier trimestre, le texte argumentatif produit par *Mouâd* comporte un seul paragraphe (*Voir l'annexe 14*). Ce même paragraphe est formé de cinq sous paragraphes, mis en relief par des sauts de ligne. Le premier sous paragraphe comporte aussi bien son opinion qui opte pour les devoirs à la maison, et son premier argument. Quant aux quatre sous paragraphes restant, chacun est formé d'un argument.

Quant au texte argumentatif produit par *Zineddine* (*Voir l'annexe 15*), il comporte deux paragraphes, qui sont mis en exergue par l'insertion de sauts de ligne. Dans le premier paragraphe, l'élève a annoncé son opinion, qui est contre les devoirs à la maison, en la faisant suivre de deux arguments. Dans le second paragraphe *Zineddine* a avancé son dernier argument, en le coordonnant avec la conclusion par la conjonction de coordination « *donc* ».

De ce fait, nous constatons que la mise en page du texte argumentatif, produit par *Mouâd* aussi que *Zineddine* ne sont pas compatibles au type du texte rédigé. Sachant que l'écriture de *Mouâd* est peu lisible.

Au second trimestre, nous remarquons une amélioration de la lisibilité de l'écriture chez *Mouâd*, malgré la présence de quelques ratures. Quant à la mise en page, *Mouâd* a mis en place deux paragraphes : le premier constitue l'introduction de son texte, et le second paragraphe comporte un dialogue rapporté directement, d'un point de

sémantique, et indirectement d'un point de vue matériel, parce qu'il se présente sous forme d'une seule entité (*Voir l'annexe 16*). Quant au texte argumentatif produit par *Zineddine*, il est formé d'un seul paragraphe. Il commence par un alinéa, et comporte à la fois l'opinion défendue et les arguments (*Voir l'annexe 17*). De ce fait, nous constatons que ces deux élèves n'ont fait aucune amélioration par rapport au premier trimestre, a niveau de la mise en page du type de texte rédigé.

Au dernier trimestre, le texte argumentatif produit par *Mouâd* se présente sous forme d'un seul paragraphe, où il s'est mis à nous lister son planning de la journée, en rédigeant ainsi un texte narratif au lieu d'un texte argumentatif (*Voir l'annexe 18*). Quant à *Zineddine*, son texte se présente également sous forme d'un seul paragraphe. Ce dernier comporte à la fois : l'introduction où il a annoncé le thème à traiter qui est « *les loisirs* », et son opinion qui valorise « *le football* », le développement où il a proposé ses arguments, et la conclusion où il a incité les gens à pratiquer ce type de sport (*Voir l'annexe 19*).

Au terme de cette analyse, nous pouvons dire que ces deux élèves ne sont pas en connaissance de la mise en page du texte argumentatif, car ils n'ont consenti aucune amélioration. Le seul point positif constaté, réside dans l'amélioration de l'écriture de *Mouâd*, devenant de plus en plus lisible d'un trimestre à l'autre.

3.4.1.4 Corpus N°03 :

3.4.1.4.1 Exemple « A – faible » :

Au premier trimestre, *Samira* a mal présenté son texte (*Voir l'annexe 20*). Après avoir présenté son opinion, qui est contre les devoirs à la maison, l'élève a introduit directement une énumération à l'appui de nombre avec une écriture peu lisible et quelques ratures.

Quant à *Rima*, elle a eu recours au tiret au début de son texte argumentatif, qui est formé d'un seul paragraphe. L'élève a présenté son opinion qui valorise les devoirs à la maison, ensuite elle s'est mise à avancer des arguments. (*Voir l'annexe 21*).

Au second trimestre, une amélioration est constatée chez *Samira* par rapport au premier trimestre. Son texte se présente sous forme d'un seul paragraphe, en faisant une seule rature (*Voir l'annexe 22*). Ce paragraphe comporte à la fois l'introduction, le développement, et la conclusion de son texte.

Quant à *Rima*, son texte se présente sous forme d'un dialogue (*Voir l'annexe 23*). Au début, elle a mis en place une situation d'énonciation, puis elle a inséré un dialogue, rapporté au style direct, en tenant compte de mettre en relief les noms des personnages, suivis des deux points.

Au dernier trimestre, *Samira* a mis en relief un seul paragraphe, précédé d'un tiret (*Voir l'annexe 24*). Quant à *Rima*, elle a également présenté son texte sous forme d'un seul paragraphe, avec une présence de quelques ratures.

Au terme de cette analyse, nous constatons que *Samira* aussi que *Rima* ne se sont pas appropriées de la mise en page d'un texte argumentatif. Le seul point positif constaté, se révèle *Rima*, qui a fait preuve d'une maîtrise de la mise en page du dialogue.

3.4.1.4.2 Exemple « B- faible » :

Au premier trimestre, le texte argumentatif produit par *Yacine* se présente sous forme d'un seul paragraphe, avec une présence de quelques ratures (*Voir l'annexe 25*). Quant à *Yakoub*, il n'a pas aussi tenu compte de la mise en page de son texte. Ce dernier se présente sous une forme d'un seul paragraphe, qui comporte quelques ratures (*Voir l'annexe 26*).

Au second trimestre, les deux élèves n'ont fait aucune amélioration, par rapport au premier trimestre. Le texte produit par *Yacine* est mal présenté (*Voir l'annexe 27*). Nous remarquons qu'il a mis en exergue un alinéa, au début du paragraphe, où il a exprimé son opinion. Le deuxième paragraphe comporte une situation d'énonciation, visant à imprégner le lecteur dans la thématique du texte, avant d'entamer le dernier paragraphe, qui va comporter un dialogue, rapporté au style direct. Dans la 1^{ère} réplique de ce dialogue, *Yacine* a écrit dans la marge le nom de son interlocuteur.

Quant au texte produit par *Yakoub*, il comporte deux paragraphes, mis en relief à travers l'emploi de deux tirets (*Voir l'annexe 28*). Le premier paragraphe constitue le développement et le second constitue la conclusion du texte argumentatif.

