

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mentouri- Constantine
Faculté des Lettres et Langues Etrangères
Département de Langue et Littératures Françaises

N° d'ordre :

Série :

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique

Sujet :

**Difficultés liées à la production du texte
argumentatif.**

Cas de la 4^{ème} année moyenne.

Sous la direction de

ZETILI Abdeslam, MC

à l'Université Mentouri -Constantine-

Membres du jury

Président : Dr. HANACHI Daouia : M.de C. Université Mentouri-Constantine-

Rapporteur : Dr. ZETILI Abdeslam : M.de C. Université Mentouri-Constantine-

Examineur : ASSILA Widad : M.A. Université Mentouri-Constantine-

BENDIAB ABERKANE Mehdi : M.A. Université Mentouri-
Constantine.

Préparé par

BOUCENNA Djamila

Année académique 2009/2010

Remerciements

Mes remerciements sincères vont à M Zétili Abdeslam pour sa patience et ses conseils ;

*sans oublier de remercier le directeur de l'établissement DJOUAD Tahar,
Essebt, Daïra d'Azzaba,*

et M BELKBIR M, pour son aide et sa collaboration ;

Merci beaucoup...

Dédicace :

À mes chers mère et père ;

Frères et sœurs

À toute la famille et à mes amis

Je dédie ce travail...

Table des matières

Introduction générale.....	01
Première partie Cadre théorique.....	04
Introduction	05
Chapitre I.....	06
1- L'écriture, une activité cognitive.....	07
1-1- Le modèle de Hayes et Flower(1980).....	07
1-2- Le modèle de Hayes (1995).....	08
Chapitre II	10
1-Qu'est-ce qu'un texte ?.....	11
1-1-Les typologies textuelles.....	11
1-2-Le texte argumentatif.....	13
1-2-1-Définition.....	13
1-2-2-Types et genres de l'argumentation.....	15
1-2-2-1-Les types de l'argumentation.....	15
1-2-2-2-Les genres de l'argumentation.....	16
1-2-3-Les registres de langue.....	16
a- Le registre satirique.....	16
b- Le registre polémique.....	17
c- Le registre didactique	17
1-2-4-Les principaux types d'argument et de raisonnement.....	17
1-2-4-1-Les types d'arguments.....	17
a- Les arguments logiques.....	17
b- Les arguments analogiques	17
c- Les arguments d'autorité	18
1-2-4-2- les principaux types de raisonnement.....	18
a- Le raisonnement déductif	18

b- Le raisonnement inductif.....	18
c- Le raisonnement par l'absurde.....	18
d- Le raisonnement analogique	19
e- Le raisonnement de mauvaise foi.....	19
f- Le raisonnement de concession	19
1-2-5- les relations logiques dans le texte argumentatif.....	19
Deuxième partie Aspect pratique.....	22
Introduction	23
Chapitre I.....	24
1-Programme de 4 ^{ème} AM.....	25
1-2-Le contenu du programme.....	25
a- Niveau discursif.....	26
b- Niveau textuel.....	26
c- Niveau phrastique.....	27
2-Le document d'accompagnement du programme de 4 ^{ème} AM.....	27
3-Le manuel scolaire de 4 ^{ème} AM.....	30
3-1-Le contenu du manuel.....	30
3-1-1- A l'oral.....	31
3-1-2- A l'écrit.....	32
3-2- Type d'argumentations proposées	35
3-3- les activités d'écriture proposée dans le manuel scolaire de 4 ^{ème} AM..	35
3-3-1- Au niveau de la séquence	36
3-3-2- Au niveau du projet.....	39
Conclusion.....	40
Chapitre II.....	41
Introduction.....	42
1-Circonstance de l'activité.....	43
1-2-Présentation des apprenants.....	44

1-3-Présentation du corpus.....	44
2 Les niveaux d'analyse.....	45
Pertinence des idées	45
Organisation du texte	45
Utilisation de la langue	46
Mise en page	46
2-1- Analyse des productions des élèves	46
a- Pertinence des idées.....	47
b- Organisation du texte.....	52
c- Utilisation de la langue.....	54
d- Mise en page	56
Conclusion	58
Conclusion générale	59
Annexes.....	67

Introduction générale

L'enseignement du français au cycle moyen a pour objectif la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit.

A l'écrit, des recherches menées dans le contexte scolaire algérien ont prouvé que nos élèves ne savent pas écrire, l'une des réalités qui ont sous-tendu la mise en œuvre d'une réforme qui a apporté des changements affectant tout les niveaux de l'enseignement. Par exemple, le collège a vu l'ajout d'une quatrième année et l'introduction de l'anglais dès la 1^{ère} AM.

Concernant l'enseignement du français en ce cycle, les contenus de programmes apportés par la réforme sont focalisés sur les typologies textuelles.

Dans le cadre de cette réforme, le cycle moyen s'inscrit dans la pédagogie du projet, dans laquelle les apprentissages sont organisés en termes de séquences rassemblant chacune des activités dont les contenus sont différents mais l'objectif est le même, et qui convergent vers une production écrite.

Cette dernière activité constitue l'une des activités d'apprentissage les plus difficiles pour les élèves dans la mesure où elle exige la mise en œuvre simultanée de plusieurs compétences.

En fait, la question de l'écrit scolaire a été longtemps abordée par des recherches notamment en didactique. Les nouveaux programmes de la réforme ont pris en compte les difficultés qui ont été prouvées par celles menées dans notre contexte scolaire.

Dans le cadre de ce travail, l'accent sera mis sur l'enseignement des types de textes dans le cycle moyen et plus particulièrement, l'enseignement de l'argumentation au niveau de la 4^{ème} année moyenne. Ce choix est principalement dû à la place qu'occupe le texte argumentatif dans les contenus

De plus, les entretiens que nous avons effectués auprès des enseignants concernés par ce niveau, nous ont révélé que ces derniers se plaignaient de la situation anxieuse des élèves au niveau de l'écrit. Enfin, la plupart des travaux

de recherche menés sur l'argumentation au cycle moyen s'inscrivent dans le cadre de l'ancien système éducatif.

En nous inspirant de ces derniers et en nous basant sur les nouvelles données de la réforme, nous nous sommes intéressée à l'enseignement de l'argumentation en 4^{ème} AM.

Donc, ce travail qui s'intitule : « **Difficultés liées à la production du texte argumentatif. Cas de la 4^{ème} année moyenne** », s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Son objectif est de rendre compte de la réalité de l'activité de production écrite telle qu'elle est pratiquée dans nos classes et de mettre en lumière les apports de la réforme en ce sens et les difficultés liées à la production de ce type de texte.

Pour ce fait, notre travail, tentera de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les difficultés que nos élèves de 4^{ème} AM rencontrent lors de la production du texte argumentatif ? Sont-elles liées aux types d'activités d'écriture proposées par les programmes de la réforme ?

-Quels types d'argumentation le programme de 4^{ème}AM propose-t-il ?

-Quelle est la démarche préconisée pour l'enseignement de l'écrit ?

Ainsi, nos hypothèses seront les suivantes :

-Les types de textes argumentatifs étudiés n'aident pas les élèves à s'en servir comme texte modèle.

-Le travail de groupe que recommande la pédagogie du projet n'est pas totalement au bénéfice des élèves.

-Les activités de production écrite proposées dans le manuel sont limitées et non diversifiées.

Notre travail se présente en deux parties : théorique et pratique mais l'importance sera accordée à cette dernière.

Dans la première partie, nous présenterons des notions relatives à notre sujet et qui ne peuvent être négligées tel que la notion de l'écrit, ses spécificités, les processus rédactionnels, le texte argumentatif. Ces dernières, présentées brièvement, vont nous servir dans notre partie pratique.

Dans la deuxième partie, nous proposons une analyse du programme, du document d'accompagnement et du manuel scolaire de 4^{ème} AM, en focalisant sur ce dernier. Cette analyse nous permettra de définir les types d'argumentation enseignés, la démarche préconisée dans l'enseignement de l'écrit et les activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire. Les résultats obtenus nous permettront d'analyser les copies d'élèves qui constituent le corpus de notre deuxième activité en vue de définir les difficultés rencontrées, leurs origines et d'en proposer quelques remédiations.

Première partie

Cadre théorique

Introduction :

Après avoir été longtemps relégué au second plan dans les activités d'apprentissage, l'écrit scolaire a été revalorisé par des travaux de recherches notamment en didactique. Cette réorientation vers ce type d'écrit peut s'expliquer à travers les spécificités qu'il présente.

Dans un ouvrage sur la cohérence textuelle, Shirley Carter-Thomas (2000 :119), explique ces spécificités qui ont rendu ce type d'écrit un objet d'étude privilégié. Selon cette spécialiste, il se caractérise par une visée pédagogique, dans la mesure où il permet de mesurer le progrès des élèves. De plus, la relation rédacteur/lecteur est déséquilibrée puisqu'il s'agit d'un lecteur/évaluateur qui est l'enseignant. Il s'agit d'une relation symétrique où les informations apportées par l'élève sont, dans leur totalité, connues ou données par l'enseignant lui-même. L'objectif de l'élève est de convaincre ce dernier et d'obtenir une bonne note.

En effet, tout rédacteur expert ou non doit prendre en compte son lecteur car, contrairement à la communication orale caractérisée par le feed-back, ce type de communication exige la prise en considération des règles de communication écrite.

De ce fait, le texte produit, pour être reconnu comme cohérent doit répondre aux règles de cohérence textuelle régissant la production et la progression des informations.

Cette première partie consiste principalement à la présentation, très brève, de quelques notions relatives à l'écrit.

Chapitre I

Quelques notions relatives à l'écrit

1- L'écriture, une activité cognitive

Après avoir longtemps été intéressées par l'étude du produit fini, résultat des processus rédactionnels, les études sur cette activité sont intéressées à l'étude des processus rédactionnels c'est-à-dire aux opérations et activités mentales aboutissant à la production d'un texte. Donc, cette production « *hors de soi* », (Barré-De Miniac, 2000 : 33) nécessite « *une prise de distance par rapport aux informations et contenus écrits, et, dans le même temps et le même mouvement, contribue à cette prise de distance* ». (ibidem : 33).

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

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

1-1-Le modèle de Hayes et Flower (1980)

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

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

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

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

-Les processus de rédaction : (ou opérations de la production proprement dite (Barré De-Miniac, 2000 :36) (www.books-google.com) cette composante

inclut à son tour trois sous-composantes qui représentent l'aspect le plus connu du modèle : la planification, la mise en texte et la révision qui sont régies par une instance de contrôle « *qui en commande l'enchaînement.* » (Garcia-Debanc, 1986, citée par Barré De-Miniac, 2000 :36).

Ce qui a été remarqué dans ce premier modèle et qui a été la source de reproche qu'on lui a fait, c'est qu'il n'a pas pris en compte le rôle de l'individu. Pour ce fait, un deuxième modèle a été mis en place par Hayes en 1995 pour combler le manque du premier modèle.

1-2-Le modèle de Hayes (1995)

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

L'environnement de la tâche :

Il englobe tous les éléments extérieurs au rédacteur et peuvent influencer son produit.

L'individu :

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

Ce nouveau modèle n'a pas eu la diffusion que celui de 1980 auquel une grande importance a été accordée notamment dans le cadre pédagogique (Abdeslam Zétili 2006 :93).

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

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

Chapitre II

Le texte argumentatif, caractéristiques et propriétés

1 - Qu'est-ce qu'un texte ?

En répondant à cette question, nous pouvons dire qu'un texte est un ensemble de phrases qui s'enchaînent entre elles. Cependant, une telle définition ne peut suffire à elle seule pour rendre compte de ce qu'Adam (1997) appelle « l'hétérogénéité » du texte qui est selon lui, « *une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte.* » (Adam, 1997:19). Selon lui, cette caractéristique est l'une des difficultés qui ne permettent de lui donner une définition stricte.

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

La classification d'un texte dans un type particulier ne semble être facile. Quels que soient les critères de classification utilisés, il faut prendre en compte l'« hétérogénéité » du texte qu'Adam (1997 :) explique par la présence d'unités textuelles qu'il appelle « *séquences textuelles* » de types différents.

1-1- Les typologies textuelles :

Dans le but d'appréhender certains phénomènes linguistiques, le besoin de classer les textes est d'une importance particulière notamment, dans un contexte didactique comme l'expliquait Shirley Carter-Thomas (2000: 149) dans son ouvrage sur la cohérence textuelle. La classification des textes est donc créée pour des fins didactiques puisqu'elle « *permet de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture* » (Y, Reuter (2002: 122).

Ce besoin de classification est expliqué par Adam(1997) qui conçoit le texte comme « *un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix* » (Adam, 1997: 16)

Dans le cadre de cet axe, nous présentons trois typologies ([http// : sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html](http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html))

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

La deuxième classification est celle présentée par Egon Werlich (Canvat, (1999 :70) distinguant cinq types de textes liés à des processus cognitifs (<http://sites.estvideo.net>) que nous synthétisons ainsi :

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

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

En suite, en définissant le texte comme une « *structure séquentielle* » comportant « *un nombre n de séquences elliptique(s) ou complètes* » (Adam, 1997:28) de même type ou de types différents, il avance la notion de séquences textuelles qui se répartissent en trois classes : séquences coordonnées, séquences insérées, séquences alternées.

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

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

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

1-2- Le texte argumentatif

1-2-1- Définition:

Pour Werlich (<http://sites.estvideo.net>), ce type de texte est centré sur une prise de position. Jean-Michel Adam (1997 :104), dans la même perspective, le définit comme étant un discours qui « *vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donné/raisons).* » (Adam, 1997, p : 104). Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire. L'argumentation consiste à soutenir une thèse pour convaincre le locuteur, le faire changer d'opinion, de point de vue ou pour l'inciter à agir, à l'aide d'arguments illustrés par des exemples.

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

Pour le faire, l'argumentateur doit adopter une démarche d'argumentation lui permettant la réussite de son discours en utilisant un type de raisonnement

approprié. Selon Mireille Blanc-Ravotto (2005: 103), il existe trois manières différentes pour argumenter qui se traduisent dans les trois verbes présentés dans la synthèse suivante :

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

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

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

1-2-2- Types et genres de l'argumentation

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

Le genre est reconnu par la « compétence textuelle » ([http:// sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html](http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003-html)) d'un lecteur grâce à des normes préétablies, partagées par le rédacteur et son lecteur. Il est généralement défini par des éléments extralinguistiques et extratextuels.

