République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université LOUNISSI ALI (Blida2)
Faculté des lettres et des langues
Département de Français

THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

Intitulé de la thèse :

L'EFFET DU REPÉRAGE D'INDICES SUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE DU TEXTE ARGUMENTATIF :

Cas des élèves de première année secondaire de la nouvelle réforme

Présentée par : FELLAH Anissa

Devant le jury composé de :

Noudjoud Berghout	Professeur. Université Alger 2	Présidente
Mohand Amokrane Ait Djida	M.C. Université de Chlef	Rapporteur
Assia Belgheddouche	M. C. ENS de Bouzaréa	Examinatrice
Nawel Bourkaieb	M. C. Université Blida2	Examinatrice
Karima Feroukhi	M. C. Université Blida2	Examinatrice
Houda Akmoun	M. C. Université Blida2	Examinatrice

Année universitaire 2018/2019

RÉSUMÉ

Nombreux sont les problèmes rencontrés par les apprenants de la première année secondaire pendant la séance de lecture / compréhension en langues étrangères notamment en FLE. Nous avons essayé à travers cette présente recherche de soulever une partie de ces problèmes, qui concerne le repérage d'indices à partir du texte argumentatif.

Nous avons supposé qu'une partie de l'échec dans l'acquisition d'une compétence de lecture est due aux pratiques pédagogiques inhérentes à la séance de compréhension d'une part et à la non maîtrise de l'identification et l'utilisation des connecteurs logiques d'une autre part. Pour vérifier ces suppositions, nous avons consacré une partie de notre recherche aux observations de classes et une autre partie aux activités du test qui seront analysées par la suite.

Nous nous inscrivons, donc, dans le cadre d'un travail expérimental afin d'apporter quelques éclaircissements sur le problème que pose la compréhension de l'écrit du texte argumentatif.

Mots-clés : Compréhension écrite – texte argumentatif – connecteurs logiques – indices textuels.

ملخص

كثيرة هي المشاكل التي تواجه تلاميذ السنة الأولى ثانوي أثناء حصة القراءة والفهم للنصوص الأجنبية، خاصة المكتوبة منها باللغة الفرنسية والمدرسة على أنها لغة أجنبية. لقد حاولنا من خلال مذكرتنا أن نرفع جزء من هذه المشاكل والتي تخص تحديد المؤشرات من النص الجدلي.

افترضنا أنه من أسباب الرسوب في اكتساب كفاءة القراءة يعود إلى ممارسات التدريس خلال حصة الفهم والقراءة من جهة وإلى عدم تمكن التلاميذ من التعرف واستعمال الروابط المنطقية من جهة أخرى.

من أجل التحقق من هذه الفرضيات، قمنا بتكريس جزء من هذا البحث للمراقبة أثناء حصة تدريس القراءة وجزء اخر لتمرينات وأنشطة على شكل اختبار.

نحن نحاول في إطار هذا البحث التجريبي جلب بعض التوضيحات حول إشكالية قراءة النص الجدلي.

المفاتيح:
فهم النص، النص الجدلي، الروابط المنطقية، المؤشرات النصية.

REMERCIEMENTS

A tous ceux qui ont, d’une manière ou d’une autre, rendu l’achèvement de ce travail possible.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Comprendre : une interaction lecteur/texte/contexte (Adams & al.)... 28

Figure 2 : Modèle interactif de compréhension en lecture……... 43

Figure 3 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990, P.16).. 49

Figure 4 : Structure de la logique naturelle selon J.B…….. 88

Figure 5 : Schéma représentant les arguments (proposé par Mirabail)…… 98

Figure 6 : Affiche support pour l'éveil de l'intérêt…… 175

Figure 7 : Champs lexical du mot ‘’éducation’’…….. 177

Figure 8: Les résultats de la première activité présentés en taux d'échec et de réussite…….. 226

Figure 9 : Les résultats de la deuxième activité représentant le taux d'échec et de réussite…….. 233

Figure 10: Les résultats de la deuxième activité par pourcentage avec taux d'échec et taux de réussite pour chaque connecteur…….. 234

Figure 11 : Les résultats de la troisième activité par pourcentage……. 241

Figure 12 : Les résultats de la quatrième activité par pourcentage…… 249

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les projets pédagogiques selon le programme de 1°AS (manuel scolaire de 1ère AS, P.3)…….. 113

Tableau 2 : Compétences de lecture (selon le programme de 1°AS)…….. 116

Tableau 3 : La lettre ouverte (argumentation)……..… 118

Tableau 4 : Les principaux connecteurs logiques…… 130

Tableau 5 : Classes des connecteurs et exemples d'utilisation interphrastique.. 133

Tableau 6 : Connecteurs argumentatifs…….. 135

Tableau 7 : Grille de présentation de l'établissement où a lieu les séances d'observation…….. 162

Tableau 8 : Grille de communication du texte support…….. 177

Tableau 9 : Synthèse de la séance de compréhension écrite……. 180

Tableau 10 : Grille d'observation (10)……..…… 185

Tableau 11 : Les paramètres d'une démarche pédagogique en séance de compréhension écrite……. 193

Tableau 12 : Les résultats détaillés de la première activité du test…… 224

Tableau 13 : Les résultats de la première activité présentés en taux d'échec et de réussite…….. 225

Tableau 14 : Les résultats détaillés de la deuxième activité du test……. 228

Tableau 15 : Les résultats en pourcentage de la deuxième activité du test…….. 232

Tableau 16 : Les résultats de la deuxième activité par pourcentage avec taux d'échec et taux de réussite pour chaque connecteur……. 233

Tableau 17 : Les résultats détaillés de la troisième activité du test…….. 237

Tableau 18 : Les résultats par pourcentage de la troisième activité du test…….. 240