Au dernier trimestre, *Yacine* a découpé son texte en trois paragraphes, qui sont mis en exergue, à travers des sauts des lignes. Ces derniers se présentent dans une écriture peu lisible (*Voir l'annexe 29*). Quant au texte de *Yakoub*, il se présente sous forme d'un seul paragraphe, sans qu'il mette en relief un alinéa, à son début (*Voir l'annexe 30*).

Au terme de cette année scolaire, nous constatons que les deux élèves prouvent une carence quant à la mise en place de la majuscule, car ils écrivent leurs textes dès le début de l'année en minuscule, leurs écritures sont peu lisibles beaucoup plus chez *Yakoub* que chez *Yacine*. Nous remarquons aussi que leurs textes sont mal présentés, d'un point de vue matériel, car ils n'ont pas mis d'alinéas ni de retraits entre les paragraphes. Nous pouvons conclure qu'au terme d'une année d'enseignement/apprentissage de la spécificité du texte argumentatif, ces élèves n'ont consenti aucune amélioration.

4 Synthèse :

Nous pouvons résumer l'ensemble de difficultés, que rencontrent les apprenants de la 4^{ème} AM, en production écrite du texte argumentatif, en quatre handicaps majeurs :

- 1) **Des carences d'un point de vue pragmatique** : où les élèves ne tiennent pas compte de créer une situation d'énonciation adéquate à la thématique référentielle du sujet, proposé dans l'épreuve d'examen, ni d'introduire les arguments par des articulateurs.
- 2) **Des carences d'un point de vue sémantique** : où les élèves entraînent une ambiguïté vis-à-vis de l'enchaînement et la cohérence des idées, voire la visée argumentative recherchée.
- 3) **Des carences d'un point de vue morphosyntaxique** : qui se révèlent dans le choix impertinent des modes et des temps verbaux, aussi que la maladresse orthographique et syntaxique.
- 4) **Des carences d'un point de vue matériel** : vis-à-vis de la ponctuation des phrases, l'organisation des trois parties du texte argumentatif, et à la lisibilité de l'écriture.

Ces insuffisances, que nous venons de citer, varient en fonction du niveau de l'élève, et de sa maîtrise des compétences visées en 4^{ème} AM, c'est pourquoi nous allons nous procéder à une synthèse, relative à chaque niveau :

➤ **Un élève ayant un bon niveau**, comme c'est le cas de *Khadija*, ne rencontre pratiquement aucune difficulté, comme le montre ce tableau récapitulatif :

Point de vue Niveau	Pragmatique	Sémantique	Morphosyntaxique	Matériel
Bon - Khadija-	-Situation d'énonciation adaptée. -Emploi pertinents d'articulateurs - Formulation d'arguments, riches et variés de cause, d'autorité...etc.	-Pertinence des idées. -Absence d'ambiguïté et de contradiction.	-Concordance des temps respectée. -Complexité syntaxique riche. - Orthographe correcte. Sauf : quelque confusion, tel que : le son /en/, et /on/...etc.	-Ecriture lisible. -Mise en page adéquate. -Ponctuation bien appliquée. -Absence de ratures.

- **Un élève ayant un niveau moyen** : où nous distinguons minimalement quatre cas, corrélativement avec notre deuxième corpus, présentés dans le tableau suivant :

Point de vue Niveau	Pragmatique	Sémantique	Morphosyntaxique	Matériel
Assez bon - Rima-	-Situation d'énonciation appropriée. -Emploi plus ou moins accepté des articulateurs. - Formulation d'arguments qui s'appuient le plus souvent sur la cause.	-Progression sémantique assurée. - Quelques ambiguïtés vis-à-vis du choix du lexique, découlant de l'interférence de l'arabe au français.	-Quelques erreurs orthographiques. -Concordance des temps acceptable. -Phrases grammaticalement correctes.	-Ecriture lisible. - Ponctuation plus ou moins maîtrisée. -Mise en page acceptable. -Absence de ratures.
Moyen (+) -Souheyla-	Situation d'énonciation appropriée. -Emploi peu maîtrisé des articulateurs. - Formulation d'arguments, qui s'appuient le plus souvent sur la cause.	- Quelques ambiguïtés sémantiques à cause de l'interférence de l'arabe au français. - Progression sémantique acceptable.	- Quelques erreurs orthographiques. -Concordance des temps acceptable. -Phrases grammaticalement acceptables.	- Ecriture lisible. - Ponctuation plus ou moins maîtrisée. -Mise en page acceptable. -Absence de ratures
Moyen - Zineddine-	-Explicitation de l'opinion. -Emploi peu maîtrisé des articulateurs - Formulation de quelques arguments.	-Progression sémantique acceptable. -Confusion entre le langage parlé et écrit.	-Concordance des temps non respectée. - Erreurs orthographiques. - Phrases grammaticalement acceptables.	-Ecriture peu lisible. -Ponctuation non maîtrisée. -Mise en page insatisfaisante.
Moyen (-) -Mouâd-	-Explicitation de l'opinion. -Emploi de quelques articulateurs. - Formulation de quelques arguments.	-Progression sémantique peu satisfaisante. -Arguments plus ou moins pertinents.	Concordance des temps non respectée. - Erreurs orthographiques. - Phrases grammaticalement acceptables.	-Ecriture peu lisible. -Ponctuation non maîtrisée. -Mise en page insatisfaisante.

- **Un élève ayant un niveau faible** : relativement au corpus N°03, réunissant les élèves ayant un niveau faible, en production écrites, ces élèves rencontrent les difficultés suivantes :

Point de vue Niveau	Pragmatique	Sémantique	Morphosyntaxique	Matériel
Faible -Samira/ Rima/ Yacine/ Yakoub-	-Situation d'énonciation non appropriée -Emploi anarchique d'articulateurs -Arguments impertinents.	-Ambiguïté sémantique, causée par le recours aux phrases du texte, proposé dans l'épreuve d'examen. - Progression sémantique non assurée. -Insertion anarchique d'idées.	-Concordance des temps non respectée. - Construction syntaxique impertinente. - orthographe incorrecte.	-Ecriture peu lisible. -Ponctuation non maîtrisée, et inexistante dans certaines productions. - Mise en page inadéquate. -Présence de ratures.