Le type, n'est défini qu'après une analyse, une classification de ses éléments linguistiques, lexicaux, etc. Il s'agit de décortiquer « *l'architecture interne* » (ibidem), et d'en dégager les invariants textuels. Il serait possible alors de reconnaître un type textuel par la simple observation des éléments linguistiques qui le caractérisent comme le souligne Combettes (1987) « *un type de texte peut se définir par un regroupement, un faisceau d'incidences* » (Combettes, 1987 : 7 .cité par Carter-Thomas, 2000, 152). Il est une catégorie de classement de textes fondée sur des critères linguistiques observables dans le texte lui-même.

1-2-2-1- les types de l'argumentation

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

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

En effet, certains genres argumentatifs peuvent appartenir aux deux types. A titre d'exemple, le dialogue qui, par la confrontation de plusieurs idées représente une argumentation directe, explicite ; cependant que, sous sa forme théâtrale, il appartient au deuxième type à savoir l'argumentation implicite.

1-2-2-2-Les genres de l'argumentation :

Selon Anne Spicher (2006:226), les principaux genres d'argumentation sont les suivants :

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

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

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

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

1-2-3- Les registres de langue :

Les principaux registres utilisés dans un texte argumentatif selon Spicher (2006 :222), nous les résumons ainsi :

a- Le registre satirique : selon Marlène Guillou, Philippe Lehu et Evelyne Thoizet (1996: 78), la satire est définie comme un « *récit, un discours qui s'attaque à quelque chose en s'en moquant* » (Guillou, Lehu et Thoizet). Elle s'attaque à la critique des mœurs.

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

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

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

1-2-4-Les principaux types d'arguments et de raisonnements:

Un argument peut être considéré comme « *un élément de raisonnement - un fait, une remarque, une réflexion, une analyse- sur lequel on s'appuie pour justifier une thèse* » (ibidem, p : 46). Nous pouvons dire aussi, qu'un argument est une idée qui vient à l'appui d'un point de vue, d'une opinion. L'argument a pour but de démontrer une thèse. Pour illustrer un argument, on utilise des exemples qui sont « *des faits réels, des références concrètes qui servent à illustrer l'argument* » (ibidem).

1- 2-4-1-Les types d'arguments : les principaux types d'arguments présentés par Anne Spicher dans son ouvrage *Savoir rédiger* (2006 :226) sont synthétisés ainsi :

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

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

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

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

D'autres auteurs (Guillou, Lehu et Thoizet, 1996 : distinguent aussi :

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

1-2-4-2- Les principaux modes de raisonnement :

Selon Patrick Charaudeau (1992, 794), ces derniers permettent d'organiser la logique argumentative. Les principaux présentés par Spicher (2006, pp 227-230) nous les présentons comme suit :

- **Le raisonnement déductif** : s'organisant du général vers le particulier, le texte énonce d'abord des propositions générales, les développe, les illustre, pour en conclusion, comme le souligne l'auteur (idem : 227) déduire une conséquence particulière.

- **Le raisonnement inductif** : s'organisant du particulier vers le général, le texte énonce un fait particulier pour amener le destinataire à l'acceptation d'une vérité générale.

- **Le raisonnement par l'absurde** : ce type de raisonnement se combine aux arguments « ad hominem » dans le texte à caractère polémique.

- **Le raisonnement analogique** : il met en parallèle deux propositions dont une proposition A reconnue comme vraie, peut amener à reconnaître une deuxième propositions B, similaire, comme vraie.

- **Le raisonnement de mauvaise foi** : puisqu'il ne dispose pas d'arguments valables, l'émetteur utilise des « fausses preuves ». Cette démarche n'est à utiliser que dans le cas où il ne possède pas d'arguments pour se défendre.

- **Le raisonnement de concession** : considéré comme l'un des types de raisonnements les plus importants, elle consiste selon Patrick Charaudeau (1992, p : 799) à accepter une assertion de départ A_1 comme vraie, mais on conteste qu'elle aboutisse à la conclusion proposée. Il s'agit donc d'admettre la thèse adverse pour affirmer en suite sa propre thèse.

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

1-2-5- Les relations logiques dans le texte argumentatif :

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

Ces articulateurs sont présentés par Blanc-Ravotto (2005 :112) dans le tableau suivant :

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

but	Pour ; afin ; pour que ; afin que ; en vue que ; dans l'intention de ; de crainte de ; de peur de ; de peur que...	Envisager le résultat à atteindre ou à éviter.
-----	--	--

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

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

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

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

Deuxième partie

Aspect pratique

Introduction

Dans cette partie, il s'agit de mettre en lumière les contenus du nouveau programme de français de 4^{ème} AM. Pour ce fait, deux activités sont envisagées:

La première est l'analyse du programme, du document d'accompagnement et du manuel scolaire de 4^{ème} AM ; ayant pour objectif principal de définir :

- les types d'argumentation enseignés en 4^{ème} AM,
- la démarche préconisée dans l'enseignement, particulièrement de l'écrit,
- les activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire de 4^{ème} AM.

La deuxième est une des copies d'élèves de 4^{ème} AM, en situation de production ordinaire. Elle a pour objectifs, la détermination des difficultés qu'ils rencontrent.

Donc, cette deuxième partie du mémoire comportera deux grands chapitres.

Dans le premier, nous présentons les contenus de programme de 4^{ème} AM et la démarche proposée dans le document d'accompagnement ; pour mettre ensuite l'accent sur l'analyse du manuel. Cette analyse s'effectue selon les critères sélectionnés de la grille d'analyse du manuel dont nous disposons ([http:// :www.jyhtiry.net/Grille Analyse.pdf](http://www.jyhtiry.net/Grille_Analyse.pdf)) (cf. 80 dans les annexes).

Dans le deuxième chapitre, nous analysons les copies d'élèves de 4^{ème} AM en utilisant une grille d'auto-évaluation proposée dans le manuel au niveau du premier projet (cf. 83 dans les annexes). Pour déterminer les difficultés rencontrées et leurs origines à fin d'en proposer quelques remédiations.

Chapitre I

**Analyse du programme, document
d'accompagnement et manuel scolaire de
4^{ème} AM**

1- Programme de 4^{ème} année moyenne :

Ce document édité en 2005, rappellent les finalités et les objectifs de l'enseignement de français au collège et sa contribution dans le développement des compétences discursives de l'élève par l'étude de textes variés : « *Il s'agit pour le collégien de se forger à partir de textes variés oraux ou écrits des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou d'en produire lui-même* » (Programme de 4^{ème} année moyenne, p 30).

Les objectifs de cet enseignement au niveau de la 4^{ème} AM sont en relation avec le type de texte étudié à savoir l'argumentatif. En effet, les objectifs d'enseignement assignés pour chaque année correspondent aux types de texte étudié : « *raconter était l'objectif de la 1^{ère} AM, décrire celui de la 2^{ème} AM, expliquer, celui de la 3^{ème} AM et, argumenter est celui de la 4^{ème} AM* ». (ibidem).

Les objectifs assignés pour la 4^{ème} année se fondent sur ceux, théoriquement déjà atteints en 1^{ère} AM, en 2^{ème} AM et en 3^{ème}AM. Donc, en arrivant en 4^{ème} AM, l'élève est, théoriquement, capable de : lire, comprendre et produire un texte appartenant aux types précités, c'est-à-dire, qu'il peut :

-raconter une histoire,

-décrire un lieu ou un personnage,

-apporter des explications sur un fait particulier,

L'enseignement de l'argumentation au cycle moyen cherche à installer chez l'élève, à sa sortie du collège, des compétences argumentatives orales et écrites qui ne demanderont qu'être développées dans le cycle suivant.

1-1- Contenus de programme de 4^{ème} année moyenne :

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

« *Argumenter en décrivant (D)* », « *Argumenter en racontant(R)* », « *Argumenter en expliquant(E)* » idem : 40).

Ces trois projets s'actualisent dans des activités diverses couvrants trois niveaux d'études (ibidem) que nous présentons brièvement :

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

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

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

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

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

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

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

La phrase interrogative, les expressions de : cause, conséquence, but, moyen; et d'autres notions de langue relative à l'argumentation (cf. Programme, p74 dans les annexes).

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

Cette démarche permet à l'enseignant de choisir parmi une série de projets et d'activités proposées dans ce document en fonction des besoins de sa classe. (cf. Projets et activités possibles, pp 74-75 dans les annexes.)

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

2- Le document d'accompagnement

Ce document rappelle la finalité du programme de 4^{ème} AM, qui tente « *d'approfondir et de développer les acquis antérieurs de l'élève dans les domaines de l'oral et de l'écrit* » (Document d'accompagnement du programme de 4^{ème} AM, 2005 : 29), il contient « *toutes les explications et recommandations susceptibles de contribuer à la mise en pratique de ce programme* » (Programme de 4^{ème} AM, 2005: 43).

L'inscription dans la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences, établit une relation entre les différentes activités qui convergent vers une production écrite.

L'enseignant doit élaborer une progression en fonction du projet retenu pour établir un ordre dans les apprentissages afin d'éviter tout « *empilement* » ou « *juxtaposition* » de notions. (Document d'accompagnement, 2005 : 31). Pour ce fait, le projet doit être planifié. Cette planification s'effectue dans un niveau pré-pédagogique, qui précède sa mise en œuvre. Pour le préparer, l'enseignant doit suivre les étapes présentées dans ce document (idem) que nous les synthétisons ainsi :

Analyser les besoins des apprenants : cette analyse lui permettra de définir les contenus de ses cours en répondant aux besoins de ses élèves.

Sélectionner une (des) compétence(s) : pour qu'il réussisse, le projet doit aboutir à installer chez les apprenant une compétence prédéfinie (cf. Tableau des compétences et des objectifs d'apprentissage, pp 72-73 dans les annexes.).

Définir des objectifs à atteindre : ces derniers contribuent à la détermination des contenus nécessaires pour l'acquisition de la compétence visée.

Déterminer les contenus linguistiques et discursifs : ils dépendent des compétences et objectifs déterminés. Le contenu est ajusté, adapté aux besoins des membres de la classe.

Déterminer le délit de réalisation du projet : la durée de réalisation d'un projet est, d'un point de vue normatif, de trois à six semaines.

Déterminer les modalités de réalisation : s'inscrivant dans la pédagogie du projet, le travail collectif est préférable. Les élèves peuvent travailler individuellement, en binômes ou en groupes.

Sélectionner les supports didactiques : l'enseignant peut se servir de sources autres que le manuel scolaire.

Déterminer des moments d'évaluation : l'enseignant doit mesurer le progrès de ses élèves pour déterminer les acquis retenus et, en fonction des résultats, il peut déterminer ce qui lui reste à faire ou à remédier en fonction des besoins. Pour le faire, trois types d'évaluation définis par Sylvie Plane (1994, p76) sont à sa disposition :

« L'évaluation diagnostique, qui se situe au début de la séquence d'apprentissage, sert à identifier des besoins et des acquis, ses forme peuvent être multiples, du simple test à la production de texte ou à tout autre exercice complexe » elle « permet de préciser un état initial, un profil d'entrée dans les apprentissages » (Programme de 4 AM, 2005, 34). Elle se situe au début des séquences pour identifier les besoins des élèves ce qui permettra à l'enseignant d'adapter les contenus des activités à leur besoins.

« L'évaluation formative qui participe du processus d'apprentissage, se situe en cours de séquence et peut se présenter plusieurs fois ». Ce type d'évaluation « est intégrée aux apprentissages et permet de réguler un enseignement et de remédier aux difficultés en cours d'apprentissage » (ibidem: 35). Alors, elle constitue une phase, une situation d'apprentissage.

« L'évaluation sommative qui se est surtout caractérisée par l'attribution d'une note ou d'un classement, sert à établir un bilan des acquis de la séquence, du trimestre de l'année, voire de la scolarisation » (Plane, 1994, p74, cité par Widad Assila (2006).

Cette forme d'évaluation présente une source d'angoisse pour les élèves. Contrairement à cette dernière, l'évaluation diagnostique et formative sont considérées comme des phases importantes par lesquelles l'enseignant parvient à déterminer les besoins de ses apprenants.

Leur but n'est pas donc d'évaluer l'élève pour l'attribution d'une note, mais plutôt de mesurer les degrés de progression et de renseigner l'enseignant sur les acquis des élèves et permettre à ces derniers de prendre conscience de leurs lacunes pour les remédier.

Pour l'enseignement de l'écrit, la démarche préconisée repose sur le travail collectif. Ce dernier permet aux élèves de partager et d'échanger leurs connaissances.

Dans une première séance, l'enseignant les prépare oralement en leur permettant la prise de note pour s'en servir dans leur production. Cette préparation s'effectue par des questions relatives au thème abordé.

Dans une deuxième séance, la production se réalise collectivement. Durant la séance, les élèves peuvent utiliser des dictionnaires comme ils peuvent se référer à l'enseignant pour demander des explications et même des traductions. Mais, il reste à noter que cette démarche ne semble pas convaincre l'ensemble des enseignants d'où la diversité de leurs pratiques des enseignants.

3- Le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne

Par la mise en œuvre de la réforme éducative, les nouveaux programmes de français sont mis en pratique. Ces derniers, présentés dans les programmes, se concrétisent dans les manuels scolaires. Ce document élaboré par Kaltoum Djilali (IEF) et Anissa Melzi (PES) est édité en 2006/2007 ; c'est-à-dire, après l'édition du programme et du document d'accompagnement qui datent de l'an 2005.

Son contenu représente la concrétisation des contenus proposés dans le programme à travers des activités de lecture, de grammaire, des activités orales et écrites, collectives et individuelles. Le manuel scolaire de 4^{ème}AM commence par un poème de Malek Haddad : *Jour du siècle*. Juste après ce poème et l'avant-propos, on trouve un sommaire du contenu des trois projets pédagogiques proposés pour la 4^{ème}AM. Ces derniers sont représentés isolément dans la page suivante avec les séquences composant chacun d'eux.