Tableau 19 : Les résultats détaillés de la quatrième activité du test……..… 243

Tableau 20 : Analyse qualitative des réponses à la première tâche : recopier la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation ……..……. 250

Tableau 21 : Analyse qualitative des réponses à la deuxième tâche : relever le premier argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation… 251

Tableau 22 : Analyse qualitative des réponses à la troisième tâche : relever le deuxième argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation… 252

Tableau 23 : Analyse qualitative des réponses à la quatrième tâche : relever le premier exemple illustrant le premier argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation……. 253

Tableau 24 : Analyse qualitative des réponses à la cinquième tâche : relever le deuxième exemple illustrant le deuxième argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation……..… 254

Tableau 25 : Analyse qualitative des réponses à la sixième tâche : recopier la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation……..…. 255

Tableau 26 : Analyse qualitative des réponses à la septième tâche : relever le premier argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation….. 256

Tableau 27 : Analyse qualitative des réponses à la huitième tâche : relever le deuxième argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation 257

Tableau 28 : Analyse qualitative des réponses à la neuvième tâche : relever le premier exemple illustrant le premier argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation…….. 258

Tableau 29 : Analyse qualitative des réponses à la dixième tâche : relever le deuxième exemple illustrant le deuxième argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation……...… 260

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ…… **2**

REMERCIEMENTS…… **4**

LISTE DES FIGURES…… **5**

LISTE DES TABLEAUX…… **6**

INTRODUCTION GÉNÉRALE…… **15**

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 01 :

LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Introduction…… 26

1.1 Définition de la compréhension écrite…… 26

1.2 La compétence de la compréhension de l'écrit…… 28

1.2.1 La compétence linguistique…… 29

1.2.2 La compétence discursive…… 30

1.2.3 La compétence référentielle…… 30

1.2.4 La compétence socio-culturelle…… 31

1.3 La compréhension écrite et l'interprétation…… 31

1.3.1 L'interprétation sémantique…… 32

1.3.2 L'interprétation critique…… 33

1.4 La compréhension écrite au fil du texte…… 35

1.5 Les modèles d'accès au sens…… 36

1.5.1 Les modèles de Kintsch &Van Dijk (1978, 1983)…… 36

1.5.1.1 La base de texte…… 37

1.5.1.2 Le modèle de situation (Kintsch &Van Dijk1983)…… 38

1.5.1.3 Le modèle de Construction-Intégration (Kintsch, 1988, 1998)…… 39

1.5.2 Le modèle interactif de Giasson…… 43

1.5.2.1 Le texte…… 44

1.5.2.2 Le contexte…… 45

1.5.2.3 Le lecteur…… 47
1.5.3 Les processus sous-jacents à la compréhension en lecture……. 48
1.5.3.1 Les microprocessus……..… 50
1.5.3.2 Les processus d'intégration……..…… 51
1.5.3.3 Les macro processus……..… 56
1.5.3.4 Les processus d'élaboration…… 60
1.5.3.5 Les processus métacognitifs…… 63
1.6 La compréhension écrite entre perception visuelle et mémorisation. 65
1.6.1 La perception visuelle……..… 66
1.6.2 La mémorisation…… 67
1.6.2.1 La réserve sensorielle……..… 68
1.6.2.2 La mémoire à court terme (mémoire de travail)……. 68
1.6.2.3 La mémoire à long terme……..… 69
1.7 Les difficultés de la compréhension…… 71
1.7.1 Les difficultés liées aux connaissances linguistiques ……...… 73
1.7.2 Les difficultés liées aux inférences…… 74
1.8 Pratiques pédagogiques pour une lecture efficace ……...… 75
Conclusion……...… 79

CHAPITRE 02 :

AU TOUR DE L'ARGUMENTATION ET DU TEXTE ARGUMENTATIF

Introduction…… 82
2.1 Histoire de l'argumentation à travers les siècles…….. 82
2.2 Quelques définitions sur l'argumentation……...… 85
2.3 Les objectifs de L'argumentation……..…… 89
2.4 Les types de l'argumentation……..… 92
2.4.1 L'argumentation quasi-logique……..… 92
2.4.2 L'argumentation basée sur la structure du réel…….. 93
2.4.3 L'argumentation qui fonde la structure du réel …… 93
2.4.4 L'argumentation par dissociation……..… 94
2.5 Les différentes formes de l'argumentation…… 95

2.5.1 L'argumentation directe…… 95
2.5.1.1 L'essai…… 95
2.5.1.2 Le dialogue d'idées…… 96
2.5.1.3 La correspondance…… 96
2.5.2 L'argumentation indirecte…… 96
2.5.2.1 Le conte…… 97
2.5.2.2 La fable…… 97
2.6 Les stratégies argumentatives…… 98
2.6.1 La justification…… 98
2.6.2 La réfutation…… 100
2.6.3 La contre argumentation …… 101
2.6.4 La concession…… 101
2.7 Le texte de type argumentatif…… 102
2.7.1 Les composantes du texte argumentatif…… 105
2.7.2 Les caractéristiques du texte argumentatif…… 106
2.7.2.1 L'énonciation et les marques de subjectivité…… 107
2.7.2.2 Les outils lexicaux…… 108
2.7.2.3 Les outils grammaticaux…… 109
2.8 L'enseignement du texte argumentatif dans le programme de 1°AS …. 110
2.8.1 L'enseignement du FLE entre l'approche par compétences et la pédagogie du projet…… 110
2.8.2 La compétence de la lecture/compréhension dans l'approche par compétences…… 115
2.8.3 Le texte argumentatif dans le programme de 1°AS…… 119
Conclusion…… 121