De ce fait, si nous revenons sur les hypothèses proposées dans notre deuxième partie du mémoire, nous constatons que l'enseignement des compétences, en 4^{ème} AM, est fructueux vis-à-vis des élèves, ayant un niveau bon et/ou moyen, en compétence rédactionnelle. Ces derniers font preuve d'une amélioration remarquable, d'un trimestre à l'autre, dans l'acquisition de cette compétence. Quant aux élèves ayant un niveau faible, leurs lacunes persistent, et l'amélioration, qu'ils éprouvent au cours de leurs cursus, est légèrement consentie, demeurant ainsi inaptes à réemployer les différentes notions entamées en classe, dans une production écrite, en autonomie, en situation d'examen, ce que reflète l'impertinence pragmatique et sémantique de leurs textes, qui est souvent liée à leurs recours à l'interférence de langue maternelle, l'arabe, au français, ce qui ne peut être toujours adéquat, vu que les deux langues ont deux systèmes linguistiques différents.

Conclusion générale :

« L'enseignement est le meilleur moyen d'apprendre »

Erno Rubik.

Au terme de ce mémoire, après avoir établi une analyse portant sur le recensement de l'ensemble de difficultés, que rencontrent les apprenants de la 4^{ème} AM, en production écrite du texte argumentatif, nous en sommes droit à nous demander sur les différentes formes de remédiation, que peuvent adopter les enseignants afin d'améliorer la situation actuelle en production écrite. Nous pensons que la détermination de l'ensemble de ces difficultés, qui nuisent à la réussite d'une production écrite, constitue le premier pas vers le dénouement de cette déféctuosité rédactionnelle, en faisant une recherche, portant sur les mécanismes les plus efficaces, que ces collégiens peuvent acquérir, afin de remédier à leurs lacunes pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matérielles.

Corrélativement avec le développement scientifique et technologique de l'information et de la communication en cette ère, où les moyens de se cultiver connaissent un bouleversement remarquable, nous pouvons en déduire, que cette déféctuosité rédactionnelle, constatée chez nos apprenants, ne se limite pas au choix d'idées, liées aux thèmes proposés dans l'épreuve d'examen, mais plutôt au niveau de l'émission de ces idées dans une langue grammaticalement correcte, en tenant compte de la relation scripteur/ lecteur. L'analyse de notre corpus a montré que ces élèves font preuve d'énorme déféctuosités syntaxiques, qui influent sur la clarté des idées, leur enchainement, voire leur cohérence. C'est en fait, cette réalité pédagogique qui nous pousse à poser les questions suivantes : comment peut-on remédier à ces déféctuosités rédactionnelles qu'éprouvent nos apprenants ? Quels sont les stratégies d'apprentissage, qui doivent être réconciliées, afin de renforcer la compétence rédactionnelle chez ces collégiens, futur lycéens ?

Références bibliographiques :

Bibliographie :

- ADAM, Jean Michel. Les textes : types et prototypes.223.Paris : Nathan, 2001
- Cornaire Claudette et Mary Raymond Patricia. La production écrite. 145, CLE International, Paris, 1999.
- COURTILLON, Janine Elaborer un cours de FLE. 159. Paris. Hachette Français Langue Etrangère. (Coll. F).2002
- Groupe EVA, Evaluer les écrits à l'école primaire. Paris, Hachette. Coll. Education.1991
- Mendnhall, Vance. Une introduction à l'analyse du discours argumentatif : Des savoirs et des savoir-faire fondamentaux. Les presses de l'Université d'Ottawa, 1990.)
- Moirand, Sophie. Situations d'écrit. CLE International, Paris, 1999.
- Niquet, Gilberte. Enseigner le français, pour qui ? Comment ?, 224. Paris. Hachette Education. 2000,
- PRZESMCKI, Halina. Pédagogie différenciée. 159. Paris. Hachette Education. 2000.
- Recherches, N°33, Oral, 4^e trimestre 2000.

Guides pédagogiques :

- BENBOUZID, Boubakeur. L'Approche par compétences dans l'école algérienne. 60. ONPS. Novembre 2006.
- COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES. Programmes 4 ANNEE MOYENNE. 135. Algérie. O.N.P.S. Juillet 2005
- Document d'accompagnement du programme 4^{ème} année moyenne. O.N.P.S. Juillet 2005
- Manuel scolaire algérien de la 4^{ème} AM

Sitographie :