3-1-Contenu du manuel

Le manuel scolaire de 4^{ème} AM comporte des activités pédagogiques qui favorisent l'acquisition des compétences argumentatives orales et écrites en établissant une relation de complémentarité entre les activités de langue et les notions relatives à l'argumentation retenues pour cette année. La progression élaborée par l'enseignant prévoit des moments d'évaluation pour le renseigner sur le niveau de ses élèves.

Ces activités reposent sur la pratique des quatre domaines de la langue française pour aider l'élève à construire et d'approfondir, progressivement, ses connaissances de cette langue.

L'observation du déroulement de la première séquence du premier projet (manuel scolaire de 4^{ème}AM :08- 63) chez deux enseignants de deux établissements différents de la wilaya de Skikda (l'établissement Mohamed EL-GHASSIRI situé au centre de la ville d'Azzaba, et l'établissement DJOUAD Tahar situé dans

la région d'Essebt, daïra d'Azzaba) nous ont permis de comprendre et déterminer les étapes de la séquence et la relation des différentes activités avec la production écrite. Ces activités, réparties à l'oral et à l'écrit, sont présentées dans la synthèse suivante

3-1-1- A l'oral

Dans le contexte scolaire algérien, les élèves hésitent de s'exprimer en langue étrangère. En fait, cette anxiété langagière, due à plusieurs raisons d'ordre différents (socioculturel, familial, psychologique, économique,...) nuit à l'acquisition des compétences orales.

Pour vaincre cette anxiété, le manuel offre à l'enseignant des activités orales sous forme de trois rubriques. Ces dernières sont à exploiter à travers une série de questions qui les accompagne. L'enseignant, en fonction des besoins des apprenants, peut les exploiter telles qu'elles sont offertes ou les remplacer par d'autres questions.

a- La lecture expliquée

Chaque séquence débute par une séance de lecture à travers l'exploitation de textes. Ces derniers sont accompagnés de questions permettant une exploitation de telle sorte que l'élève parvienne à dégager la structure du texte argumentatif étudié, la visée recherchée, les verbes utilisés ainsi que leur mode et temps... Cette activité est liée à celle de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et permet donc à l'élève d'adapter son texte à la visée recherchée.

b- L'oral en image/en question

Cette activité constitue une phase indispensable pour l'acquisition d'une compétence argumentative orale. Dans la plupart des cas, elle se présente sous forme d'une bande dessinée accompagnée d'une série de questions favorisant l'échange et l'interaction entre les membres de la classe. Dans cette activité,

l'enseignant se contente d'accepter les interventions de ses élèves de manière à les amener à exprimer librement leurs idées. Ces derniers, à travers l'échange et le débat qu'ils animent, parviennent à eux seuls de vérifier la justesse de leurs opinions par rapport à ceux des autres.

c- Le train de la lecture

Cette activité vise à nourrir le plaisir de la lecture chez les élèves à travers des textes variés, généralement d'écrivains algériens d'expression française. Il s'agit d'un chapitre d'une œuvre segmenté en trois à quatre parties. Cette segmentation nourrit la curiosité de l'élève et l'amène à lire l'œuvre complète.

3-1-2- A l'écrit

L'enseignement de l'écrit s'effectue par trois activités proposées dans l'ordre suivant :

a- L'expression écrite

L'une des activités assurant l'enseignement de l'écrit dans le manuel scolaire est la rubrique : « *je vais vers l'expression écrite* » qui se présente en trois phases dans chaque séquence.

b- Grammaire pour lire et écrire

Les activités de langue ne sont plus enseignées pour elles mêmes mais pour être utilisées dans des activités, principalement de production écrite.

L'enseignement de la grammaire s'effectue à l'appui de textes proposés dans le manuel en accordant l'importance à des faits de langue relatifs à l'argumentation. L'acquisition des notions grammaticales est assurée par les trois activités suivantes : « *lis* », « *découvre* » et « *retiens* ». Ces dernières facilitent la découverte et l'appropriation de la règle grammaticale visée.

D'abord, dans la rubrique « *lis* », il s'agit d'une initiation à la règle visée par la lecture.

Ensuite, l'élève « *découvre* » la notion visée à travers l'exploitation du texte lu par des questions qui l'amènent, progressivement, à prendre conscience, implicitement, de la règle à retenir.

Enfin, la règle est présentée aux élèves explicitement pour être retenue. Elle est présentée dans la rubrique « *retiens* ».

Pour certains élèves, la découverte implicite de la règle suffit pour l'approprier, pour d'autres, elle doit être présentée et expliquée explicitement. En général, pour les uns ou pour les autres, une série d'exercices est mis en place permettant l'application de la règle retenue.

c-L'évaluation formative

Elle ne consiste pas à évaluer l'élève en lui attribuant une note, mais de renseigner l'enseignant sur le degré de progression de ses apprenants. Elle constitue une étape importante dans la séquence et peut être considérée comme une phase, une situation d'apprentissage dans laquelle l'élève prend conscience de ses lacunes à travers une grille d'auto-évaluation.

Pour ces dernières, ce document offre aux élèves deux types de grilles d'auto-évaluation. Une grille accompagnant l'évaluation formative et une autre accompagnant l'évaluation certificative présentée à la fin de chaque projet (cf. exemples de grilles d'auto-évaluation : 83 dans les annexes).

Pour illustrer le déroulement de la séquence, nous présentons une séquence telle qu'elle est présentée dans le manuel scolaire:

Projet pédagogique n°01 : « *Argumenter en expliquant* » (pp 08-63)

Séquence n°01 : « *expliquer pour justifier un point de vue* » (pp 08-25)

Compréhension de l'écrit : texte : l'argent de poche (: 08).

Lecture entraînement : texte : l'argent de poche (:08).

Oral en image/en questions : Une bande dessinée (:10).

Grammaire pour lire et écrire (:12).

- Le champ lexical de l'argent (:12).

-Le pluriel des noms composés (:13).

-Les subordonnées complétives. Les modes indicatif ou subjonctif dans les subordonnées (:14).

-L'expression de subjectivité (grammaire et lexique) (:16).

Préparation à l'écrit : orale : Evaluation formative (:20).

Production écrite (en groupe) : Evaluation formative (: 20).

La séance de « **Compte rendu** » de production écrite se présente dans la répartition annuelle de 4^{ème}AM juste après celle de production écrite.

En effet, à part cette dernière activité de compte rendu, les activités de chaque séquence sont présentées en détailles dans le manuel.

3- 2- Types d'argumentation proposés

En consultant les textes proposés dans ce manuel, nous constatons qu'il s'agit d'une argumentation implicite. Ce type d'argumentation présenté dans la première partie, est difficile à maîtriser par un élève au début de son apprentissage de l'argumentation.

Dans les trois projets proposés dans le programme, l'élève est amené à produire des textes argumentatifs comme la fable, le récit fictif, la publicité sans qu'il ne soit initié à la production d'un simple discours argumentatif dans lequel il défend une opinion. En comparant les types de textes des trois projets, ceux du premier projet (dans le manuel) « *Argumenter en expliquant* » (manuel scolaire de 4^{ème}AM:7-63) semble être plus faciles pour les élèves que les deux derniers. Mais,

celui-ci constitue le dernier projet dans la répartition annuelle selon laquelle s'organisent les projets dans la pratique de classe, c'est-à-dire que l'élève est directement confronté aux types d'argumentation implicite.

Selon nous, il serait plus facile pour lui d'être initié à l'étude des textes argumentatifs par des connaissances élémentaires sur les stratégies argumentatives, les principaux types d'arguments et de raisonnements qu'être directement confronté à l'étude de textes argumentatifs implicites.

3-3- Les activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire:

Après avoir présenté les contenus du programme de 4^{ème} AM, la démarche préconisée pour la mise en pratique de ce programme, nous avons essayé de mettre en lumière les types d'argumentation enseignés, qui relèvent de l'argumentation implicite.

A partir de la présentation des activités composant une séquence, nous avons constaté qu'elles sont complémentaires et convergent toutes vers une production écrite.

Cette dernière activité constitue l'axe central de notre travail, pour ce fait, le point suivant sera particulièrement réservé à l'étude des activités d'écriture proposées dans le manuel au niveau de la séquence ainsi qu'au niveau du projet.

3-3-1- au niveau de la séquence :

Au niveau de la séquence, les activités d'écriture varient entre une simple complétion de texte à l'aide d'articulateurs, à la production d'un texte argumentatif. Dans chaque séquence, des activités sont systématiquement présentes. Il s'agit des deux rubriques suivantes : « *je vais vers l'expression écrite* » et « *Evaluation formative* ».

- Première rubrique : « **Je vais vers l'expression écrite** » : Elle est constituée de trois phases :

Elle apparaît une première fois juste à côté du texte exploité dans l'activité de « lecture expliquée » offrant une synthèse sur le type de texte exploité, thème de la séquence.

Exemple : 1

« À tout moment dans notre vie nous sommes amenés à nous expliquer, à défendre notre point de vue, notre opinion, sur de nombreuses questions. Cette opinion est l'idée directrice que nous défendons en utilisant des arguments. Pour que ces derniers soient efficaces, il faut bien connaître celui ou ceux à qui l'on s'adresse. » (Manuel scolaire de 4^{ème} AM, projet 1, séquence 1 : 9).

Exemple : 2

« Un récit peut être écrit dans le but de défendre une idée. La science fiction par exemple, parce qu'elle nous projette dans un futur caractérisé par une énorme avancée scientifique et technologique permet de poser des problèmes que la société rencontre déjà ou pourrait rencontrer à l'avenir » (ibidem, projet 2, séquence 1, p : 65)

Exemple : 3

« La publicité a pour objectif de persuader une catégorie précise de personnes d'acheter un produit ou de changer de comportement. Elle est souvent constituée d'un argumentaire (ensemble d'arguments) et d'une image. » (ibidem, projet 3, séquence 1, p : 123)

Dans les deux étapes suivantes, elle propose des exercices qui sont liés au texte exploité ou de l'activité d' « oral en image/en question », c'est-à-dire, une production de texte sur un modèle donné.

Exemple : 4

« Relis la série de vignettes 2 et 3. A quel personnage t'identifies-tu le plus, Manolito ou Mafalda ? Rédige un petit texte dans lequel tu exposeras ton opinion,

suivie de trois arguments, sur ce qui est le plus important dans la vie » (ibidem, projet1, séquence1, p : 11)

« En t’inspirant du texte page 100 et de la BD rédige un petit récit qui finira par : mieux vaut régler les problèmes par la discussion ». (ibidem, projet 2, séquence 3 : 103).

« Comme dans le texte ci-dessus, fait deviner, en cinq touches les mots suivants : étoile, rivière ». (ibidem, projet 3, séquence 2 : 151). Généralement, ce type d’exercices est à accomplir chez soi pour s’entraîner à l’écriture.

- Deuxième rubrique : « **Evaluation formative** » :

L’évaluation formative, comme elle est définie par Sylvie Plane (1994 : 74) n’est plus conçue comme une forme d’évaluation pour l’attribution d’une note, mais plutôt, comme une situation d’apprentissage, une étape indispensable pour que l’élève prenne conscience de ses lacunes.

Dans le manuel, elle se situe à la fin de la séquence et se présente comme un exercice d’écriture portant sur un thème donné, ou comme un texte dont une partie est à compléter (introduction, développement ou conclusion).

Cette activité est préparée oralement dans la séance de préparation à l’écrit, pour devenir le sujet de la séance de production écrite.

Dans la première séance, l’enseignant met en valeur des notions relatives au sujet de l’activité par des questions permettant aux élèves de réinvestir leur acquis et faciliteront l’adéquation de ces notions avec leur texte.

Dans la séance de production écrite, les élèves reproduisent leurs textes individuellement ou en groupes selon leur choix ou celui de l’enseignant. Le travail collectif est privilégié dans la mesure où il favorise l’échange et l’interaction entre les membres du groupe.

En rédigeant, ils peuvent utiliser des dictionnaires pour chercher le sens, l'orthographe d'un mot, comme ils peuvent avoir recours à l'enseignant pour lui demander des explications ainsi que des traductions.

Exemple :

« Complète les partie (déroulement des évènements) et (initiation finale) du texte suivant pour obtenir un récit cohérent » (projet 2, séquence 3: 76).

Les textes, une fois achevés, seront remis à l'enseignant pour être corrigées. Dans sa correction, l'enseignant n'indique pas les erreurs explicitement mais il se contente de les signaler en marge ou les souligner.

Dans la séance de compte rendu, l'enseignant choisi un des textes produit pour l'écrire au tableau en demandant aux élèves de repérer les erreurs commises. Il note aussi les erreurs les plus fréquentes dans les productions. Les apprenants à leur tour, proposent des corrections jusqu'à ce qu'ils parviennent à corriger le texte et le recopient sur leurs documents.

L'évaluation formative permet à l'élève et à l'enseignant, à travers la grille d'auto-évaluation qui l'accompagne, de mesurer l'appropriation des acquis appris dans le cadre de la séquence. Dans chaque séquence, cette grille est réadaptée au type de texte étudié pendant la séquence. Ainsi, celle présentée dans une séquence portant sur l'argumentation par le récit de science fiction ne peut ressembler à celle proposée dans une séquence portant sur l'argumentation par l'explication. La différence réside dans les critères selon lesquels s'évaluent un récit, une publicité ou un témoignage.

3-3-2- au niveau du projet :

L'activité d'écriture proposée dans le manuel au niveau du projet se présente comme une évaluation certificative permettant de mesurer les acquis du projet en fonction d'une grille d'auto-évaluation (cf. Exemple de grille d'auto-évaluation, p : dans les annexes.)

Elle se présente comme un texte accompagné d'un exercice de compréhension de l'écrit et un exercice de production écrite. (cf. Evaluation certificative, p : dans les annexes).

Chacune des grilles qui l'accompagnent, comme pour celles de l'évaluation formative, sont adaptées aux types de textes étudiés tout au long du projet.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé d'étudier les pratiques de classe à travers la présentation du programme, du document d'accompagnement ainsi que le manuel scolaire de 4^{ème} AM dans lequel se concrétisent les activités proposées.

Cette analyse, notamment du manuel, nous a permis de constater le décalage existant entre les programmes assignés et le contenu réellement proposées dans le manuel scolaire ainsi que les types de textes argumentatifs enseignés qui ne sont pas adéquat aux besoins des élèves . Aussi, elle nous a permis de déterminer les activités d'écriture proposées dans le manuel qui réside encore à la reproduction de texte suivant un modèle.