CHAPITRE 03 :

LES CONNECTEURS LOGIQUES

Introduction…… 123

3.1 Quelques définitions du terme ''connecteurs''…… 123
3.2 Les différentes classes grammaticales des connecteurs…… 125

3.2.1 Les conjonctions (de coordination et de subordination)……...…… 126
3.2.2 Les prépositions …… 128
3.2.3 Les adverbes……..…… 129
3.3 Les fonctions des connecteurs……...… 130
3.4 Les connecteurs dans le texte argumentatif……...… 134
3.5 La cohésion/cohérence textuelle et usage des connecteurs logiques…. 137
3.5.1 La cohésion textuelle……..… 138
3.5.2 La cohérence textuelle……..…… 140
3.5.2.1 Les règles de cohérence textuelle…… 141
Conclusion……..… 144

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 01 :

DESCRIPTION DE L'ENQUETTE

Introduction…… 147
1.1 Constitution de l'échantillon……..… 148
1.2 Mode de collecte de données choisi……...… 150
1.3 Les textes supports……. 151
1.4 Les activités ……..… 152
1.5 Les méthodes d'analyse ……...… 153

CHAPITRE 02 :

L'OBSERVATION DIRECTE

Introduction……..…… 156
2.1 Terrain de l'observation…… 160
2.2 Acteurs en observation ……..… 163
2.3 Présentation du corpus ……..… 164
2.4 Conditions de la réalisation de l'observation…… 170
2.5 Déroulement de la séance de compréhension de l'écrit…… 173
2.5.1 Eveil de l'intérêt…… 173

2.5.2 Activité d'exploration et de découverte 176
2.5.3 Evaluation de sens..... 180
2.5.4 Synthèse..... 180
2.5.5 Activité d'intégration 181
2.6 La Grille d''observation..... 182
2.7 Compte rendu de l'observation..... 192
2.7.1 Le contexte..... 193
2.7.2 L'enseignante..... 195
2.7.3 L'apprenant..... 203
2.7.4 Le texte support 207
2.7.5 Les activités..... 209
Conclusion..... 212

CHAPITRE 03 :

LE TEST

Introduction..... 214
3.1 Les conditions de la réalisation du test..... 214
3.2 Présentation des activités du test et leurs objectifs..... 215
3.3 Analyses et commentaires des résultats du test 223
3.3.1 Analyse des résultats de la première activité 223
3.3.1.1 Analyse détaillée des résultats de la première activité..... 224
3.3.1.2 Analyse par pourcentage des résultats de la première activité..... 225
3.3.1.3 Commentaire des résultats de la première activité..... 226
3.3.2 Analyse des résultats de la deuxième activité..... 227
3.3.2.1 Analyse détaillée des résultats de la deuxième activité..... 228
3.3.2.2 Analyse par pourcentage des résultats de la deuxième activité..... 232
3.3.2.3 Commentaire des résultats de la deuxième activité..... 235
3.3.3 Analyse des résultats de la troisième activité..... 236
3.3.3.1 Analyse détaillée des résultats de la troisième activité..... 237
3.3.3.2 Analyse par pourcentage des résultats de la troisième activité..... 240

3.3.3.3 Commentaire des résultats de la troisième activité…… 241
3.3.4 Analyse quantitative et qualitative des résultats de la quatrième activité……... 242
3.3.4.1 Analyse détaillée des résultats de la quatrième activité ……..… 242
3.3.4.2 Commentaire des résultats de la quatrième activité…….. 260
3.4 Conclusion…… 262
CONCLUSION GÉNÉRALE……..… 264
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES …… 278
ANNEXES ……..… 290

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La compréhension de l'écrit, en tant que processus mental complexe, a toujours été au cœur des débats pédagogiques passionnants entre de nombreux didacticiens. En effet, dans le domaine de l'éducation, de nombreux travaux ont témoigné de l'intérêt porté à la lecture / compréhension, notamment ceux de Gaonac'h (1990), Vigner (1990), Cicurel (1991) etc. Avec l'avènement de l'approche communicative, cette aptitude est devenue le point de mire de la pratique pédagogique qui tend particulièrement à un enseignement/ apprentissage effectif de la compétence de l'écrit.

Le renouveau méthodologique incarné par les multiples réformes de l'enseignement du FLE, vise à installer chez l'apprenant des compétences communicatives diverses qui lui permettent d'interagir efficacement à l'oral et à l'écrit selon les situations. Inspirée par l'approche par compétences, les nouveaux programmes de français à l'école primaire puis secondaire, s'intéressent de près à l'activité de l'apprenant. Pour De Ketele (2000 : 188), l'approche par compétences « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations*. ».

La mise en situation des apprentissages est le propre du principe de cette approche car elle permet aux apprenants d'investir les savoirs et les savoir-faire dans des situations empruntées à la vie réelle. A l'écrit, cette approche vise à installer des compétences et à développer chez l'apprenant la capacité à lire et à comprendre un texte. L'objectif est d'amener l'apprenant-lecteur à comprendre et interpréter des documents d'une façon autonome.

Cette logique d'apprentissage semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui tend à investir le savoir et les connaissances scolaires dans l'agir de la vie réelle pour rendre l'apprenant de plus en plus actif. Cependant, l'enseignement de la lecture/compréhension en FLE dans le contexte algérien, rencontre toujours des problèmes au niveau de l'acquisition et inquiète de nombreux chercheurs. Les divers cycles de l'enseignement témoignent de difficultés relatives à l'activité de la lecture notamment celui qui nous intéresse, à savoir le cycle du secondaire.