<http://www.oasisfle.com/documents/lexique.HTM> consulté le (23/06/2007) 11:50h
<http://www.oasisfle.com/documents/lexique.HTM#P> consulté le (30/09/2007) 19 :30h
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Objectif_\(but\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Objectif_(but)) consulté le (23/06/2007) 13 :00h
<http://www.biblioconcept.com/wiki/index.php?wiki=Connaissance> consulté le (26/12/2007) 15 :45h
<http://www.apsq.org/sautquantique/doss/d-competences.html> consulté le (13/01/2008) 08 :30h
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin27/c11.htm> consulté le (13/01/2008) 13:30h
<http://www.apsq.org/sautquantique/doss/d-competences.html> consulté le (15/08/2007) 17:00h
<http://www.limag.refer.org/Theses/SayadBelhadjYahia.pdf> consulté le (12/12/2007) 23:32h
<http://www.fdlm.org/fle/article/330/groux.php> consulté le (12/12/2007) 23:50 h
<http://francois.muller.free.fr/diversifier/AUTOEV ALUATION.htm> consulté le (16/09/2007) 11:15h
<http://pedagogie.blogspot.com/2007/09/comptences.html> consulté le (19/09/2007) 20:00h
http://www.revuetexto.net/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0192_santacroce_m/linguistique_textuel le.pdf
<http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/longue/6024.pdf> consulté le (13/09/2006) 18h
http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289 consulté le (02/02/2008) 09 :00h
http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289 consulté le (13/02/2008)
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Définition> consulté le (13/02/2008) 15:30
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison_\(rhétorique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison_(rhétorique)) consulté le (13/02/2008) 15:30h
http://www.lettres.net/cours/voca_argu.htm consulté le (13/02/2008) 15:30h
www.espacepourlesespeces.ca/glossaire/h_i.htm consultés le (13/02/2008) 15:40h
<http://argumentation.blog.lemonde.fr/2007/02/04/catalogue-darguments-dautorite/> consultés le (13/02/2008) 15:40h
<http://www.oasisfle.com/documents/lexique.HTM#C> consulté le (01/01/2008) 23 :54h
<http://www.evene.fr/citations/mot.php?mot=pratique> consulté le (15/12/2007) 13h
http://www.oasisfle.com/documents/pedagogie_de_l'erreur.htm (13/06/2007) 14:30
http://fr.wikipedia.org/wiki/Connecteurs_logiques consulté le (13/06/2007) 12:30h
http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289 consulté le (02/02/2008) 09 :00h
fr.wiktionary.org/wiki/convaincre (12/12/2007) 16:15h
fr.wiktionary.org/wiki/persuader (12/12/2007) 16 :15h
wikipedia.org/wiki/Degré_de_comparaison – (12/12/2007) 16h
http://www.synapse-fr.com/typographie/TTM_2.htm (consulté le 10/03/2008, 13h)

Annexes

Annexe N°01

La fiche de renseignements :

Nom et prénom	Date de naissance	Lieu de naissance	Profession du père	Profession de la mère	Nombre de frères et sœurs	Leurs niveaux intellectuels				
						N/S ⁶³	P ⁶⁴	C ⁶⁵	L ⁶⁶	U ⁶⁷
Khadija	27/03/1992	Constantine	(Décédé)	Institutrice	/	/	/	/	/	/
Rima	28/07/1991	Constantine	Commerçant	/	03	/	01S ⁶⁸	01S	01S	/
Souheyla	27/04/1991	Constantine	Technicien .supérieur	/	03	/	/	01S	/	02S
Samira	13/05/1991	Constantine	Retraité	/	07	/	06R ⁶⁹	01R	/	/
Rima	28/01/1991	Constantine	Employé à l'APC	/	03	01	01S	01S	/	/
Mouâd	11/06/1991	Constantine	Tourneur	/	03	/	/	01R 01S	/	01S
Zineddine	11/06/1991	Constantine	Employé	/	/	/	/	/	/	/
Yakoub	27/02/1991	Constantine	Gendarme	/	04	02	/	/	01R	01S
Yacine	13/02/1991	Constantine	Coiffeur	/	03	02	01S	/	02S	/

⁶³ Non scolarisé.

⁶⁴ Primaire.

⁶⁵ Collège.

⁶⁶ Lycée.

⁶⁷ Université.

⁶⁸ Scolarisé.

⁶⁹ Renvoyé.

Nouveau CEM 11 déc . 1960
Djebel El Ouahch .
4° A.M

Constantine le 05 décembre 2006

COMPOSITION N° 01

---- 0 ---- LES DEVOIRS A LA MAISON . 000 0 000

les devoirs à la maison sont jugés indispensables par un grand nombre de personnes . Pour certains parents ou enseignants , l'école est un lieu d'effort et de discipline , le premier terrain où se prépare le dur combat de la vie professionnelle . Dans cette optique , les devoirs sont à eux seuls un exercice de méthode et d'organisation, la première victoire à remporter sur soi-même pour devenir , un jour , le « meilleur » .

Les partisans du travail à la maison soutiennent que l'effort exigé n' a rien d'insurmontable . Entre l'heure du goûter et celle du dîner , les petits peuvent sans préjudice , avaler un problème de mathématique , dévorer une rédaction ou grignoter quelques exercices de grammaire .

De nombreux enseignants affirment que les élèves soumis à un travail personnel obtiennent de meilleurs résultats que les autres ; en outre , l'apprentissage personnel prépare à l'enseignement secondaire , ou les devoirs sont le lot commun .

Enfin, d'autres pensent que l'heure des devoirs rapproche parents et enfants donnant ainsi l'occasion aux adultes de prouver qu'ils s'intéressent au travail de leurs petits .

Donc , on peut dire que les devoirs à la maison sont un moyen plus qu'efficace pour un meilleur rendement scolaire .

--- 0 --- D'après le journal : (Le Monde) --- 0 ---

COMPREHENSION .

- 1 - L'auteur est-il pour ou contre les devoirs à la maison ?
- 2 - Relève du texte 03 arguments utilisés par l'auteur .
- 3 - Relève un exemple qui illustre l'un des arguments .
- 4 - Réponds par (vrai / faux) :
 - a - Les devoirs à la maison aident l'enfant à devenir le meilleur . (.....)
 - b - L'élève soumis à un travail personnel obtient de mauvais résultats . (...)
 - c - Les devoirs à la maison sont un exemple de désorganisation . (.....)
 - d - L'école est le premier terrain qui prépare l'enfant au dur combat de la vie .
- 5 - Quand les élèves obtiennent -ils de bons résultats ?
- 6 - Pour un meilleur rendement scolaire, que faut -il faire ?
- 7 - Comment est formé le mot : (insurmontable .) ?
- 8 - Fais sortir du texte une P.S.complétive et une P.S.Relative .
- 9 - Les devoirs sont le lot commun
 - Il faut que les devoirsle lot commun .

PRODUCTION ECRITE .

- Etes -vous pour ou contre les devoirs à la maison ?
- Donnez votre point de vue , et faites le suivre par 03 arguments et des exemples .
 - Emploi : - l'expression d'opposition .
 - = de cause .
 - = de conséquence .

----0 ---- BONNE CHANCE .---- 0 ----

CEM 11 Décembre 1960

Niveau : 4° A.M.