Chapitre II

Analyse des productions des élèves

Introduction

Dans le présent chapitre, nous analysons les productions d'élèves pour en déterminer les difficultés rencontrées par ces derniers au niveau de l'écrit. A la fin nous proposons modestement quelques remédiations.

Pour le faire, nous allons nous servir de la grille d'auto-évaluation présentée dans le manuel scolaire de 4^{ème} AM dans la rubrique « **Evaluation certificative** » (Manuel scolaire de 4^{ème} AM :62) (cf. Grilles d'analyse : 80 dans les annexes), légèrement modifiée. Même si sa référence n'est pas indiquée, elle semble être inspirée de celle du groupe EVA. Elle comporte un nombre de critères selon lesquels l'élève peut évaluer son texte. Notre grille d'analyse sera donc celle présentée ci-dessous :

Grille d'analyse des productions écrites :

Evaluer ton texte en mettant une croix dans la colonne « oui » ou dans la colonne « non » face à chaque proposition énoncée

Pertinence des idées :.....oui.....non

Il a annoncé mon idée prise- de position.....

Il a trouvé au moins trois arguments.....

Il a trouvé au moins deux exemples.....

Il a pris en compte mon destinataire.....

Organisation du texte :

Son texte comporte trois parties.....

Il a utilisé des procédés d'énumération et de relations logiques (cause etc.)

Utilisation de la langue :

Il a utilisé le pronom personnel « je ».....

Il a utilisé principalement le présent de l'indicatif.....

Il a utilisé un vocabulaire (adjectifs, adverbes) qui montre ce que pense.....

Mise en page :

Il a monté mon texte de manière à ce que l'on distingue les trois parties de mon texte.....

Il a soigné mon écriture.....

1- Circonstances de l'activité :

Après avoir assisté aux séances composant une séquence pour déterminer l'ordre du déroulement des différentes activités, nous nous sommes intéressés aux séances de production écrite pour en déterminer la démarche préconisée. De même, notre corpus a été construit à partir d'une séance de production écrite de la première séquence « *Expliquer pour justifier un point de vue* » du premier projet dans le manuel scolaire « *Argumenter en expliquant* ».

1-1- Déroulement de l'activité :

Pour le recueil du corpus, nous avons assisté à une séance de production écrite. La séance a eu lieu ordinairement, passant par les étapes adoptées habituellement avec le groupe classe. L'enseignant, en recopiant l'exercice au tableau, commence par poser des questions relatives au sujet proposé pour orienter les élèves sur des aspects de la production. Les questions posées sont, entre autres:

- Qu'est-ce que vous utilisez pour justifier votre opinion ?
- A quels temps les vous conjuguez les verbes de vos texte ?
- Comment distinguez-vous les différentes parties d'un texte ?...

Dans notre analyse, nous essayerons de vérifier si ces questions aideront réellement les élèves à structurer leurs textes.

Les élèves ont reproduit leurs textes individuellement.

Le sujet de la production proposé par l'enseignant portant sur la préservation de la nature était le suivant :

« Préservons la nature ! C'est le devoir de tout le monde ».

Rédige un petit texte argumentatif dans lequel tu expliqueras l'importance de la nature pour les êtres vivants. Ton texte doit comporter :

- Au moins trois arguments.
- Au moins trois articulateurs logiques.
- Au moins trois procédés d'énumération.

1-2Présentation des apprenants

Le groupe classe avec lequel nous avons travaillé est constitué d'un ensemble de trente-trois élèves, majoritairement des filles (20 filles et 13 garçons). Ces apprenant appartiennent à un milieu social moyen et habite tous la commune d'Essebt, daïra d'Azzaba, wilaya de skikda.

1-3- Présentation du corpus :

D'un total de trente-trois élèves, trois ont été absents. Les autres, majoritairement des filles, ont été présents et ont rendu leurs productions à la fin de la séance.

Les copies retenues se ressemblent sur tout au niveau de l'organisation du texte et sa présentation matérielle, et l'emploi des articulateurs utilisés qui sont rappelés dans la séance de préparation à l'écrit.

Certains élèves n'ont rien écrit d'autres se sont limités à des phrases n'ayant aucun sens.

De ce fait, dans cette activité, nous analysons vingt-six copies ; un nombre qui nous a semblé un peu limité. Pour l'enrichir, nous avons demandé l'aide d'autres enseignants qui, sous le prétexte de manque de temps à cause de la situation de grève qu'a connu le système éducatif, ont remplacé les séances de production écrite par d'autres activités notamment de grammaire. En effet, cette expérience nous a montré ce que représente cette activité dans notre réalité scolaire.

Par l'usage de la grille d'auto-évaluation présentée dans le premier projet en évaluation certificative (manuel scolaire, 2007 :62), nous voulons atteindre deux objectifs principaux : dans un premier temps, identifier les difficultés rencontrées par les élèves, au moyen d'une grille destinée principalement à ceux-ci leur permettant de s'auto-évaluer, et dans un second temps, vérifier l'efficacité de celle-ci pour accomplir le rôle qu'on lui attribue.

L'analyse des productions d'élèves s'effectue principalement sur quatre niveaux

2- les niveaux d'analyse

Pertinence des idées

Le texte de l'élève sera reconnu comme réussi s'il parvient, à la fois à cerner le sujet traité et mettre en valeur son opinion. L'élève doit ancrer son texte dans une situation d'énonciation appropriée à l'argumentation et au sujet traité. Selon la grille utilisée, cet ancrage est repérable en fonction des quatre indicateurs présentés dans la grille ci-dessus.

Organisation du texte

Cet aspect est étroitement lié au choix des idées en fonction de l'opinion défendue. De l'introduction à la conclusion, le texte doit présenter une logique argumentative selon laquelle le lecteur peut suivre la progression et l'enchaînement des idées tout au long du texte. La grille utilisée nous offre deux sous critères permettant le repérage de cet enchaînement : la répartition du texte en trois parties (introduction, développement et conclusion) et l'utilisation des procédés d'énumération et des articulateurs logiques.

Utilisation de la langue

Il s'agit de l'usage que fait l'élève des moyens linguistiques dont il dispose, l'appropriation des temps et modes des verbes (principalement le présent de l'indicatif) ainsi que l'utilisation adéquate du vocabulaire.

La mise en page

Il s'agit de la présentation matérielle du texte et sa disposition sur l'espace de la page. Le texte doit être organisé et représentable. L'élève doit alors soigner son écriture, présenter son texte en paragraphe et respecter les règles de ponctuation.

Dans un premier temps, nous effectuons une analyse quantitative pour nous renseigner sur la différence de niveau existante entre les élèves, en suite, en interprétant les résultats du tableau, nous essayons de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les élèves.

2-1- Analyse des productions :

Dans le tableau suivant, nous synthétisons l'analyse quantitative effectuée.

	oui		non	
	nombre	%	nombre	%
Pertinence des idées :				
1- Il a annoncé son idée-prise de position	2	7,69%	24	92,30%
2- Il a trouvé au moins trois arguments	1	3,84%	25	96,15%
3- il a trouvé au moins deux exemples	14	53,84%	12	46,15%
4- Il a pris en compte son destinataire	5	19,23%	21	80,76%
L'organisation du texte :				
1- son texte comporte trois parties : introduction, développement et conclusion.	14	53,84%	12	46,15%
3-Il a utilisé des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, etc.)	17	65,38%	9	34,61%
Utilisation de la langue :				
1- Il a utilisé le pronom personnel « je »	24	92,30%	2	7,69%
2- Il a utilisé le présent de l'indicatif	23	88,46%	3	11,53%

3- il a utilisé un vocabulaire qui montre ce qu'il pense	4	15,38%	22	84,61%
La mise en page :				
1- Il a présenté son texte en trois parties	10	38,46%	16	61,53%
2- Il a soigné son écriture	6	23,07%	20	76,92%

Selon le tableau, il nous semble que les élèves ont des difficultés notamment au niveau de la pertinence des idées et le choix du vocabulaire. En nous basant sur les données présentés dans ce tableau, nous effectuons notre analyse des productions selon les quatre critères précités.

a-Pertinence des idées :

A ce niveau, il s'agit de vérifier si l'élève a réussi à cerner le sujet traité sans dévier hors sujet. Aussi, s'il est parvenu à exprimer son opinion à propos du sujet, à travers le choix pertinent d'arguments et d'exemples qui les illustrent en utilisant des articulateurs logiques et des procédés d'énumération pour les introduire.

Selon les résultats du tableau, seulement 07,69% des élèves ont pu annoncer leurs opinions explicitement sans dévier dans la description de la nature.

Exemples :

Copie n°1 : « : « *D'abord je crois que notre vie est reliée par la nature parce qu'elle contient toutes nos besoins pour vivre. Comme l'eau, la nourriture et l'air que nous respirons.* »

Copie n°05: « *aussi, je pense que la nature est très importante surtout pour notre santé parce que elle développe notre respiration (...)* ».

Ces deux élèves ont pu reconnu l'importance d'attirer l'attention du lecteur dès le début du texte.

Pour le premier exemple, l'élève utilise une courte introduction « *la nature est l'ensemble de tous qui existe sur notre planète* » ensuite, elle a annoncé son opinion en avançant un argument et des exemples « *D'abord je crois que notre vie est reliée par la nature parce qu'elle contient toutes nos besoins pour vivre. Comme l'eau, la nourriture et l'air que nous respirons.* ».

Cette organisation permet à l'élève d'exprimer ses idées dans une logique argumentative fondée sur l'affirmation, l'étayage à l'aide d'arguments et des exemples menant à une conclusion comme le montre l'exemple ci-dessus.

Contrairement à ce dernier, dans le texte n°5, l'élève a eu des difficultés pour annoncer son texte à cause de l'usage inadéquat du vocabulaire comme le montre l'extrait suivant « (...) *je crois que la nature est touse des avantages à aucun être vivant. (...) elle est un engin de mille qualité des animaux et des gens (...).* Pour le reste de son texte, il avance des arguments pour illustrer ses propos « (...) *je pense que la naure est très importante surtout pour notre santé parce que elle développe notre respiration et aider à respirer un air clair et propre (...)* »

Les autres, c'est-à-dire 92,30% des élèves n'ont pas réussi à produire le texte demandé. En effet, certains ont écrit des textes désorganisés comme le fait l'élève dans le texte suivant où il commence son texte ainsi « *puis je trouve qu'il est raison de pollusion pas parceque Il jette leur déchets* » et d'autres ont produit des textes à dominante descriptive comme le montrent les extraits suivants :

Copie n°26 « *la nature c'est la plus belle chose dans la vie elle est comme la paradis vert(...)* »

Copie n° 4 « *la nature est très belle et très gentille en vue c'est une caure dans la vie.* »

D'un point de vue personnel, cette déviation vers autres types de textes est due aux types d'argumentation enseignés qui sont liés aux types textuels étudiés pendant les trois ans précédents.

Pour l'utilisation des arguments, 3,84% des élèves seulement ont avancé trois arguments qui accompagnent chacune des opinions des élèves comme le montre l'exemple de la copie n°1 que nous avons présenté précédemment.

Contrairement à cette élève, les textes des 25 élèves restants, ne comportent qu'un seul argument ou ils ne comportent aucun.

Copie n°02 : « (...) *À mon avis je pense que l'homme est la 1^{ère} cause de la pollution car il jette leur déchets dans les places généralement* »

Copie n°03 : « (...) *puis je trouve que la nature se souffre d'une plusieurs mauvais problème, comme la pollution (...)* ».

Copie n° 04 : ce texte ne comporte aucun argument.

Copie n°05 : « *je pense que la nature est très importante surtout pour notre santé parce que elle développe notre respiration et aider à respirer un air clair et propre (...)* »

Copie n°06 : « (...) *je trouve que la construction de ville et des usines et la pollution on généralement que l'homme faire sont danger parce que ils nuisent leur santé* ».

En fait, cette incapacité d'apporter les arguments nécessaires à l'étayage de leurs textes est peut être due à leur incapacité de cerner le sujet traité. Aussi, l'enseignement proposé ne leurs offre pas l'occasion pour étudier les différent types d'arguments que nous avons présentés dans la première partie du mémoire.

Pour l'usage des exemples, 53,84% ont utilisé des exemples pour illustrés leurs textes même s'ils n'ont pas utilisé des arguments. Pour ceux utilisant des arguments, leurs exemples accompagnent chacun de ces derniers comme nous

l'avons mentré dans les exemples d'arguments. Pour plus d'illustration, nous proposons les exemples suivants :

Copie n°01: « *Comme l'eau, la nourriture et l'air que nous respirons (...)* A titre d'exemple les usines, la construction des villes et d'autres choses (...) »

Copie n°03 : « (...) *comme : air, fruits, l'eau (...)* »

Copie n°05 : « (...) *tel que la pollution et la sécheresse (...)* »

Copie n° 06 : « (...) *par exemple les arbres sont les poumon et le ciel est l'esprit de l'homme (...)* »

Copie n°07 : « (...) *ex: donne la pluis, le O₂, un beau air, une belle place, les places vert...etc. ».*

Pour les 12 élèves qui n'ont pas illustré leurs textes par des exemples, sont ceux qui ont dévié hors sujet que nous avons cités précédemment.

Pour le dernier indicateur, il s'agit de vérifier la prise en considération du destinataire. A ce niveau, nous relevons que 05 élèves seulement ont réussi à le faire. Ils l'ont pris explicitement en considération par l'usage des pronoms personnels et des adjectifs possessifs.

Exemples :

Copie n°01 : « (...) *notre planète (...)* nous nous besoins (...) *notre morte (...)* notre environnement (...) *notre santé (...)* ».

Copie n°05 : « (...) *notre santé (...)* notre respiration (...) ».

Copie n° 07 : « (...) *tu protège la nature (...)* ».

Copie n°11 : « (...) *tu donnes (...) tu ne (...)* ».

Copie n° 14 : « (...) *tu préserve la nature (...)* ».

Chez le reste des élèves le destinataire est indéfini ; ils emploient « *tout le monde* », « *l'homme* ».

Copie n° 6: « (...) *l'homme doit protéger la nature (...)* *l'homme doit respect les droit de la nature (...)* »

Copie n°8 : « (...) *tout le monde (...)* ».