Des recherches récentes réalisées sur le terrain dans le cadre de la didactique de l'écrit, ont pu nous renseigner sur l'échec de l'acte de lecture/compréhension. Ainsi, nous avons remarqué que la majorité de nos élèves notamment ceux de première année

secondaire (génération contemporaine à la nouvelle réforme) rencontrent d'énormes difficultés à construire du sens à partir d'un texte écrit.

En effet, une pédagogie de la compréhension d'un texte repose sur le principe qu'un apprenant sache interroger un texte et formuler des hypothèses de sens pour y trouver des réponses à ses questions pouvant l'aider à en saisir les idées. Ainsi, saisir un texte est tributaire d'une compétence de compréhension globale qui sera possible grâce à une mobilisation, de la part de l'apprenant, d'une connaissance linguistique et une autre relative au fonctionnement textuel et intertextuel. A ce niveau, il apparait que la phase de repérage d'indices textuels est cruciale dans la construction du sens et devient une étape importante pour élaborer des prévisions sur l'architecture du texte et anticiper son contenu.

Or, l'activité de la compréhension écrite d'un texte argumentatif telle qu'elle est envisagée, semble loin de prendre en charge cette opération de repérage. Plusieurs enseignants font état de leur perplexité quant à la réussite de l'acte de lecture de leurs apprenants. En situation de classe, il s'avère que beaucoup d'apprenants-lecteurs témoignent de la difficulté éprouvée à exploiter correctement les indices textuels particulièrement les connecteurs logiques pour comprendre un texte à visée argumentative. La stratégie de prise et de traitement des outils relationnels reste très peu maitrisée par nos élèves et fait du texte un objet difficilement accessible notamment pour identifier le schéma argumentatif suivi.

Partant de ce postulat, nous avons jugé utile d'entreprendre une recherche qui s'intéresse de près aux indices relationnels que sont les connecteurs logiques pour analyser et comprendre les difficultés qui sont en cause dans la défaillance de l'acte de lecture. C'est dans cette optique que notre étude a été élaborée pour trouver des éléments de réponse à notre question de recherche qui constitue le pivot central de notre investigation, à savoir :

Dans quelle mesure la non-maitrise des connecteurs logiques par un apprenant de 1ère année secondaire de FLE, peut- elle entraver la compréhension d'un texte argumentatif : cas des élèves de 1ère AS ? Nous nous demandons ainsi, comment les marqueurs de relation et d'organisation textuelle peuvent-ils être des indices de repérage efficaces pour comprendre la stratégie argumentative d'un texte écrit.

Pour répondre à nos interrogations, nous avons pu formuler des hypothèses sur lesquelles se base notre travail de recherche et qui vont constituer notre point de référence tout le long de notre analyse. Ainsi, nous pensons que :

- Telle qu'elle est menée dans nos classes, l'activité de compréhension de l'écrit serait réduite à un moment de réception. Les élèves ne seraient pas ainsi appelés à exploiter les indices du texte.

- Les élèves n'arriveraient pas à identifier les connecteurs prégnants afin d'anticiper sur le contenu du texte.

- Les élèves ne maîtriseraient pas correctement le type et la fonction des connecteurs dans un texte pour repérer sa structure argumentative.

Nous avons intitulé notre projet : ÉFFET DU REPÉRAGE D'INDICES SUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE DU TEXTE ARGUMENTATIF : Cas des élèves de première année secondaire de la nouvelle réforme. Nous avons choisi comme public, les élèves de 1ère année secondaire plus précisément ceux inscrits en série : « Lettres et Sciences Humaines » et qui sont scolarisés au lycée « Ahmed Lamarchi » à El Affroun, wilaya de Blida.

Arrivés en 1ère année secondaire, ces élèves ont fait, huit ans de français (quatre années au primaire et quatre au CEM). Cependant, force est de constater que ces huit années d'apprentissage ne leur ont pas permis de réussir leurs évaluations. En effet, l'épreuve de français à ce niveau, implique une partie « compréhension de l'écrit » avec une note de 14/14 qui montre que souvent, la majorité des apprenants n'arrivent pas a l'atteindre. Un phénomène qui est à notre sens inquiétant étant donné qu'après un tel cursus, l'élève est censé avoir une base suffisamment solide et des compétences à l'oral et à l'écrit assez développées lui permettant d'amorcer le cycle secondaire.

Nous avons choisi la compréhension écrite pour aptitude parce que dans un monde en mutation et devant le flux d'informations incessant, lire est devenu un acte plein de sens dans lequel on exprime son individualité et selon lequel dépendent les interactions sociales. L'écrit s'impose comme une compétence fondamentale dans la vie de tous les jours. La compréhension de documents écrits répond selon les situations à plusieurs objectifs, il est donc important pour cela de développer les connaissances et les stratégies adéquates. C'est au plan scolaire, que la compréhension écrite prend tout son sens, car

elle est enseignée, travaillée, entrainée et évaluée. Il revient donc à réfléchir sur les mécanismes et les conditions mis en jeu dans le processus de lecture/compréhension pour une meilleure pédagogie de l'écrit mais aussi pour mettre en évidence cette habileté puisqu'elle joue un rôle très important dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans une classe de FLE, les apprenants auront besoin d'étudier une variété de textes écrits durant leur cursus scolaire. De plus, la compréhension écrite est notée sur 14 points durant les épreuves et au Bac, avec l'avènement de la nouvelle réforme de 2003, ce qui prouve - pour les enseignants et les élèves- qu'elle est d'une importance indiscutable. Elle se révèle davantage à l'université, où les apprenants auront à lire et comprendre des documents écrits pour des besoins administratifs, pour comprendre un cours ou pour faire de la recherche.