Composition N° 02

--- o --- Pourquoi apprendre ? --- o ---

Pourquoi apprendre ?, me dit un adolescent sur un temps indifférent . « Pourquoi apprendre puisque j'oublierai les deux tiers de ce j'ai appris et que le reste ne me servira pas à grand chose ? » J'aurais pu lui parler du rôle des études , des diplômes , de la carrière del'établissement d'une situation dans la vie .

Mais pour répondre à cette adolescent J'ai choisi d'autres arguments

j'ai évoqué une idée toute simple qu'on oublie généralement : apprendre pour le plaisir .

Il faut mettre toute son énergie à éveiller des intérêts pour le livre , le disque le spectacle : la culture en générale .

.....Mais quel réconfort que de voir briller dans un regard une certaine flamme; celle de l'être qui découvre autre chose que son horizon limité de chaque jour !

-La culture n'est pas un mot abstraits . Elle est un besoin , une nécessité, une nourriture , et, par-dessus tout , un plaisir .

--- o --- D'après ROBERT SABATIER --- o ---

COMPREHENSION DE L' ECRIT .

- | | |
|--|-------|
| 01 - « Pourquoi apprendre ? » -Qui pose cette question ? | (01) |
| 02 - L'adolescent est pour ou contre apprendre . Quel est son argument ? | (01) |
| 03 - Quel est l'argument évoqué par l'auteur ? | (01) |
| - a - apprendre pour avoir des diplômes . | |
| - b - apprendre pour établir une situation dans la vie . | |
| - c - apprendre pour le plaisir . | |
| - d - apprendre pour se faire une carrière professionnelle . | |
| 04 - La culture n'est pas un mot abstrait . C'est quoi alors ? | (1.5) |
| 05 - Exprime la condition d'une autre façon : (à condition que .) | (02) |
| - Si vous vous intéressez à la lecture , vous serez bon en expression écrite . | |
| 06 - Transforme la phrase suivante du style direct au style indirect . | (02) |
| - Le professeur conseille l'élève : « Lis des livres . » | |
| 07 - J'ai choisi d'autres arguments . | (02) |
| - Mets le verbe souligné au plus que parfait puis au présent . | |
| 08 - A quoi doit-on encore utiliser notre énergie ? | (1.5) |
| 09 - Il est insuffisant d'apprendre . | (1.5) |
| - Trouve l'adverbe du mot souligné | |
| 10 - Fais sortir du texte le champ lexical du mot (culture .) | (1.5) |

EXPRESSION ECRITE .(05)

Ton camarade de classe n'aime pas « le français » .

Dans un court texte argumentatif, présente tes arguments pour le convaincre à l' aimer .

--- o --- BON COURAGE --- o ---

M. BOUDAH // Mme BOUKERZAZA.

Annexe N°04

Nouveau CEM Djebel El Ouahch
Composition N° 03

Niveau : 4°A.M
Durée : 2 heures

TEXTE : Un jour que j'étais montée dans le grenier, je trouvai un petit livre sans couverture dont les feuilles s'étaient roulées comme si on l'avait longtemps porté dans la poche. Les deux premières pages manquaient et la troisième était salie au point que les caractères en étaient tout effacés. Je m'approchai de la lucarne pour avoir plus de clarté et à l'en-tête des pages, je vis que c'était « l'odyssée ». Je l'ouvris au hasard et les quelques lignes que je lus me le rendirent si intéressant que je le mis tout de suite dans ma poche. Comme j'allais descendre du grenier, il me vint à l'idée que c'était le fils du fermier qui l'avait mis là, et qu'il pouvait venir le reprendre d'un moment à l'autre; alors je le remis à sa place. Chaque fois que j'allais au grenier, je m'assurais qu'il était toujours là et j'en lisais autant que je pouvais....
A le relire ainsi, j'y découvrais toujours quelque chose de nouveau.
J'aimais ce livre; il était pour moi comme un jeune prisonnier que j'allais visiter en cachette.

--- 0 --- **D'après Marguerite Audoux** --- 0 ---

I / COMPREHENSION DE L'ECRIT

- 1 - Dans ce texte, l'auteur : - a - expose . - b - raconte . - c - argumente .
- 2 - Quel est le titre du livre trouvé dans le grenier ?
- 3 - L'idée essentielle de ce texte est : a - Le grenier . b - Le fils du fermier . c - Le livre .
- 4 - Réponds par : « vrai » ou « faux » .
a - L'auteur a découvert un livre dans le grenier . b - Ce livre était en très bon état c - L'auteur a pris ce livre et chaque soir, dans son lit le lisait .
- 1 - L'auteur lisait le livre à chacune de ses visites au grenier .
- 5 - Choisis le titre qui convient au texte :
a - Un jeune prisonnier . b - Le fils du fermier .
c - Un livre prisonnier du grenier . d - Le fermier et son fils .
- 6 - Remplace (comme) par l'une des de ces locution :
(mais - pourtant - puisque - donc - lorsque .) .
Comme j'allais descendre du grenier , il me vint à l'idée que c'était le fils du fermier qui l'avait mis là .
- Complète : J'en lisais autant que je pouvais .
Nous en autant que nous
- 3 - Le livre fut si intéressant que je le mis dans ma poche .
Quel est le rapport exprimé dans cette phrase
- 1 - Trouve l'adverbe de l'adjectif qualificatif : « Nouveau » .

II / PRODUCTION ECRITE

- 1 - Entre un après-midi de lecture et une séance de cinéma que préfères-tu ?
 - 2 - En dehors de l'école, quels sont tes loisirs ? Dis pourquoi ?
(Choisis l'un des deux sujets .)
- Emploie : -La condition . -La cause . -Trois arguments . - Deux exemples ()

(M^e BOUDAH et Mme BOUKERZAZA)

~ 0 - BON COURAGE - 0 ~

Production écrite :

Malgré l'importance des devoirs à la maison, beaucoup d'élèves ne les font pas car ils voient que ces devoirs ne servent à rien.