En fait, la prise en compte du destinataire montre que les élèves ne savent pas qu'ils doivent respecter le statut de celui auquel ils s'adressent pour assurer la réussite de leurs textes parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'étudier le rôle de ce dernier.

Cette analyse, nous a permis de constater que les élèves sont incapables de produire le type de texte demandé. Cette incapacité est due selon nous, aux types de textes argumentatifs enseignés. Comme nous l'avons noté précédemment, ces derniers relèvent d'une argumentation implicite recommandant la production des textes comme le récit de science fiction, la publicité et le reportage où l'élève argumente en attribuant son discours à des personnages ; sans être initié à la prise en charge par lui même de son opinion dans un discours argumentatif simple.

b-Organisation du texte

A ce niveau il s'agit d'examiner si l'élève parvient à présenter clairement ses idées. Pour le faire, il doit organiser ses idées en introduction, développement et conclusion.

Dans l'introduction il doit annoncer son opinion à propos du sujet traité ensuite, dans le développement, il doit étayer cette opinion par des arguments et des exemples pour aboutir à la conclusion qu'il veut mettre en valeur.

Dans les textes produits, 14 textes ont été introduits par une courte séquence descriptive ou explicative.

Exemples :

Copie n°1 « *La nature est l'ensemble de tous qui existe sur notre planète.* »

Copie n°2 « *la nature c'est la plus belle chose dans la vie elle est comme la paradis vert par ses différent existence.* »

Ensuite, ces élèves ont annoncé leurs opinions en les étayant par des arguments et des exemples.

Exemples

Copie n°1 « *d'abord je crois que notre vie est reliée par la nature parce qu'elle contient toutes nous besoins pour vivre. Comme l'eau, la nourriture et l'air que nous respirons* »

Ces élèves sont conscients que leurs textes doivent progresser de manière logique.

Pour les autres, les séquences utilisées pour introduire le texte se développent est dominant le texte entier comme l'illustre le texte de la copie 26. Dans ces textes, les élèves n'ont pas pu le faire parce qu'ils sont perdus dans la description de la nature. Même si des exercices d'expression écrite demandent à l'élève de compléter une partie du texte (introduction, développement ou conclusion), les élèves ne parviennent pas à le faire lors qu'il s'agit d'un texte qu'ils doivent produire eux mêmes.

Les arguments et les exemples utilisés par les élèves sont principalement introduits par des articulateurs logiques exprimant la cause, et la conséquence, et des procédés d'énumération organisant l'enchaînement des idées dans le corps du texte. Selon les résultats obtenus 53,84% des élèves ont utilisés des articulateurs logique exprimant la cause, la conséquence et le but. Ces articulateurs se résument dans le tableau suivant :

Articulateurs utilisés			Procédés d'énumération	
Cause	Conséquence	But	Argument	Exemples
Parce que, A cause de, Car	Donc,	Pour	D'abord, Aussi, puis, finalement	A titre d'exemple, par exemple,

Ce tableau montre que les principaux articulateurs logiques utilisés qui exprimant la cause (*parce que, à cause, car*) et la conséquence (*donc*) sont les mêmes utilisés par l'ensemble des élèves. Pour les articulateurs chronologiques, les élèves ont tous utilisés les mêmes procédés d'énumération (*d'abord, ensuite, puis, aussi, finalement*). Mais leur usage dans certaines copies est anarchique et inadéquat comme il est le cas dans l'exemple suivant tiré de la copie n° 20 où l'élève commence son texte par « *puis, je trouve que(...)* ». Même s'ils ont été rappelés durant la séance de préparation à l'écrit, les élèves n'ont pas accordé une grande importance au choix de procédés appropriés où ils ont utilisé les mêmes articulateurs exprimant la cause et la conséquence, et les mêmes procédés d'énumération (*d'abord, ensuite, aussi, finalement*).

A ce niveau, nous pesons que les pratique de classe sont à l'origine de cet usage inapproprié des articulateurs. En effet, les exercices accompagnant les activités de langue qui vise l'appropriation des outils linguistiques étudiés sont insuffisants.

c-Utilisation de la langue

A ce niveau, nous nous intéressons à l'emploi des temps et modes des verbes utilisés dans l'ensemble des textes. Les résultats montrent que 92,30% des élèves ont pris en charge leurs textes en utilisant le pronom personnel « je ». Cet usage montre que les élèves ont compris la consigne proposée. Les deux élèves qui n'ont pas utilisé ce pronom personnel sont ceux qui ont dévié hors sujet.

Pour l'utilisation présente de l'indicatif, 88,46% des élèves l'ont utilisé tout au long de leurs textes.

Dans l'ensemble des textes produits, les principaux verbes utilisés par les élèves sont les suivants:

Verbes	%	Temps	Modes
Croire	18	Présent	Indicatif
Penser	18	Présent	Indicatif
Trouver	13	Présent	Indicatif

En effet, ces verbes ne sont pas les seuls utilisés. Certains textes comportent plusieurs verbes conjugués au présent, au passé et à l'infinitif.

Même s'ils ne parviennent pas à trouver l'orthographe et la terminaison correcte des verbes qu'ils utilisent, il nous semble qu'ils ne rencontrent pas une grande difficulté. Cela est dû à l'importance accordée aux activités de langue dans le programme d'enseignement. En effet, le manuel scolaire de 4^{ème} AM offre aux élèves un tableau de conjugaison comportant les principaux verbes, temps et modes employés.

Pour l'usage du vocabulaire, les résultats du tableau montrent que 15,38% des élèves, seulement, ont réussi le choix de leur langue comme il est le cas dans la copie n°1 où l'élève a réussi le choix du vocabulaire pour assurer l'enchaînement de son texte. Cet usage a pour conséquence la production d'un texte cohérent par rapport aux autres.

Ces derniers, c'est-à-dire 84,61% ont utilisé un langage moins approprié au sens.

Cependant, 84,61% des élèves n'ont pas assuré l'enchaînement de leurs idées à cause de l'usage inadéquat du vocabulaire.

Exemples :

Copie n°02: « (...) Mais elle s'offre par des mal choses a cause de les mal, education qui fait la pollution (...) car il jette leur déchets dans la les places généralement. »

Copie n° 05: « (...) d'abord, je crois que la nature est touse des avantages à aucun être vivant (...) un engin de mille qualité des animaux et des gens (...) »

Copie n°07 : « (...) la nature menace de dangereux chose qui les homme fait ».

Copie n° 07: « (...) aussi, je pense que la nature menace de dangereux chose qui les hommes fait. »

Copie n°10: « (...) mais au même temps Elle a des inventage qui renvoient à l'homme »

Certains textes sont, dans leurs ensembles, ambigus à cause du vocabulaire utilisés ; comme il est le cas dans les copies n° 04, 12, 24.

Ace niveau, nous pouvons dire que les élèves ne possèdent pas les moyens linguistiques nécessaires à la production de leurs textes.

Donc, incapables de cerner le sujet traité, les élèves sont aussi incapables d'enchaîner leurs idées à cause du choix inadéquat du vocabulaire. Pour nous, cette difficulté est reliée à un manque dans l'enseignement du lexique. La pratique de la langue au niveau de la classe ne permet aux élèves d'approprier les moyens

linguistiques conformément aux sujets qu'ils abordent dans leurs textes. Dans la plupart des cas, les élèves ne pratiquent la langue que dans les séances de production écrite.

d-La mise en page

Cette analyse s'intéresse principalement à la présentation du texte, à sa forme. L'élève doit soigner son écriture pour assurer la lisibilité des mots, respecter la ponctuation et organiser son texte sur l'espace de la page.

Dans un premier temps, l'élève doit répartir son texte de manière que l'on distingue ses trois parties. Dans l'ensemble des textes 10 élèves ont présenté leurs textes en trois parties. Les 16 élèves restant, ont présenté leurs textes sous forme d'un seul paragraphe.

Malgré l'usage du dictionnaire, les textes étudiés comportent des erreurs d'orthographe qui nuit à la clarté du sens des mots et des phrases. Le nombre de ces erreurs varient selon le niveau de l'élève, mais tout texte comporte des erreurs orthographiques.

Au niveau de la ponctuation, les élèves n'ont pas respecté les règles de ponctuation. Tous les textes produits sont mal ponctués. En effet, mêmes les élèves qui ont essayé de ponctuer leurs textes, les règles de ponctuation ne sont pas maîtrisées.

Exemple :

Copie n°1 (f) : « *D'abord je crois (...) parce qu'elle contient toutes nos besoins pour vivre. Comme l'eau, la nourriture et l'air que nous respirons* ».

La mal maitrise prouvée, selon nous, est due à l'écart de l'aspect formel de la production écrite dans le programme d'enseignement.

Nous pouvons dire qu'au niveau de la présentation matérielle des textes les élèves n'accordent pas une grande importance à l'aspect formel de leurs productions. Cependant, cet aspect du texte joue un rôle important dans la cohérence du texte. Un texte mal présenté, illisible, ne peut être reconnu comme cohérent. Un point qui était ignoré dans l'enseignement de l'écrit est l'importance de l'aspect matériel du texte dans l'interprétation du sens. L'élève doit apprendre à soigner son texte sur un double plan : le fond c'est-à-dire le contenu de son texte, et la forme c'est-à-dire sa présentation matérielle.

Conclusion

Les résultats obtenus montrent que les difficultés rencontrées par les élèves varient selon le niveau de compétences de ces derniers. La majorité des élèves sont incapables d'inscrire leurs textes dans une situation d'énonciation appropriée à l'argumentation. De plus, le choix d'arguments ne semble pas être facile à effectuer c'est pourquoi 96,15% des productions ne comportent plus de deux arguments. Ainsi pour l'usage du vocabulaire approprié, où (84,61%) des élèves étaient incapables de traduire clairement leurs pensées en un langage adéquat. Pour l'usage des procédés d'énumération, la difficulté réside dans le choix des articulateurs appropriés pour introduire les arguments. Pour les relations logiques exprimées dans le texte, la cause et la conséquence sont les relations dominantes dans les productions des élèves.

De même, nous avons remarqué la différence de niveau entre les copies des bons élèves, celles des moyens et celles des faibles. Ces derniers ont prouvé l'incapacité de produire un texte argumentatif en autonomie du simple fait qu'ils sont habitués à le faire collectivement. Cela affirme que le travail de groupe a des faits négatifs sur certains élèves.

Pour aider les élèves à produire leurs textes argumentatifs, nous signalons l'importance de créer un équilibre dans l'enseignement de cette langue, c'est-à-dire d'accorder aux activités d'écriture l'importance qu'elles méritent, de diversifier les exercices proposés à ce niveau, d'adopter une démarche plus efficace pour l'amélioration de l'enseignement de l'écrit.

Conclusion générale :

La question de l'écrit scolaire et les difficultés rencontrées par les élèves au niveau de cette activité font l'objet d'étude de plusieurs travaux de recherches visant l'identification de ces difficultés en vue d'améliorer les niveaux des élèves.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves de 4^{ème} AM lors de la production du texte argumentatif qu'ils étudient tout au long de l'année.

Au début du travail, nous nous sommes interrogée sur leurs origines en les attribuant aux types d'argumentation enseignés, à la démarche préconisée et aux activités d'écriture proposées.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons envisagé deux activités d'analyse. La première vise l'identification des types d'argumentation enseignés, la démarche préconisée pour l'enseignement de l'écrit et les activités proposées dans le manuel scolaire de 4^{ème} AM.

Cette analyse, notamment du manuel, nous a permis de constater le décalage existant entre les programmes assignés et le contenu réellement proposé dans le manuel ainsi que les types d'argumentation enseignés.

Commençons par le programme. La présentation des contenus n'est pas détaillée ; de plus, l'ordre selon lequel se présentent les trois projets pédagogiques dans ce document et celui du manuel est différent.

Pour le document d'accompagnement, la démarche préconisée n'est à son tour présentée que superficiellement. Il s'agit d'une présentation générale, sans recommander une démarche particulière pour l'enseignement de l'oral ou de l'écrit et notamment de ce dernier.

L'absence d'une démarche unifiée pour l'enseignement de l'écrit a donné lieu à des pratiques d'enseignement qui diffèrent d'un enseignant à l'autre. Chaque enseignant adopte une démarche appropriée, d'un point de vue personnel, au besoin de sa classe. Comme nous l'avons noté précédemment, l'observation des pratiques des deux enseignants nous a permis, en plus de la détermination du déroulement de la séquence, de constater que la démarche adoptée par le premier enseignant, concernant l'écrit, repose sur le travail individuel, contrairement au deuxième enseignant, qui opte pour le travail collectif.

Dans le cas du premier enseignant, les élèves sont préparés à l'écrit par des questions orales concernant des notions de langue relatives au thème de l'activité d'expression écrite. En leur permettant de prendre des notes, il leur demande de rédiger un texte, en se basant sur cette séance. Le travail se fait individuellement en classe ou chez soi pour qu'il soit remis, corrigé et remédié dans la séance du compte rendu.

Dans le cas du deuxième enseignant, le texte est préparé oralement dans la séance de préparation à l'écrit ; produit collectivement en classe est remis, dans la même séance à l'enseignant. Ce travail de groupe permet aux élèves d'échanger leurs idées et leurs connaissances.

Dans ces deux cas, et notamment dans ce dernier, l'enseignant risque d'avoir des copies identiques ou la production d'un seul membre de groupe qui prend la responsabilité de rédiger le texte demandé.

Pour le manuel scolaire, notre étude a été focalisée sur ce dernier dont l'objectif principal est de déterminer les types d'argumentation enseignés et les activités d'écriture proposées.

En effet, les textes proposés dans le manuel servent, souvent, de texte modèle pour les élèves. Pour ce fait, ils doivent répondre aux besoins de ces derniers et permettent d'atteindre les objectifs assignés.

Nous avons remarqué, en comparant les types d'argumentation présentés dans la première partie et ceux auxquels appartiennent les textes proposés dans le manuel, qu'il s'agit d'une argumentation implicite fondée sur des types de textes précédemment étudiés en 1^{ère} AM, 2^{ème} AM et 3^{ème} AM (la publicité, la fable, le récit de science fiction...).

Il est évident alors que ces types d'argumentation sont choisis non plus en fonction des besoins d'élèves, mais pour donner une preuve de la relation de complémentarité qu'entretiennent les enseignements en ce cycle.