Avec les dernières réformes qui s'appuient essentiellement sur l'approche par compétences, les objectifs de la compréhension écrite ont été repensés pour un meilleur rendement. La lecture n'est plus une simple activité où l'objectif est la lecture elle-même ou la réalisation de quelques activités de syntaxe, mais elle devient un outil de connaissances, une source de plaisir et tout un travail interactif. Le rôle de l'élève est quant à lui au centre de toutes les préoccupations, on insiste davantage sur sa participation dans tout le processus de l'activité de lecture/compréhension. On tend à installer des réflexes qui feront de lui un bon lecteur, il doit donc « au début et en cours de lecture, anticiper le contenu d'un texte en recourant à ses connaissances sur le sujet et aux indices fournis par le texte, survoler le texte et repérer les indices qui annoncent le sujet et les aspects traités (para texte) et dégager le plan du texte lu. » (Commission Nationale des Programmes, 2005 : 60).

Comme nous l'avons vu, ce programme exige de la part de nos élèves des compétences de compréhension bien établies .Cependant, nous nous ne sommes pas sûrs qu'ils en disposent réellement. C'est pourquoi, nous nous intéressons à vérifier leurs habiletés à lire et à comprendre, et à leur montrer, à travers notre présent projet, l'importance des techniques de repérage d'indices.

Pour ce qui est de la typologie textuelle, nous avons opté pour le texte argumentatif, car l'argumentation est une procédure récurrente dans de nombreux types de communications auxquelles fera face tout apprenant. Nous avons souvent tendance à

recourir à l'argumentation dans de nombreuses situations de la vie courante comme l'explique Oléron (1983 : 19) en reprenant K. Pooper :

> « *L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne (…). Chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en divers circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets* »

En outre, et vu son importance cruciale, le texte argumentatif est le seul modèle textuel traité dans les trois années de l'enseignement secondaires du FLE et que 60% à 70% des sujets de bac portent sur sa compréhension.

Selon les objectifs énoncés dans le programme de français au secondaire et dans une optique didactique, la présente étude vise à développer chez les élèves la compétence à comprendre un texte argumentatif à travers le repérage des indices qui le constituent.

Les indices en question, dont nous voulons démontrer l'importance dans le présent travail, sont les connecteurs logiques. Ces derniers ont un effet très important sur la compréhension du texte argumentatif dans la mesure où ils aident à l'organisation et la structuration des arguments. Sophie Moirand (1990 : 51) confirme cela en affirmant que les connecteurs « *ont un sens en eux-mêmes et relèvent donc du lexique. Ils sont investis d'une fonction de relation importante et relèvent également de la syntaxe. A la fois cataphoriques et anaphoriques, leur force cohésive est incontestable*. ».

- Les connecteurs sont des indices lexicaux ou linguistiques qui permettent de retrouver très facilement la structure du texte car ils participent à la connexité de ce dernier. La présence d'un connecteur dans un texte permet de trouver aisément la relation rhétorique entretenue entre les deux segments du discours qu'il relie. En effet, lorsque le connecteur est absent entre deux propositions, on ne peut signaler qu'une seule relation rhétorique cela dit, de nombreuses déductions peuvent être faites.

Au vu de cette littérature, notre objectif principal, à travers ce travail de recherche est d'évaluer le rôle des connecteurs dans la construction du sens d'un texte argumentatif et de faciliter la pratique de ce dernier en lecture, chez nos élèves. Il s'agit d'étudier les pratiques de lecture des apprenants de 1ère AS face à un texte à visée argumentative et de juger de la pertinence du repérage de ces indices relationnels dans la saisie du sens.

Pour l'organisation du présent travail, nous avons jugé utile de le diviser en deux parties distinctes. Chacune d'elles nous permettra de présenter et de développer des éléments informatifs concernant notre objet d'étude et son analyse.

Ainsi, la première partie touchera de près le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Elle sera un avant-propos notionnel dans lequel nous faisons état de la littérature que constitue notre objet d'étude qu'est la compréhension écrite d'un texte argumentatif ainsi que son domaine d'application. Nous tenterons dans cette partie de définir les notions clés qui gravitent autour des concepts de notre recherche, pour cela nous l'avons répartie à son tour en trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous nous intéresserons à la compréhension écrite d'une manière générale. Il s'agit de donner une définition de cette aptitude avec un éclairage théorique sur les compétences mises en place dans la lecture. Cela nous permettra de cerner la relation entre la compréhension autant qu'activité mentale et l'interprétation qui représente un processus cognitif de haut niveau. Nous passerons en revue les différents modèles d'accès au sens avec un intérêt particulier à celui établi par Giasson (1990). Pour cette auteure, la lecture est un processus interactif qui imbrique trois variables essentiels pour l'interprétation d'un discours écrit et qui sont : le lecteur-le texte et le contexte. Nous aborderons plus explicitement toutes ces variables dans la partie qui leur est consacrée.

Le premier chapitre sera également pour nous l'occasion d'évoquer le rôle du concept de la mémoire en tant qu'opération mentale intervenant dans le traitement de l'information. Nous mettrons en évidence l'importance du sens de la vue en tant que canal mobilisé pour la réception du code graphique, et enfin nous clôturons cette partie par une vue d'ensemble des principales difficultés auxquelles sont confrontés les apprentis lecteurs ainsi que l'amélioration possibles de ces contraintes.

Dans le deuxième chapitre, nous aborderons le champ notionnel relatif à l'argumentation et son évolution à travers l'histoire. Nous cernerons aussi quelques éléments propres au domaine argumentatif, qui représentent les intentions communicatives à travers l'acte de convaincre ou de persuader, les types et les formes d'une argumentation et les stratégies argumentatives qui s'imposent, compte tenu de la situation argumentative et de l'enjeu du thème abordé.