Pour moi, les devoirs à la maison sont indispensables parce qu'ils m'aident à bien comprendre mes leçons, et ils sont un moyen principale d'éducation. Aussi, les devoirs à la maison me permettent d'obtenir de bons notes. En outre, si l'élève fait toujours ses devoirs à la maison, il sera capable de faire les exercices sans difficulté, et il pourra bien travailler dans les devoirs et les compositions de mathématique, des sciences, de physique... Donc, il faut que les élèves fassent leurs devoirs à la maison pour être les meilleurs, et si ils vont être les meilleurs, ils seront des bons membres dans la société au future et ils auront les métiers de leurs rêves: médecine, architecture....

Annexe N°06

Expression écrite

J'ai un camarade qui devient un fou quand il écoute le mot le français. Il n'aime ni l'apprendre ni qu'une personne lui parle en français car il voit qu'il est très difficile et compliqué à l'apprendre et qu'il ne sert à rien. C'est pour cela que j'ai essayé de le convaincre en lui disant que le français est l'une des meilleures langues du monde que beaucoup de gens souhaitent de l'apprendre. En deuxième lieu, le français est principale pour se communiquer dans notre société et en l'utilise toujours dans la vie quotidienne, en ne pas oubliant que de plusieurs métiers surtout la médecine nous obligent d'apprendre le français. Il faut aussi réfléchir du futur quand on aura des enfants, il faut réfléchir de ce qu'on va dire à eux lorsque il vont demander notre aide en français. Enfin j'ai réussi à le persuader que le français est vraiment nécessaire pour nous tous et je crois qu'il va au moins essayer à l'apprendre et je suis certaine qu'il va l'aimer peu à peu.

Annexe N°07

II) - Production écrite =

En dehors de l'école, j'aime faire plein de choses pour passer le temps, pour s'amuser et afin d'oublier - au moins pour quelques heures - les études.

Grace à la technologie, on a plein de bon choix comme l'internet, la télé. D'abord, je préfère l'internet car elle est une porte ouverte sur le monde entier. Alors, chaque deux ou trois jours, je vais au cyber café et je reste là bas pour plus de deux heures en visitant de dizaines de sites.

Quand je suis à la maison, je suis tout le temps devant la télévision en train de regarder les chaînes américaines car je suis une très grande fan des séries américaines qui m'aident à apprendre ma langue préférée, l'anglais.

Et chaque soir avant de se coucher, je lis quelques livres des écrivains

algériens comme Bouloud Mouroun et Mohamed Dib.

Enfin, il est bien de faire de différents loisirs à condition de ne pas oublier les études et l'école.

II Production écrite :

Chaque personne a son maison personnel, et il y'a une grande maison pour tous les gens, c'est l'école, il est le premier lieu et la base qui prépare l'enfant à la quête de la vie. mais il faut travailler aussi

dans la maison, par exemple : il faut faire les devoirs car ils sont très important pour réussir, en outre les devoirs aident l'enfant à devenir le meilleur, en plus les devoirs provoquent à l'élève comment devenir responsable et comment organiser son temps.

Malgré la fatigue qui convien a cause de faire des devoirs comme les exercices de mathématique, ils ont une grande importance.

Enfin les élèves qui travail à la maison et à l'école par conséquent il va réussir.

Annexe N°99

Production de l'écrit :

Les devoirs à la maison sont des moyens pour obtenir des meilleurs résultats, meilleurs points par exemple 20, 15. Quand les parents font des devoirs à la maison aux enfants, parce que les parents aiment beaucoup leurs enfants obtiennent des meilleurs points. Les devoirs à la maison laissent les enfants responsables à leurs sois, Alors les en-

laissent le copier. je suis pour les devoirs à la maison quand les devoirs sont des moyens de donner les informations, et pour les enfants réfléchir et recherche les difficiles exercices comme les exercices de mathématique. Malgré les enfants font les devoirs à la maison il y a beaucoup des gens qui copient. Enfin, les devoirs sont des moyens de transformation d'enfant.

Annexe N°10

Expression écrite :

- Je suis une étudiante au C.E.M
j'ai beaucoup des amies, elles aiment
et préfère les langues sauf Arabe
elle contre toutes les filles, elle n'aime
pas les langues et surtout le français
- Une fois quand j'étais entraine
de lire une histoire de victore hugo
elle ma dit : " Oh ! mon dieu
qu'esque tu fait, tu n'a pas trouve
une autre chause pour la faire, tu
lis une histoire français ?
après un long dialogue entre nous
j'essier de la convaincre, je dit :
" Le français et une langue
interessente dans notre pays car
elle est la 2^{eme} langue après
l'arabe, en plus si tu lis des
textes français tu sera bonne en
expression écrite et tu peux avoir
une bonne note en B.E.N. et dans
l'université toute les études seront
en français, et si tu vas aller
au notre pays comme la france
tu dois prendre le français pour
trouver des solution à tes problème.

Annexe N°11

Expression écrite

Le français c'est un moyen de parler et discuter. Mon camarade n'aime pas le français, j'ai essayé de parler avec lui pour donner des arguments pour le convaincre à l'aimer. Je lui dit "Mon camarade pourquoi tu n'aimes le français?" elle dit "parce que le professeur, les mots difficiles. Ma note, je ne connais rien à la français."

un
Je me dit "le professeur est son père dans l'école, il donne des conseils pour tout, et pour ta note s'est rien tu avais un 3, il faut tu apprends tes leçons, pour obtenir une belle note, et il faut tu cherchais la définition des mots difficiles qui on tu trouver."
Elle dit: "Merci mon camarade, je vais fait le maximum pour aimer le français et obtenir une belle note."

Annexe N°12

II) Production écrite:

- Chaque personne aime faire de loisirs si il a un temps vide, pour le passé, comme je suis une jeune fille, il faut que j'utilise toutes mon énergis pour faire des chose important par exemple:

je pratique le sport car il me donne une bonne santé et un cerveau active, en plus j'adore la lecture parce qu'elle peut me donne un bon niveau, et quelque fois quand je lis un livre je découvre des nouveaux chose, par exemple: la lecture me pousse de faire des bons expression écrite pour avoir des meilleurs note dans les devoirs et les compositions.