De notre point de vue personnel, il serait plus aisé pour l'élève d'apprendre à donner son opinion sur un thème donné, d'étayer son texte d'arguments dans un discours argumentatif simple qu'être directement confronté à des textes où il doit raconter ou décrire pour argumenter.

Aussi ce qui est à faire remarquer, c'est l'ordre selon lequel se présentent les projets. Dans chaque document ils s'organisent dans un ordre différent (dans le programme et la répartition, leur ordre se distingue de celui du manuel scolaire).

Pour les activités d'écriture, nous avons essayé d'étudier les activités assurant l'enseignement de l'expression écrite. Nous avons découvert que ces dernières se présentent comme des activités systématiquement envisagées dans un ordre déterminé :

Une première activité à côté du texte exploité pour présenter le type de texte étudié.

Une deuxième activité à côté de l'activité de « *l'oral en image/en question* ».

Une troisième activité après « *la grammaire pour lire et écrire* ».

Une quatrième activité dans « *l'évaluation formative* ».

Une cinquième activité, au niveau du projet dans « *l'évaluation certificative* ».

Le problème ne réside pas uniquement dans le nombre des activités, mais aussi dans leur contenu qui consiste toujours à « reproduire » un texte suivant un modèle qui n'offre même pas des notions de base pour l'acquisition d'une compétence argumentative. De plus, ces activités n'entretiennent aucun enchaînement entre elles.

Ces différentes circonstances qui entourent l'enseignement de l'écrit ont certainement des incidences négatives sur son apprentissage, donc sur les compétences rédactionnelles des élèves. Pour le vérifier et pour déterminer les difficultés des élèves en production écrite, nous avons effectué une analyse de productions écrites des élèves de 4^{ème} AM de l'enseignant optant pour le travail de groupe privilégié par la pédagogie du projet dans laquelle s'inscrit le cycle moyen.

En utilisant la grille d'auto-évaluation proposée en évaluation certificative dans le premier projet du manuel scolaire (cf. p 83 dans les annexes), nous avons analysé le corpus rassemblé selon les quatre critères proposés dans celle-ci.

Les difficultés déterminées ne concernent pas seulement le choix des idées mais aussi leur émission dans une langue correcte.

Cette incapacité à traduire leurs idées en une langue correcte s'accompagne d'un nombre important d'erreurs orthographiques et d'insuffisances auxquelles nous devons chercher des solutions.

Donc, au lieu de se plaindre de cette situation, et prendre ces faiblesses comme un prétexte pour exclure les séances d'expression écrite, les enseignants

doivent travailler pour offrir à ces jeunes un meilleur enseignement dont les contenus sont déterminés selon leurs besoins et, suivant une démarche adéquate et non pour prouver la relation de complémentarité qu'entretiennent les enseignement, sans perdre de vue que certaines choses prennent du temps pour se réaliser, comme il est le cas pour l'acquisition d'une compétence rédactionnelle.

Dans ces conditions, « *la recherche, en didactique de l'expression écrite ne peut que s'efforcer de promouvoir de nouvelles pratiques de l'écriture en classe de langue* » (Reichler-Beguelin, Denervaud et Jespersen, 1990, 10).

Selon ces auteurs, ces recherches doivent avoir pour objectifs principaux de favoriser la « *désacralisation* » de l'acte d'écriture, et l'allègement de l'activité des rédacteurs par des exercices réguliers en dissociant les difficultés lors de l'activité.

Pour notre part, nous pensons que l'élaboration des programmes et les activités proposées aux enseignants, doivent répondre aux besoins du public d'apprenants. Ces derniers doivent à leur tour prendre conscience de l'importance de l'écrit même dans leur vie extrascolaire. Cette étude nous a clarifié la réalité de l'écrit scolaire auquel nous accorderons une importance particulière dans nos futurs travaux.

Bibliographie

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

BARIL. D, (2002), *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris, DALLOZ.

BARRE DEMINIAC. C, (1996) *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, De Boeck et Larcier sa et INRP.

- (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq(Nord), Presses Universitaire du septentrion.

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

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

CARTER-THOMAS. S, (2000), *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, l'Harmattan

CHARAUDEAU. P, (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

COMBETTES. B, (1983), *Pour une nouvelle grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles, De BOECK et Duculot.

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

PLANE.S, (1994), *Ecrire au collège*, Parie, NATHAN.

REICHLER-BEGUELIN. M-J, DENERVAUD. M et JESPERSON.J, (1990), *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Paris, Delachau et Niestlé, SA.

REUTER.Y, (2002), *Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ESP.*

MARIN.B, LEGROS.D, (2008) *Psycholinguistique cognitive et la production de textes, lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, De Boeck sa.

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

Thèses et mémoires

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

ASSILA. W, (2006), *Difficultés liées à l'acte d'écrire. Cas des élèves de troisième année secondaire*, mémoire de magistère, université MENTOURI, Constantine.

Sites web:

[http:// books-google.com](http://books-google.com)

<http://sites.estvideo.net/gfrisch/doc/rezo-cfa-2003-htm>

[http:// www.pratiques-cresef.com](http://www.pratiques-cresef.com)

http://www.oasifle.com/documents/typologies_textuelles.htm

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

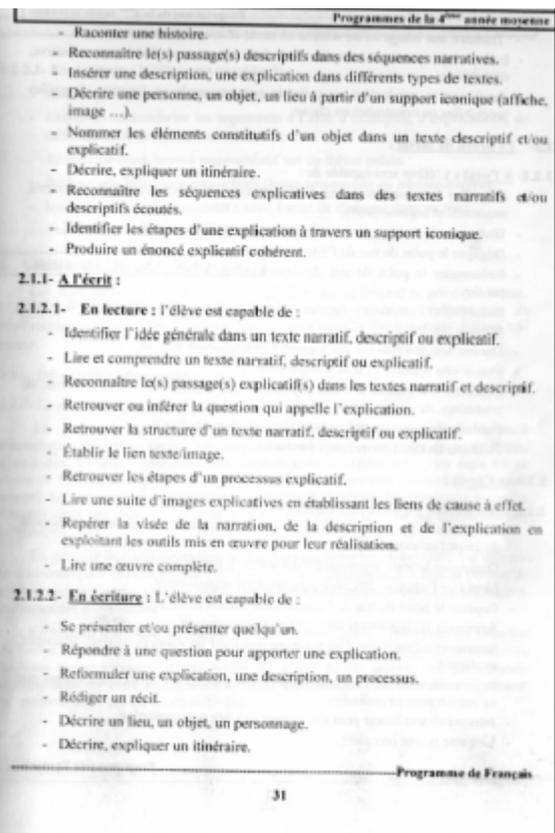
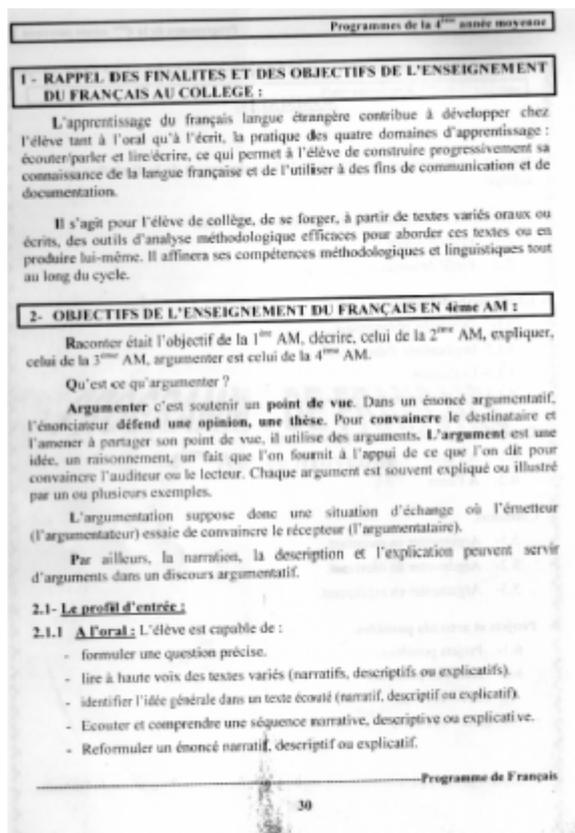
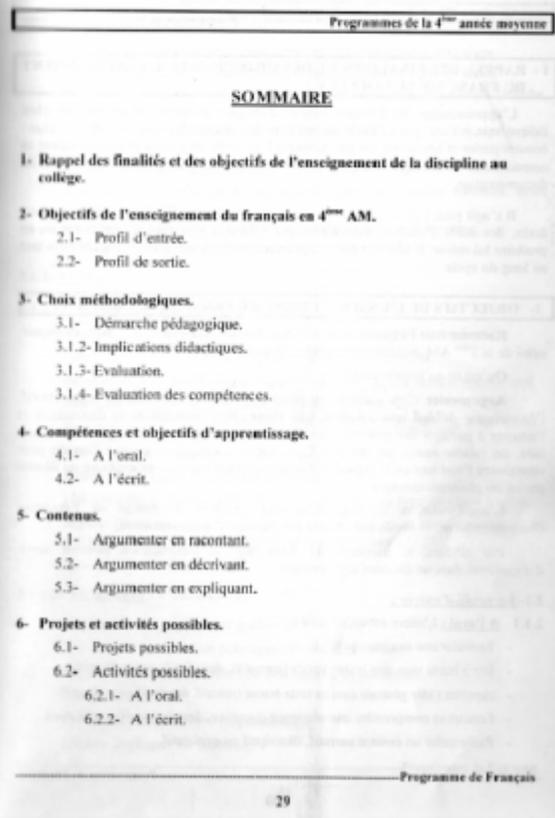
www.étudelitteraire.com/argumentation.php

www.livreetclic.com/français/demo_convaincre.pdf

www.espacefrançais.com/argumentation/relation-logique-connecteurs.html

Annexes 1

**Programme, guide d'accompagnement
de 4^{ème} année moyenne.**



- Traduire une image ou un schéma en texte et inversement.
- Insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative, descriptive.
- Améliorer sa production ou celle de son camarade en fonction de grilles préétablies ou construites en classe.

2.2- Le profil de sortie :

2.2.1- A l'oral :

- L'élève sera capable de :
- Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).
- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Dégager le point de vue de l'énonciateur.
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.
- Donner son point de vue par rapport à une situation précise.
- Étayer une opinion à l'aide d'arguments.
- Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
- Produire un court énoncé argumentatif.

2.2.2- A l'écrit :

2.2.2.1- En lecture :

- L'élève sera capable de :
- Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif).
- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.
- Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif.
- Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif.
- Retrouver les arguments dans un texte argumentatif.
- Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratif, descriptif, explicatif.
- Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.
- Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.
- Lire une œuvre complète.

3.3.3- En écriture :

- L'élève sera capable de :
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.
- Étayer un texte en forçant les arguments à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.
- Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- Traduire une image en énoncé argumentatif.

3- CHOIX METHODOLOGIQUES :

Les apprentissages seront centrés sur l'élève qui en devient le principal acteur. L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même.

3.1- Démarche pédagogique :

3.1.1- Le projet pédagogique :

Le projet donne du sens aux apprentissages. De ce fait, il participe à l'installation des compétences. La compétence est l'aspect invariant du programme, c'est-à-dire, ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève. Le projet reste lié au choix de l'enseignant qui a la charge d'amener les élèves à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe. La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes.

En premier lieu, une nécessaire interaction concerne les enseignants qui doivent se concerter pour la mise en place du dispositif pré-pédagogique. Celui-ci permet de s'interroger sur : le choix des supports, des situations d'apprentissage, des activités et des procédés d'évaluation.

En second lieu, cette interaction concerne l'enseignant et les élèves en situation de classe. Le travail en projet qui exige une nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande communication : entre enseignant/élèves, et élèves/élèves. Cette interaction permet un meilleur suivi des élèves en difficulté.

3.1.2- Implications didactiques :

La démarche préconisée par la pédagogie du projet s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

Prenant conscience, lors des moments de verbalisation, de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

Le cheminement dans l'apprentissage comprend :

- un moment de découverte,
- un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée),
- un moment de reformulation personnelle,
- et un ou des moments d'évaluation.

Pour installer la compétence visée chez l'apprenant, il faut proposer une typologie d'activités qui couvre tous les niveaux taxonomiques ainsi que les trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur).

Le projet formalise les apprentissages au cours desquels l'élève est amené à réaliser une production, en trois séquences et plus, qui finalisera les apprentissages.

On fera appel avec profit à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents suivant les élèves. Par ailleurs, il est reconnu que le travail en groupe en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs.

3.1.3 Evaluation

Évaluer ce n'est pas noter comme on le croit trop souvent. L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Évaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. On n'évaluera que ce qu'on a enseigné. Par exemple, on n'évaluera pas l'orthographe si on a seulement travaillé la structure d'un texte ou les connecteurs logiques.

L'évaluation doit être régulière. Elle accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage : diagnostique au début, formative en cours de séquence et sommative à la fin.

- **L'évaluation diagnostique** permet de préciser un état initial, un profil d'entrée dans les apprentissages.

• **L'évaluation formative** est intégrée aux apprentissages et permet de réguler un enseignement et de remédier aux difficultés en cours d'apprentissage. Elle comprend trois (03) moments :

- **avant l'apprentissage** : vérification des acquis préalables, portrait socio-affectif de l'élève, validation de la planification.
- **pendant le déroulement de l'apprentissage** : observation de l'élève en train d'apprendre, évaluation de sa performance et réajustement au fur à mesure.
- **après l'apprentissage** : vérification de l'atteinte des objectifs avec l'intention de corriger les lacunes s'il y a lieu.

• **L'évaluation sommative** permet de faire le point à la fin d'un projet pour vérifier le degré de maîtrise des compétences visées. Elle permet aussi de prendre une décision pédagogique : régulation, remédiation ou poursuite de l'apprentissage.

L'évaluation peut être faite par l'enseignant, par l'élève lui-même, ou par les autres élèves de la classe. On aboutit ainsi à 3 catégories possibles :

- **L'évaluation magistrale** : le maître évalue une tâche effective ;
- **L'autoévaluation** : l'élève évalue la tâche qu'il a effectuée ;
- **la co-évaluation** : la tâche est évaluée conjointement par l'élève et le professeur.
- **L'évaluation mutuelle** : la tâche est évaluée par l'élève avec un ou d'autres élèves de la classe.