Dans ce même chapitre, nous exposerons l'outil ou le matériel utilisé dans notre recherche que représente le texte argumentatif. Ce dernier est traité de façon exhaustive

tout au long du parcours des enseignements au secondaire et s'inscrit parmi les pratiques discursives et les intentions communicatives assignées par le programme de 1ère AS. L'élève aura donc à approcher des textes argumentatifs, tout en se basant en premier lieu sur leurs caractéristiques qui réunissent les marques de subjectivité utilisées, les outils lexicaux et grammaticaux et sur les principales composantes en deuxième lieu. Ces composantes désignent le cheminement qui permet la bonne construction de l'argumentation, elles indiquent les différentes parties respectées lors de l'élaboration d'un discours argumentatif à savoir l'introduction ; où est présenté le référent ou le thème de l'argumentation, le développement où sont énumérés les arguments avancés pour le soutien de la thèse et la conclusion qui confirme le point de vue de départ.

La fin du chapitre sera réservée aux méthodes d'enseignement du texte argumentatif dans le programme de 1ère année secondaire et aux approches didactiques d'apprentissage de la lecture/compréhension. L'objectif visé dans cette partie est de décrire la pratique de l'activité de lecture notamment celle du texte argumentatif sous le prisme des finalités du système éducatif algérien. Ce dernier a adopté de nouvelles approches dans le domaine de l'enseignement du FLE qui sont l'approche communicative et l'approche par compétences arrimée à la pédagogie du projet. Ces approches constituent un apport précieux dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue française en général et de la lecture/compréhension en particulier.

Le troisième et le dernier chapitre de la partie théorique sera consacré à l'étude de la notion de « connecteurs » où nous essayerons d'en donner quelques définitions et quelques explications. Nous présenterons également les différentes classes grammaticales auxquelles appartiennent ces connecteurs ce qui nous permettra par la suite, d'expliquer leurs fonctions et de montrer leur rôle dans la construction du sens d'un texte argumentatif. Ceci en mettant l'accent sur les relations logico-sémantiques qu'ils expriment car la présence de ces mots de liaison ou organisateurs, dans un texte à dominante argumentative, est primordiale à l'organisation de la structure de celui-ci et à la construction de sa cohérence.

La seconde partie de notre travail est consacrée à la recherche proprement dite, celle qui concrétise les préoccupations de notre étude. Elle se concentre davantage sur le terrain en tant que champ expérimental dédié principalement à l'élaboration du cadre

méthodologique de notre enquête et par la suite, la confirmation ou infirmation de nos hypothèses.

Cette partie se divise en deux grands points importants dans la mise en place de notre protocole de recherche :

Le premier est relatif aux choix méthodologiques, intitulé « Description de l'enquête » il permettra de décrire les éléments propres à la recherche sur le terrain. Nous tenterons d'esquisser le profil des sujets concernés par notre objet d'étude. Il sera aussi question des circonstances du dispositif d'investigation et des moyens mis au profit de l'enquête et qui seront détaillés avec une justification pour chaque exploitation.

Nous aborderons dans le deuxième point l'observation directe comme premier mode utilisé pour la collecte des données relatives aux pratiques des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit mais aussi la façon dont sont assimilées les connaissances propres à la communication écrite.

Le troisième point, quant à lui, sera réservé au test comme outil d'investigation qui consiste en une série d'activités, relatives aux principales caractéristiques du texte argumentatif, proposée au public choisi pour notre recherche. Ces activités s'inscrivent dans une démarche « diagnostique » avec des objectifs définis et amplement développés. Il est à signaler que dans chaque point abordé, l'analyse et l'interprétation des données en rapport avec les modes de collecte utilisés seront présentées et accompagnées de commentaire.

Enfin, un bilan sera dressé avec une synthèse des principaux résultats obtenus pour chaque étape de la partie pratique.

En guise de conclusion, nous reviendrons sur les éléments pertinents de la recherche, pour ensuite proposer quelques pistes pédagogiques en relation avec la thématique développée.

CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1

LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Introduction

Nous essayerons dans le présent chapitre de donner quelques définitions du processus de compréhension écrite et de voir la relation qui l'unit à l'interprétation. Nous parlerons aussi, des compétences mises en œuvre pour la compréhension de l'écrit, de la compréhension au fil du texte et des différents modèles d'accès au sens. Nous présenterons le rôle de la mémoire et de la perception visuelle dans la compréhension d'un texte, ainsi que les difficultés rencontrées lors de la compréhension écrite et enfin nous donnerons quelques pistes susceptibles d'aider à l'amélioration de la compréhension écrite.

1.1. Définition de la compréhension écrite :

Avant de passer aux différentes définitions de la compréhension écrite, nous devons reconnaitre que le domaine de la lecture/compréhension est un domaine intéressent dans la mesure où il a fait l'objet de plusieurs recherches en didactique. Blanc et Brouillet (2005 : 12) affirmant que :

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

Ainsi comprendre un texte écrit c'est donner des significations et construire des représentations mentales à partir des éléments donnés dans le texte. C'est encore avoir la capacité d'y trouver les informations que l'on y cherche.

Selon Vigner (1979 : 37), Daniel Dubois définit la compréhension écrite comme suit :

> « *En première approximation, nous définirons la compréhension comme l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations reçues en terme de classes d'équivalences fonctionnelles, c'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelles avec des*

> *données antérieurement acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la représentation théorique de formes et du contenu de la mémoire à long terme*. »

Ceci dit, il apparait clairement que la compréhension écrite nécessite chez le lecteur, la mobilisation d'une démarche qui favorise la réceptivité du sens en faisant appel à ses pré-connaissances et en encourageant l'élaboration des hypothèses de sens sur le texte à lire. Le texte en question doit avoir un effet sur son lecteur, pour que celui-ci soit capable d'exprimer quelque chose à propos de son contenu et de sa structure grâce aux connaissances antérieures qu'il garde dans sa mémoire.