- Et j'aime la musique, car quand je l'écoute j'oublie tout le monde et je repose moralement.

Annexe N°13

II) Production écrite

Sujet 01

La lecture et la séance de cinéma sont les deux manières de proposer.

À mon avis, je préfère la lecture, en premier lieu, parcequ'elle ajoute des renseignements à les élèves etc : les mots très difficiles qu'on a trouver dans les livres les journaux... en deuxième lieu, elle donne les affirmations à les études etc : les définitions de les écrivains... et en troisième lieu, elle donne les idées qu'on peut utiliser dans les expressions écrites. Je préfère la lecture et j'adore elle, parce que la lecture c'est une la première chose de donner les renseignements, je t'aime beaucoup lire les livres et les documentaires pour utiliser les mots difficiles dans mes paragraphes.

Je suis sûr que la lecture est essentielle à la culture. Malgré les avantages de lecture les gens utilisent la séance cinéma.

Annexe N°14

Production Ecrite

Je suis pour les devoirs à la maison parce que c'est toi
fait les devoirs à la maison ça amène les bonnes
notes. en outre ton professeur il sera ténie.
est les devoirs à la maison il te sera plus intelligent
et plus fort.

Alors ton intelligence des devoirs peut amener
la maison

à cause de tes succès scolaire ton moral est déjà remonté
donc tu ne trouves pas de problème.

et la travail à la maison sera ton bon jour se plutôt
amplifié mais se bien parce que quand tu sera
jeune avec tes amis dans la classe tu es plutôt le
aigu de ces eux.

Annexe N°15

Production écrite:

moi contre les devoirs à la maison parce que
les élèves trébuchent dans ces devoirs et plus c'est
vieux les parents qui font ces devoirs pour sa
En fait donc il ne laisse pas les enfants
comprendre les leçons
Et plus que ça il ya des élèves qui font
ces devoirs en rapide et ne comprennent rien
donc les devoirs à la maison sont pas
beau

Annexe N°16

expression écrite
dan la classe j'ai un camarade qui n'aime pas
le français.
un jours je lui parle tout seule. Fasse a Fasse
je lui dis pour qui tu n'aime pas le français
il me dit je ne pe pas le lire enfin cest deguante
jai lui di non le français est une langue que l'un
~~Mari~~ tu utilisais on aisse que tu parle
en français il t'as compris. La langue française
elles utilisais mondialement. en fin cest pas tout
est est vous comprendrais le français du vas très
loin. est est réfléchis bien est on retrouvera
que ma parole es peu ton bien.

Annexe N°17

expression écrite
mon camarade n'aime le français. mais moi
je dis c'est une langue mondiale. et nous avons besoin
de français pour parler à l'égalité de tous les
pays européens. et nécessaire pour communiquer avec
autres gens. et pour travailler au futur
parce que le travail maintenant et besoin de
la langue mondiale comme le français

Annexe N°18

Paragraphe

emploie les conditions - trois arguments. Deux exemples

au dehors de l'école par exemple au vendredi
je vais jouer avec mon frère son match à 6h00
je rentre à la maison à 8h30 je prends ma
douches je repose quelques minutes est à 18h je vais
faire la pièce par ce que c'est mon devoir et
c'est obligatoire pour moi et à 20h00 j'ai un
programme pour étudier jusqu'à 22h00 par exemple
regarder la télévision ou son sortir pour jouer
avec mes amis est quand arrive 23h00 je rentre à
la maison et je complète mon programme et à 23h30
je vais et s'avance commença tout les vendredi

Annexe N°19

Production écrite

es plusieurs jeunes aime un laitiers, est moi
moi) mon laitiers cet le foot. j'aime beaucoup
le football par-ce-que je déboule et vivre
avec mes amis, est Si je ne joue pas le foot
je vais pas heureux et plus de cas le foot fais
moi un grand joueur come ricardo k a ka
il fais soigner mon corps, come les meilleurs
joueurs du monde par exemple didier le gardien
de brésil
et je pourrais les jeunes pour fait le foot

Annexe N°20

Production écrite

d'abord les devoirs de la maison
comproment négative parce que :

① les élèves ~~de~~ s'ils sont à un travail
personnel obtient du ~~faible~~ résultat
alors il ne peut pas comprendre les
leçon bien

② il ne peut pas ^{comme} ~~travailler~~ et les amis
sur la page est parce que ~~les~~ il y a

③ des personnes ne sont pas les
bonnes sur la ~~psychologie~~

④ le travail dans les devoirs
si faible parce que la tête faible à
la maison

Annexe N°21

Production écrite :

Les devoirs à la maison sont perçus
de vue à un travail personnel
parce que j'en fais les indispensables.
Ben qu'il à la maison sont jugés
indispensable par certains le parent,
Malgré l'élève c'est un compris la
leçon et un problème, ce sur
travail la première et ---- est.
je ne pas compris l'exercice je pense
le parent mais ne faire pas le
devoir est un compris - c'est la
travail le devoir à la maison.

Annexe N°22

expression écrite :

mon camarade de classe m'aime pas
le français mais je parle avec mon
camarade parce qu'il le français
c'est un lang veais l'ille et lang
dans la lecture parce qu'il j'orais
pu lui parler de rôle des études
et des diplômes, de la carrière moi
je veais l'orais le français parce qu'il
très facile et prendre plus
longe dans la vie enfin ~~no~~ combattre
l'amis mon camarade

Annexe N°23

Expression écrite

Je vais suis et NI NA aujourd'hui
à la l'école Mais la route tout
DONS parle qui n'aime pas le français

Je parle : qui n'aime pas de français
NI NA : Mais Je ne comprendrai pas
la France et surte c'est un parle la
France :

Je parle : C'est un trou la France
et un parle, la France et un dire,
NI NA : O ! Je n'aime pas de français
Je parle : Non, C'est un travail
plaisir Mais Je ne vais pas les
histoire dans condition ni elle
travail ne n'arrête pas NI NA tu elle
compte.