L'enseignant est tenu d'évaluer toute sa classe pour mesurer le degré d'acquisition des apprentissages. Par ailleurs, il doit, à intervalle régulier, offrir aux élèves la possibilité de s'auto évaluer et d'être évalués par leurs pairs afin de favoriser chez eux la prise de conscience de leur propre cheminement.

Si un type d'évaluation est employé de façon continue, il devient monotone et lassant. L'idéal est donc de varier les types d'évaluation et de les faire alterner dans la classe.

Il est nécessaire de construire des grilles d'évaluation dont chaque item constitue un indicateur.

En évaluation formative, des grilles de vérification permettront à l'élève de revoir sa production (orale ou écrite) afin de l'améliorer.

La différence entre une grille d'évaluation formative et une grille d'évaluation sommative est que dans cette dernière, on attribue à chaque critère une note chiffrée.

Argumenter en décrivant (D), en racontant (R), et expliquant (E) :

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrasique
- Énonciation • qui parle ? • à qui ? • de quoi ? • quand ? • où ? Visée : pour quoi faire ? Les registres de langue	• Structure de l'argumentation - Progression thématique : • thème constant, • rhématis Les indicateurs de temps (R) - Les indicateurs de lieu (D) - Les modalisateurs - Les temps des verbes (R) - Les connecteurs logiques - Les anaphores - Le présent de l'indicatif (moment de l'énonciation)	- La phrase interrogative - L'expression du lieu (D) - L'expression du temps (R) - La coordination et la juxtaposition - Les objectifs oscillatifs, audatifs / déplétifs - Les verbes d'opinion - La comparaison - L'antonymie - La synonymie - La polysémie - La proposition subordonnée complétive - L'expression de l'opposition - L'expression de la cause (C) - L'expression de la conséquence (E) - L'expression du but (E) - L'expression du moyen - L'expression de la condition - Le présent de l'indicatif - Le présent de l'impératif - Le présent du subjonctif - Le conditionnel (simple et composé) - La ponctuation (les deux points, les parenthèses, les tirets...) - Le style direct et le style indirect - L'interrogation directe et l'interrogation indirecte - Les présentatifs - La norme impersonnelle (E) - La nominalisation

PROJETS ET ACTIVITÉS POSSIBLES :

61- Projets possibles :

Voici une série indicative de projets. L'enseignant pourra y choisir ceux qui répondent le mieux à ses moyens ainsi qu'aux besoins de sa classe. Cette liste n'étant pas limitative, l'enseignant a toute la liberté de prendre d'autres projets en rapport avec le texte argumentatif.

- 1- Réaliser une campagne mettant en garde contre les dangers du tabagisme et autres fléaux sociaux.
- 2- A l'occasion de la journée mondiale de l'eau (22 mars), organiser une journée « Portes ouvertes » consacrée à la préservation de cette source de vie.
- 3- Sous le signe : « Protégeons nos enfants », élaborer une brochure en faveur des droits de l'enfant, à l'occasion du 1^{er} juillet.
- 4- Réaliser une petite brochure sous le titre « Nos amis, les bêtes » ou « J'aime la nature et je la protège »...
- 5- Sous le slogan : « Parlons à la découverte du monde », réaliser un catalogue mettant en valeur les différents moyens de transport.
- 6- Sous le signe : « J'aime mon école, je la respecte », « J'aime mon camarade, je le respecte »... élaborer une revue ou un panneau mural incitant à l'amour et au respect de la classe, du camarade...
- 7- Ecrire et monter une pièce de théâtre présentant à non-violence.
- 8- Sous le titre : « L'artisanat dans notre pays », réaliser un catalogue (texte et image) destiné à vanter les mérites de certains métiers pour leur sauvegarde.
- 9- Après avoir visité le siège de la protection civile, réaliser une brochure (texte et image) mettant en valeur tout ce qui a été appris à cette occasion. Cette brochure sera exposée à la bibliothèque de l'école.

62- Activités possibles :

Les activités proposées sont distribuées en réception et en production, à l'oral et à l'écrit, permettant ainsi la mise en place progressive des apprentissages.

Decoulant des objectifs définis dans les programmes, ces activités organisent le déroulement d'un projet en réception et en production.

6.2.1 - A l'oral :

a)- En réception

- Identification du thème et du propos à travers l'écoute d'un énoncé argumentatif.
- Extraction d'informations essentielles à travers l'écoute d'un énoncé argumentatif.
- Ecoute d'un dialogue pour distinguer l'argumentateur (énonciateur de l'argumentation) de l'argumentataire (à qui s'adresse l'argumentation).
- Repérage d'un passage argumentatif dans un récit écouté.
- Repérage de la thèse défendue ou réfutée à travers un texte argumentatif écouté.
- Repérage du point de vue de l'énonciateur à travers un texte argumentatif écouté.
- Ecoute d'un texte argumentatif pour retrouver les arguments présentés.
- Ecoute d'un texte argumentatif pour retrouver les exemples qui illustrent les arguments présentés.
- Identification des étapes d'une argumentation à partir d'un énoncé argumentatif écouté (thèse / arguments / synthèse).
- Repérage des modalisateurs à partir d'un texte argumentatif écouté.

b)- En production

- Présentation d'une opinion (thèse) à défendre.
- Construction d'arguments à partir d'une opinion (thèse) donnée.
- Illustration des arguments par un ou plusieurs exemples, une explication, un proverbe, une définition, une citation...
- Résumé du point de vue de l'énonciateur.
- Justification d'un choix.
- Justification d'un comportement (attitude).
- Repérage de la visée argumentative à travers un énoncé argumentatif écouté.
- Reformulation d'une argumentation écoutée.
- Reformulation d'une argumentation écoutée à partir d'une prise de notes.
- Résumé d'un texte argumentatif écouté.
- Résumé d'un texte argumentatif écouté à partir d'un plan.
- Mise en valeur des marques de l'intonation par de courts énoncés argumentatifs lus.
- Interspersion de la visée argumentative à travers une image, une affiche, une photo.

B l'écrit :

a) En réception

- Identification d'une opinion (thèse) à travers la lecture d'un texte argumentatif.
- Identification du point de vue de l'énonciateur à travers la lecture d'un texte argumentatif.
- Repérage de la structure de l'argumentation à travers la lecture d'un texte argumentatif.
- Identification des arguments à travers la lecture d'un texte argumentatif.
- Identification des exemples à travers la lecture d'un texte argumentatif.
- Identification des connecteurs logiques et/ou chronologiques à travers la lecture d'un texte argumentatif.
- repérage de la visée argumentative à travers la lecture d'un texte argumentatif.

b) En production

- Complétion d'un texte argumentatif à l'aide de connecteurs logiques donnés.
- Complétion d'un texte argumentatif à l'aide de connecteurs logiques à trouver.
- Complétion d'un texte argumentatif à l'aide d'exemples à trouver.
- Rédaction de l'étape d'une argumentation : introduction, développement ou conclusion.
- Reformulation d'un texte argumentatif à partir d'une prise de notes.
- Restructuration d'un texte argumentatif à l'aide d'articulateurs.
- Traduction d'une affiche, d'une photo en texte argumentatif.
- Résumé d'un court texte argumentatif.
- Rédaction d'un court texte argumentatif à partir d'un thème.
- Rédaction d'une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).

Toutes les explications et recommandations susceptibles de contribuer à la mise en pratique de ce programme figurent dans le document d'accompagnement.

Annexes 2

Grilles d'analyse

2.3- Les compétences linguistiques :

Il s'agit ici de réactiver et d'enrichir ses connaissances sur la langue. Etant donné que le travail sur la langue sert d'ancrage au développement des compétences communicationnelles, il est important de l'aborder, non pas isolément, mais concomitamment à celles-ci.

III- DEMARCHE PEDAGOGIQUE

La pédagogie du projet organise les apprentissages en séquences suivant une progression bien précise. Elaborée par le professeur en fonction du projet retenu, cette progression établit un ordre dans les apprentissages. Elle doit déterminer un enchaînement précis des séquences de façon à éviter l'empilement et la juxtaposition des notions. Elle ménage également entre les séquences des temps d'évaluation qui permettent de mesurer les acquis et d'estimer les besoins qui restent à combler chez les élèves.

3.1- La planification du projet

La planification (ou niveau pré-pédagogique) précède la mise en œuvre du projet en classe. C'est donc la préparation du projet par l'enseignant.

- analyse des besoins.
- sélection d'une (ou des) compétence(s) (cf. programme).
- sélection des objectifs (cf. programme) et leur démultiplication si cela est nécessaire.
- détermination des contenus linguistiques et discursifs.
- détermination des délais de réalisation du projet : d'un point de vue normatif, 3 à 6 semaines suffisent
- choix des modalités de fonctionnement (en groupe-classe, en sous-groupes, en binômes ou individuellement).
- sélection des supports (explications en tous genres).

Au niveau pédagogique, le projet s'actualise dans les activités et les tâches et dans les modes d'évaluation.

Le projet est présenté aux élèves, négocié avec eux. Cette concertation porte sur la nature du projet à réaliser et sur sa mise en œuvre. En cours de réalisation du projet, des points de langue sélectionnés (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) seront systématiquement étudiés. Des moments de métacognition (réflexion des élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage) seront ménagés.

La planification du projet est donc une organisation rigoureuse selon un plan à suivre. Cependant, ce n'est pas une programmation. L'enseignant doit pouvoir l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose. C'est ainsi que des

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

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

3.2- La séquence

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

3.2.1- Le travail dans la séquence :

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

3.2.2- Le travail hors séquence :

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

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

Par exemple, en orthographe (rappel) :

Entre deux voyelles, le **s** se prononce **z**.

Une rose – une visée – une maison

Devant **m, b, p**, le **n** se transforme en **m** en français.

Simplifier- emballer- emmagasiner.

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

- **événement au collège** : un professeur part à la retraite, un élève tombe malade, sélection de la chorale de l'école à un concours, obtention d'une coupe par les élèves de l'école, création d'un club vert, création d'un journal scolaire ou d'une revue ...

- **événement local** : intempéries, séisme, inondation, reboisement, inauguration d'une bibliothèque, fête nationale ...

- **événement mondial** : jeux olympiques, coupe du monde de football, journée internationale du livre, foire internationale, catastrophes naturelles (Tsunami, tempête, tornade ...).

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

Annexes 3

Productions des élèves

copie n° 1

La nature est l'ensemble de tous
qui existe sur notre planète.

D'abord je crois que notre vie est
reliée par la nature parce qu'elle
contient tout ce que nous avons besoin pour vivre.
Comme l'eau, la nourriture et l'air que
nous respirons. Et l'absence d'une
seule chose ça veut dire notre mort.

Aussi je pense que notre environ-
nement est en danger à cause des
multiples actions ^{qui ont} faites par l'homme. À titre
d'exemple les usines, la construction des
villes et d'autres choses qui ont des

te = copie n° 1

conséquences fâcheuses pour notre santé.
Donc l'homme doit sauver la nature
et trouver des solutions pour sa protection.

Finalement je souhaite que tous
les gens fassent ^{des efforts} le ~~maximum possible~~ pour
éviter des maladies graves et des
catastrophes naturelles. Et comme ça
tout le monde vive en paix.

la copie n° 2

Pour passer le temps, pour faire des
promenades magnifiques

Enfinement je souhaite que toutes
les personnes prend la maturité à l'abri
plante les arbres fait beaucoup des
organisation, stop les évents je vénules
pour vivre la plus belle vie et pour rester
une place extraordinaire au fil des
années

... n° 2

La nature c'est la plus belle
chose dans la vie elle est comme le
paradis vert par ses différent existence

D'abord je crois que la nature
c'est la vie avec les magnifiques
paysages les fleurs, le relief, les fleuve
et les différent animaux et dis elle
s'offre ~~par~~ beaucoup des mal choses
à cause de les mal education qui fait
la pollution. A mon avis je pense que
l'homme c'est la 1^{re} cause de la
pollution car il ~~bruste~~ jette leur déchets
dans les places généralement. A vrai je
pense que la nature est très nécessaire
pour l'homme elle est aussi une place

copie n=3

est la religion que nous vivons
la nature
d'elle. et nous mangeons les fruits.

D'abord je crois que la nature c'est
la vie et la chose plus importante dans le
monde, puis je trouve que la nature se
ressent d'une pleurésie :
mauvais pollen, comme la pollution, et
et je trouve que la nature est triste et
fatigue, parce que l'homme se - comme

la copie n°3

pas la importance de la nature. Aussi je
pense que la nature est magnifique et plus
belle ~~sur~~ aux printemps, et nous donne
des ~~plusieurs~~ importance chose, comme air,
sols, l'eau, donc Il faut protéger la
nature et soye intelligent.

En fin de compte, je souhaite que protéger et
respecter l'homme la nature, aussi
pour réaliser une belle vie

copie n° 1

11.1.15.

à nature c'est
très belle et très gentille en soi
c'est une le cause dans les vie.
j'aime aller au jardin parce que je
trouve les arbres ma camarade et la
fleur ma cause, je ouvre la porte
de la jardine et je suis dans
à ma si petite arbre et les
feuilles parce que j'aime la
nature, la nature est très dans

Suite (copie n°4)

La ~~mat~~ matière est très fluide et
vibre. D'ailleurs, je trouve que la matière
c'est notre projet de la vie et les
• notre existence & puis, je pense
que la matière c'est un le meilleur,
plaisir et le flux et les animaux
ont de les présence, dans c'est

Suite (copie n° 4)

arbres, je ma jardin de la maison
est très belle, Quand je malheureux
je sort à la plage ~~est~~ et en
beaucoup place, les matouze être la
royaume, donc on les matouze beaucoup
arbres par ~~est~~ exemple les arbres de

La nature est un environnement où se rassemblent les êtres vivants.

D'abord, je crois que la nature est toute des avantages à l'égard d'un être vivant.

Puis, je trouve qu'elle est un engin de mille qualités des animaux et des gens car elle donne la joie et la satisfaction. Aussi, je pense que la nature est très importante surtout à notre santé parce que

Suite (copie n°3)

elle développe notre respiration et aider à respirer un air clair et propre donc il faut la protéger et la préserver de beaucoup de dangers tel que la pollution et la sécheresse car c'est le poumon du monde.

Finalement, je souhaite que tous le monde comprennent cet grand rôle pour nous et pour les autres.