En compréhension écrite, la lecture n'est pas considérée comme un processus linéaire de découverte du texte où le lecteur reçoit le texte et n'agit pas, mais elle est d'avantage une activité laborieuse. En effet, le lecteur interroge le texte, le travaille, fournit plusieurs hypothèses et anticipe son contenu, en se basant sur sa forme, c'est-à-dire sur les indices textuels et para textuels (les titres, les sous-titres, les graphiques, les paragraphes, les connecteurs…). Il s'agit donc « *d'inférer l'organisation du sens du texte à partir d'hypothèses issues de ponts de repérage et des liens qu'ils entretiennent entre eux* » (Besse et Porquier) cités par Moirand, S (1979 : 23).

Gaonac'h et Fayol (2003 : 15) définissent la compréhension écrite « *comme un processus complexe sollicitant simultanément des mécanismes de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle qui requièrent un coût attentionnel extrêmement élevé.* ». Nous comprenons donc que la compréhension suppose bien une interaction entre le texte et le lecteur et qu'elle est loin d'être une opération simple, mais un travail déjà très complexe. Tardif (1994 : 98) aille plus loin en expliquant que :

> « *Pour ce qui est de la lecture, il existe présentement un large consensus en relation directe avec le paradigme constructiviste. Elle est conçue comme une activité de traitement d'informations. Lors de la lecture ; comme dans toute activité de traitement d'informations d'ailleurs, la personne doit «délinéariser» ce qui est présenté pour le transformer en une représentation mentale, en une représentation cognitive. Cette transformation correspond essentiellement à une construction de la part du lecteur, construction qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte.* »

Adams & al (2001 : 12), nous expliquent cette interaction en la schématisant ainsi :

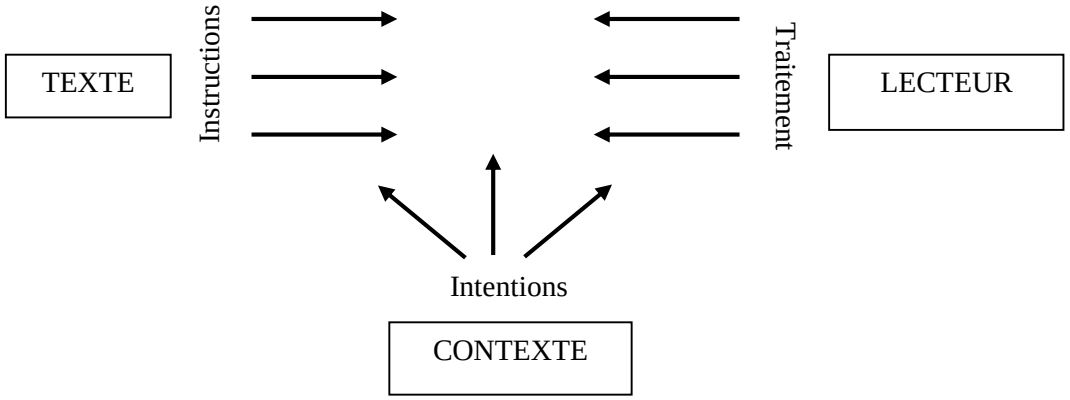


Figure 1 : Comprendre : une interaction lecteur/texte/contexte (Adams & al.)

En résumé, nous pouvons dire que la compréhension écrite est une activité de structuration des énoncés et de mise en rapport des mots et des propositions les uns avec les autres. En effet, la construction globale et locale du sens du texte dépendent non seulement des connaissances antérieures du lecteur, mais aussi des différents indices qui composent le texte notamment les indices linguistiques, graphiques et iconiques. Cette activité de traitement ne se réalise que par l'emploi de certaines stratégies et certaines compétences acquises dont la combinaison permet la construction de la représentation du sens du texte.

1.2. La compétence de la compréhension de l'écrit :

La notion de compétence a été définie par l'ensemble des théoriciens comme un savoir-agir résultant de la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources (savoirs et connaissances) internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte donné.

En se référant aux travaux de chercheurs qui se sont intéressés au terme de ''compétence'' (le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers et bien d'autres), et parmi les nombreuses définitions proposées, nous retenons celle de Paquay qui, sous forme de synthèse reprend toutes les autres. Selon lui une compétence est définie comme :

> *« un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives… (ou des « combinaisons », « orchestrations » des savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines,…) mobilisées (ou mises en œuvre de façon*

> *intégrée et dynamique) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet). »* (Paquay, 2004 : 37).

Pour ce qui est de l'apprentissage de la compétence de la compréhension écrite, il exige diverses opérations de prise d'indices et de traitement de l'information. Cette activité de traitement se réalise par la mise en œuvre de certains processus que le lecteur déploie. Ces derniers, lui permettent de mettre en relation des informations provenant de différents niveaux et de différentes parties du texte, avec ses connaissances antérieures (extratextuelles).

Cet apprentissage a pour objectif de donner aux élèves les moyens de repérer des indices dans le texte, d'établir des liens et de faire des déductions. C'est aussi leur permettre de « *traduire une représentation propositionnelle élaborée à partir de l'identification de mots en modèle de situation décrivant l'état des choses grâce à la mise en œuvre d'inférences fondées sur les connaissances générales ou spécifiques du sujet* » (Ehrlich, M. 1994 : 69). Pour arriver à faire cette représentation, le lecteur doit être doté d'une compétence de compréhension qui constitue un travail interactif impliquant plusieurs compétences. Sophie Moirand (1982 : 20) en distingue quatre : une compétence **linguistique**, une compétence **discursive**, une compétence **référentielle** et une compétence **socio-culturelle.** La combinaison de ces compétences permet au lecteur de construire une image du texte qui doit être proche de celle du scripteur.