NI NA : oui Je comprend Mais
J'auri Je regarde
Je parle : oui, travail très bien
c'est un composition.

NI NA : mise beaucoup.
Je parle : dormait
D'aujourd'hui NI NA c'est un l'enfant
Je t'aime la français.

Annexe N°24

Production Ecrite:

- Un jour dans le matin j'ai terminé mon
exercice est j'ai trouvé un livre dans
son ouverture dans le gartrops dans
la premier pages j'ai trouvé la lettre
(le jeune) j'ai lire le livre j'ai trouver
dans les livre des bon arguments
j'ai mais dans le gartrops que
ce matin j'ai lire le livre?

Annexe N°25

4 PRODUCTION ECRITE.
La lecture c'est un peu comme de tête
parce que donne les idées exemple
les lire dont Mohamed Dib... est
donc si moi je lisait toujours les livres
dans le temps ne travail pas j'ai acheté
les livres donne moi un bien
c'est en lecture les livres de lire

Annexe N°26

Moi contre eux devant la maison
parce que il ya des personnes qui
~~le~~ ~~reg~~ Malgré le danger elle il
est facile ils regardes le callies
ou ils les personnes ~~et~~ ils finissent
et les élèves ne travaillent pas a l'école
et les examens ils tréchez, obligait
ils font ~~sur~~ les examens a la colle
est ~~ce~~ ~~me~~ ~~ne~~ ~~reux~~ ~~et~~ ~~faible~~ /

Annexe N°27

Production Ecrite

les devoirs à la maison il est le bien fait
parce que jugés indispensables par un grand
nombre de personnes pour certains parents
ou enseignants, est pour partisans du travail
à la maison soutiennent que l'effort ex
ige n'a rien pour, est pour l'élève soumi
soumis à un travail personnel obtient
de mauvais meilleurs résultats

Annexe N°28

parce qu'elle
mais il y a des amis contre français
ils nous ~~me~~ pas le français
jamais

un jour moi éta un moment pas joué
le français parce que elle nous compte
par

mais ils dit pourquoi tu n'as pas le français
thématique ils dit parce que, c'est une certaine
langue difficile

mais il dit : révisite le leçon et
construy avec le professeur
parce que le français c'est une langue
communication est fait en conversation
avec le peuple

Annexe N°29

le paragraphe

- le français c'est la langue sciences la études, la diplomes, la carrière il été le profesore ou utiliser la lagon
- il éconté de la science pour comprendre la lagon il faut vivre la lagon ~~pour~~ donc la maison pour comprendre la lagon bien

Annexe N°39

mais après - midi malgrait le moment
de la période. Est pas le moment
du lit. il lit parce ce que le livre
était en tres bon état il peut
apprendre des information
il m. l. m. était pour passer le tem
pide

mais je a chaque jour a le l'école
po parce que l'école ils le deuxième
moment de le monde et moi
je vaill a l'école pour je travaillait
a faire de un jourant docteur

Annexe N°31

II PRODUCTION ECRITE
la lecture et une séance de cinéma
c'est très facile parce que il ya des
image facile sur facile. un exemple
les films de l'Europe. est les film de
~~de~~ de amika

4

Résumé

Quelles compétences président à l'acquisition de la compétence rédactionnelle, en 4^{ème}AM ? Quelles difficultés rencontrent ces collégiens en production écrite du texte argumentatif ? Et quelles améliorations peuvent-ils consentir au cours d'une année d'enseignement/apprentissage de l'argumentation, de ses formes, et de sa structure ?

L'intérêt majeur de ce mémoire, qui retrace la contribution du nouveau programme de l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen, dans l'installation de la compétence rédactionnelle, est qu'il résume les principales difficultés, que rencontrent ces collégiens de la 4^{ème} AM, en production écrite du texte argumentatif, en terme de cohérence et de cohésion. Ce travail se veut donc un miroir reflétant la réalité pédagogique de ce phénomène, qui n'a cessé de susciter une sollicitude, souvent soucieuse, des enseignants, des parents et du cadre éducatif, en vue d'améliorer la situation actuelle, en production écrite.

Summary

What competences govern the acquisition of editorial competence, in 4thAM? What difficulties meet these schoolboys in written production of the argumentatif text? And which improvements they can approve in the course of one year of education / study of argumentation?

The major interest of this memo, which redraws the contribution of the new program of education of French foreign language in medium cycle, in the installation of editorial competence, is that he sums up main difficulties that these schoolboys of the 4th AM, in product meet. This job is therefore meant to be a mirror reflecting the pedagogic reality of this issue, which did not stop a suscitellicitude, often anxious, teachers, parents and an instructive frame, with a view to ameliorating actual situation, in written production.

الملخص

ما هي الكفاءات التي تساهم في إكساب كفاءة التعبير الكتابي في السنة الرابعة متوسط؟ ما هي الصعوبات التي يصادفها هؤلاء التلاميذ أثناء انجاز التعبير الكتابي البرهاني؟ وما هو التحسن المنجز من طرف التلاميذ والذي نلمسه خلال السنة الدراسية التعليمية في النص البرهاني على مستوى الشكل و المضمون؟ إن الهدف الرئيسي من هذه المذكرة الذي يطرح مساهمة برنامج إصلاح المنظومة التربوية لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في التعليم المتوسط في إقرار الكفاءة الكتابية، هو إبراز و تلخيص أهم الصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الرابعة متوسط في التعبير الكتابي البرهاني .

إن هذا العمل بمثابة مرآة عاكسة للواقع البيداغوجي و لهذه الظاهرة التي لطالما أثارت قلق و اضطراب الأساتذة و الأولياء و الإطار التربوي و ذلك بهدف تحسين الوضعية الحالية للتلاميذ في التعبير الكتابي.

Mots clés

Argumentation
Compétence
Difficultés
Production écrite
Réforme