La nature est la place ou les êtres
vivants, vie.

D'abord, je crois que la nature
est le corps de l'homme or par exemple
les arbres sont les poumons et le ciel
est le esprit de l'homme. Puis je trouve
que la construction de ville et des usines
et la pollution ou généralement que
l'homme faire sont danger parce que
ils nuisent leur santé. Aussi je pense que
la nature est reliée avec l'homme c'est

Suite (copie n°6)

la maison de notre vie donc l'homme
doit protéger la nature contre tous
les dangers

Finalement, je souhaite que l'homme
respecte les droits de la nature pour
faire une belle société.

copie n°7

La nature est le paradis de l'homme c'est la place qui nous avons vie, les arbres, les plantes,

Et alors, je crois que la nature donne plusieurs chose etc donne la pluie, le soleil, un beau air, une belle place, les place vert... etc
Puis je trouve que l'homme est pas faire beaucoup de chose contre la nature comme la pollution que contraire avec = les automobile, les cars, les trains... - parce que les hommes nous réfléchissons pas à ce que c'est et ce que cette chose est une catastrophe pour la nature? Aussi, je pense que la nature menacé de dangereuse chose qui les homme fait. donc Il faut lui protéger, préserver la nature

Et aussi parce que c'est importante pour nous sommes vie.

Finalement, je souhaite que la nature toujours belle et magnifique etc = la soleil brille, les arbres verts, le ciel bleu, les espace vert, les air propre.

Copie n° 8]

La nature est un paysage
nature. Il ya de beaucoup des
arbres et les fleurs et les oiseaux
est des animaux. D'abord je crois que
la nature est importante dans
le monde. Mais je trouve que
l'humanité des hommes il fait
des fait de façon dans les maisons
est la vie. parce que la nature
attire le peuple est la vie.
la vie. Aussi je pense que

copie n° 9]

La nature est l'ensemble
de ce que existe, et de l'ant nature
de l'homme de l'ant l'homme

D'abord je vois que la
vie de l'homme ~~and~~ les animal ~~and~~
et
les arbre ~~and~~ les oiseaux, mais la
et
pollution est grande problème

~~donc je trouve~~

Finallement je souhaite que
les protège la nature et respecte
soient la nature

[Copie n° 10]

+ La nature c'est toute les plantes qui se trouvent dans la vie, mais au même temps elle a des inconvénients qui nuisent à l'homme. Recherche, je crois que la nature peut devenir un ami et pour cela nous devons à cette ~~phase~~ phénomène parce que la révolution est menée ~~par~~ ~~par~~ en route doucement. Aussi je pense ~~que~~ que est l'origine que nous respirons donc, ce travail là est obligé et c'est un devoir pour faire.

Enfin, je souhaite que ~~l'homme~~ l'homme dépende à la nature.

[Copie n° 11]

La nature est une femme de la
persone ~~est if la nature~~

D'abord je sais elle ne donne le
exercice et l'arbre donne le fruit
juste se trouve que la nature donne
du feu parce que elle me donne l'
exercice et de un bien fruit come le
banane, etc je pense que est bon aller
que te donne le leau de les arbre est les
fleurs donc elle me donne plaisir
Société pour protéger la nature.

Enfinement, je souhaite que j'aie

[Copie n° 12]

La nature est très belle, je vois
la nature parce que elle est bon place dans
le monde, la nature est très calme et bon origine
et les arbres et les fleurs et les bell montagnes
dans la nature est grand problème c'est la
pollution, elle est très grand problème
dans le monde, elle est more le monde.

[Copie n°13] La nature c'est la meilleur lieu
reste restait la les parsonage
pour resté La nature bien il fait
monté les arbres a toute les lieux
qui a donné la ville vie a la nature.
Et fait il jette les déchets a lieu
de déchet. la mal éducation parce que
la nature est la femme et la flore
Finalement je. Saurait que
tous les femme persone la nature
à l'arbres

[copie n° 14]

La nature est une chose très belle
la place qui nous avons vie D'abord je
crois ~~que~~ que la nature ~~est~~ n'ai pas propre
parce que la pollution est un ~~est~~
catastrophe dans la nature Aussi je pense que
Il faut la préserver la nature donc la nature
est une chose très importante pour l'homme.
Finalement, je souhaite que les
homme protège la nature pour vivre dans
magnifique place.

[copie n° 15]

la nature, c'est l'ensemble
de ce que existe, et que le vers
et ~~est~~ la nature bien

D'abord, je crois que la
vie d'homme et les animal
et le loir... puis je trouve que
nous protége la nature parce que
pollution et le m faire des
ben donc nous me fait pas jetés

Finalement je souhaite que
peut protéger la nature et ne pique
société la nature.

[copie n° 16]

La nature est ~~quand~~ de l'homme
pluie et gèleras lequel ~~importance~~ nous
l'arbre je crois que c'est rebou
tous Aussi je pense le nature donc
lequel est pas.

Finalment, je souhaite que te protège
la nature

[copie n° 17]

la nature est hom l'homme pluie
puis, je trouve que l'importance
parce que il trouve la fleurs
piurés de balision

Finallement je souhaite que les
homme tu protèges la nature

[Copie n°18]

La nature est la région qui nous vivons.

D'abord je crois que il est protéger nous avons protéger au pollution. Les malade comme les arbres du fruit puis je trouve que la nature il me donne O_2 , les fruit, ~~les~~ les arbre du olive parce que nous avons manger tout les chose ~~de~~ de la nature. Aussi je sens que la nature est

la maison de l'homme donc il, protéger et ~~sur~~ tout au-fais le de eau, les arbre.

Finalement je souhaite que toute respecte la nature l'homme.

spém. 193 La nature c'est plus de l'obvie
tout + lors pourtant les onre la
nature. c'est un chose importante
pouv. nous ne lo plus par des ome
contun par la nature

plus je trouve que c'est un
terras on de la collusion
parce que c'est cette terre
de chets Harri je pense que
le 1^{er} cours c'est de
ementis je réimite
alors. Il faut le sauver
parce que c'est notre
par plante de a l'élus
je metaisme pour protéger
la nature
Et finalement je souhaite
que tous les hommes prennent
la nature plus en compte

Copie n° 10] puis, je peu croire qu'il est
raison de la pollution pas parce
je jette leur déchets.
Aussi je pense que la cause c'est
la consommation excessive.
alors, il faut la sauver parce
que c'est notre devoir pas plante
les arbres.

Copie n° 11] la nature on ne peut en faire
folles et très riches.

D'ailleurs, je crois que l'homme qui fait
pollution c'est l'homme parce que il forme
en terre dans sa vie puis je trouve que aussi
il y a ces autres l'homme qui forment
le plusieurs à cela. Aussi je pense que
à ces infertilité pour identifier cette
phénomène donc nous avons fait toute
cette les causes finalement.

Similaire ~~est~~ je pense que vivent
à l'homme.

[copie n° 22]

La nature c'est une place
comme la maison pour les jeunes
et les fils. D'abord je crois
que il faut le protéger parce
que est une bon place pour
les animaux est les arbres
est il faut ne polluer pas

pas la nature rassis je
pense que planter les arbres
est les fleurs pour défendre
la pollution. donc meurt
pas le moral de les personnes
est les animaux et les
arbres. Finalement il faut
défense pour la nature.

[copie n° 23]

Savoirs la nature est un passage
naturel. D'abord je crois que le passage
est lale mate no mais malheureusement l'homme
n pas reste tranquille il fait beaucoup des
bruite comme la pollution des le zime et
aussi je trouve que la pollution de mission

C'est la premiere que fait sa et aussi je
pense que c'est ce probleme et difficile
aussi la nature il donne plusieurs des role
comme oxygene sa a l'airport est chose
de la vie de... etc

Finalement, je souhaite que
tout le monde protège sa nature parce que
la nature et comme l'ore. et aussi pour le
monde

[copie n° 24] - la maturo c'est un bien maturo dans
la maturo grand arbre et fair et bien
fleur rouge et blanc . . . ec. et oute
montony et grand fuly. et Netre
animal demistite exs le moultan et le
chevre est Netre animal sepuce exs tiger
et lion. la maturo c'est premier

copie n° 25] La nature est un ^{le} montagne
et l'Algérie il y a beaucoup de montagne
et la forêt nature est un beaucoup
de forêt dans l'Algérie et très belle.

- D'abord, je crois que la nature est
un très ^{danger} ^{pour} ^{la} ^{santé} ^{de} ^{la} ^{population} ^{du} ^{sud} ^{et} ^{le}

le boubou ^{la} ^{parce} ^{que} ^{le} ^{l'homme} ^{est}
pollution de la nature est, ^{la} ^{nature}
elle est

autres machines et aussi le homme coup

le arbre et le fleur pour préparer

la table est notre chose, je pense

que la nature est un très importante

pour nous parce que tu donne le

bonne l'air, est pour donner un

l'arbre dans l'été, et l'été est

plus jeune chose. donc pourquoi

ne pas protéger la nature? et pourquoi

pour protéger la nature il y a très

dangerous est ne pas voir la pollution

Copie n° 26 |

La nature est un tribya. La
~~lizonze~~ vi une labre est une vi d'ar
di les cinn de est y or arsom est les
emmel come.

La nature c'est la plus belle
lase dans l'air elle est comme le
proches vert por es de fferant
existence qui est le plus magnifique
son tapis merveilleux avec les fleurs et
les plants. Et maintenant je souhaite
que l'humanité prenne la nature

Grille d'analyse du manuel scolaire :

1- Les critères primordiaux : tout manuel doit répondre aux prérogatives ministérielles :

	oui	non
Il est en adéquation avec les Socles de Compétences		
Il est structuré en structurant.		
Il répond aux principes généraux du Décret Missions		
Il favorise l'autonomie de l'enfant (apprendre à apprendre, apprendre à comprendre).		
Le contenu du manuel est exact et actuel.		
Il contextualise les apprentissages et leur donne un sens.		

2- Il répond aux besoins des enfants :

	oui	non
Il favorise l'apprentissage par compétences		
Il propose des situations mobilisatrices, des situations problèmes, des défis, des projets...		
Il facilite les apprentissages.		
Il annonce clairement à l'élève ce qu'il va apprendre.		
Il favorise la structuration des acquis dans un but de transfert.		
Il propose des exercices d'application, de compréhension de consolidation.		
Il favorise la différenciation des apprentissages.		

il propose différentes pistes didactiques		
Il propose des exercices hiérarchisés (taxinomie).		
il propose des activités de remédiassions et de dépassement		
Il présente des auto-évaluations et des correctifs.		

3-Il répond aux besoins des enseignants :

	oui	non
Sur le plan méthodologique		
Il propose des développements de séquences d'apprentissage.		
Il propose des pistes d'évaluation formative et de différenciation.		
Il propose des pistes d'évaluation des acquis		
Il propose des pistes d'interdisciplinarité.		
Sur le plan des connaissances :		
Il fournit des informations scientifiques rigoureuses.		
Il permet de vérifier des connaissances d'ordre général (concept grammatical, concept mathématiques,...)		
Sur le plan de la continuité		
Il offre des perspectives de continuité au sein de la classe, au sein du cycle, au sein du cursus.		

4- ses contenus :

Grille d'analyse des productions écrites :

Grille d'auto-évaluation :

Evaluer ton texte en mettant une croix dans la colonne « oui » ou dans la colonne « non » face à chaque proposition énoncée

Pertinence des idées : **oui** **non**

J'ai annoncé mon idée-prise de position.....

J'ai trouvé au moins trois arguments.....

J'ai trouvé au moins deux exemples.....

Je me suis impliqué dans mon texte.....

J'ai pris en compte mon destinataire.....

Organisation du texte :

Mon texte comporte trois parties.....

J'ai utilisé des procédés d'énumération et de relations logiques (cause etc.)

Utilisation de la langue :

J'ai utilisé le pronom personnel « je ».....

J'ai utilisé principalement le présent de l'indicatif.....

J'ai utilisé un vocabulaire (adjectifs, adverbes) qui montre ce que pense.....

Mise en page :

J'ai monté mon texte de manière à ce que l'on distingue les trois parties de mon
texte.....

J'ai soigné mon
écriture.....

résumé :

Dans ce travail, l'accent était mis sur l'enseignement du texte argumentatif dans la 4^e AM. Par l'analyse de programme, du guide et du manuel scolaire et des copies d'élèves, les résultats obtenus mettent en évidence les difficultés rencontrées dues principalement à l'inadéquation des types de textes enseignés aux besoins des élèves, l'inefficacité de la démarche utilisée, notamment à l'écrit. Pour les remédier, les types de textes utilisés ainsi que l'activité d'écriture doivent être choisies, ajustées aux besoins de l'apprenant que l'enseignant doive les amener à donner à cette activité l'importance qu'elle mérite.

Samary:

In this work, the privilege is according to the argumentatif in the 4th of middle school. In the first activity, the French's program, guide and people book are analyzing to determinate their contain, types of text proposing, and writing's activities. The second one, was sacrificed to analyze people's copies, to determinate difficult and prose some suggestions.

الملخص:

في هذا العمل، تم التركيز على الصعوبات التي تواجه التلاميذ لاكتساب مهارة الكتابة الجدلية. ولهذا كان لابد من تسليط الضوء على مختلف النشاطات التربوية المنصوص عليها في منهاج اللغة الفرنسية للسنة الرابعة متوسط و كذلك دليل الأستاذ و كتاب التلميذ. أشارت النتائج إلى أن الأنشطة المقترحة في إطار هذا البحث تهدف أساساً إلى التعريف بهذه الصعوبات وتحديد الأسباب المساعدة على تفاقمها استناداً إلى النشاطات المقترحة

تظهر نتائج النشاط الأول من عمله في دليل البرامج والكتب المدرسية المرافقة الخاصة بالسنة الرابعة متوسط أن البرامج المخصصة لهذا العام غير مناسبة لاحتياجات أولئك الذين يعانون من عدد من الصعوبات والتي قد تم تحديدها عن طريق تحليل نسخ من نصوص التلاميذ. حيث تبين أنها تنشأ من عدم القدرة على استعمال اللغة للتعبير عن أفكارهم و تحويلها إلى كلمات و جمل مفيدة.

الكلمات المفتاحية

النص الحجاجي، كجنتفيزم، التعبير الكتابي.