1.2.1. La compétence linguistique :

Une compétence de lecture/compréhension en langue étrangère ne peut être acquise si le lecteur-apprenant ne possède pas une compétence linguistique (déchiffrer le code écrit au niveau lexical et syntaxique). Cette dernière est définie comme ;

> *« l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs. Y entrent donc des aspects proprement linguistiques, discursifs, (passage de la phrase au discours) et modalisant (rhétorique). Cette compétence se définit par degrés, c'est-à-dire en fonction du nombre et de la complexité des énoncés et des modèles perçus et émis. »* (A. Abbou, 1980 : 16)

Ainsi, la méconnaissance du système de la langue cible et la rencontre des mots difficiles non identifiables par le lecteur-apprenant représentent un obstacle pour l'accès

au sens. Le lecteur se trouve donc incapable d'anticiper le contenu du texte ou de formuler des hypothèses de sens, ce qui le conduit à abandonner sa lecture.

Enfin, nous pouvons dire que la maîtrise des relations syntaxiques maintenues par les unités sémantiques, garantit chez l'apprenant l'habileté de saisir l'adhésion et le sens du texte écrit. En effet, comprendre un texte sous-entend la « *mise en œuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document scriptural en y identifiant des unités et structures distinctives et significatives, à statut lexico-sémantiques et grammatical.* » (Bailly, Danielle. 1988 : 46).

1.2.2. La compétence discursive :

La compétence discursive est définie par S. Moirand (1982 : 20) comme « *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.* »

En conséquence, cette compétence est basée essentiellement sur la connaissance des types des textes écrits (argumentatif, explicatif, narratif, etc.), elle est d'autant plus importante qu'elle suppose un type de lecture particulier (lecture linéaire, sélective, balayage, etc.). On ne lit pas un récit comme on lit une notice ou un texte argumentatif ou un autre type de texte, chaque type de texte a sa propre image et ses propres éléments paratextuels (disposition des paragraphes, types de ponctuation, illustrations, titres, sous-titres etc.). Ces éléments aident l'apprenant à formuler ses hypothèses de sens sur le contenu du texte, en relevant les indices formels qui lui donnent à leur tour les informations sur le lieu et le temps de l'énonciation ainsi que sur le scripteur.

1.2.3. La compétence référentielle :

Une compétence référentielle représente : *« l'ensemble des connaissances (plus ou moins « scientifiques » plus ou moins fragmentaires) quant à l'univers auquel renvoie/dans lequel circule une langue : le territoire, le climat, le relief, la faune, la flore, l'habitat mais aussi la population (et sa composition), l'organisation économique, le système éducatif, les institutions politiques, etc. »* (Henry Boyer, 2007 : 42)

En situation d'apprentissage, les connaissances antérieures du lecteur jouent un rôle très important dans l'accès au sens. Ainsi, si un apprenant lit un texte dont le thème

abordé est ‘’la grippe aviaire’’, un certain nombre d’informations surviendront dans sa mémoire, ce sont les connaissances référentielles qu’il a acquises à partir de situations de communications (journaux télévisés, radio…) ou d’autres lectures précédentes. L’ensemble de ces connaissances favorise l’élaboration des hypothèses sur le contenu du texte. En réalité, lorsque le domaine référentiel d’un texte est inconnu, il serait difficile de le comprendre. Autrement dit, donner à un élève un texte dont le thème n’est pas familier (qui ne se réfère pas aux domaines d’expérience de l’élève), signifierait lui confier une tâche pénible.

1.2.4. La compétence socio-culturelle :

La compétence socio-culturelle est considérée comme la « *connaissance et l’interprétation des règles sociales et des normes d’interaction, la connaissance de l’histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux*. » (S. Moirand, 1980 : 20). Elle représente donc la connaissance de la culture de l’interlocuteur et des traits distinctifs qui le caractérisent.

Ces traits englobent les relations communautaires, les conditions de vie, les croyances, les valeurs, les comportements rituels et gestuels, etc. G. Zarate (1986 : 26) ajoute dans ce sens que la compétence socioculturelle est « *un ensemble d’aptitudes permettant d’expliciter des réseaux de significations implicites à partir desquelles se mesure l’appartenance à une communauté culturelle donnée*. »

Disposer d’une compétence socioculturelle en langue étrangère, c’est pouvoir maîtriser les mécanismes de fonctionnement de cette langue, et des aspects relatifs à la culture étrangère cible. On parle ainsi des « *capacités dont disposent les locuteurs-acteurs interprètes pour relier des situations, des évènements, des actes, des comportements à un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels (système conceptuel régissant l’organisation des pratiques scientifiques et des pratiques sociales).* »(A. Abbou, 1980 : 16)

1.3. La compréhension écrite et l’interprétation :

Avant de cerner la relation entre la compréhension écrite et l’interprétation, on doit noter qu’un texte écrit est toujours porteur de significations et que le lecteur, quelle que soit la pertinence des connaissances externes auxquelles il est capable de faire appel,

aura la capacité d'élaborer des représentations (sur le texte) aussi incertaines qu'elles puissent être. Les connaissances en question - qui aident le lecteur à faire la représentation de la situation décrite par le texte - sont en réalité celles relatives à la situation de communication et celles qui sont liées aux informations qu'on a sur le sujet abordé (le thème du texte), au culturel et à l'idéologie à travers lesquels le monde est perçu et aux types de textes. Par exemple, dans un texte argumentatif où l'auteur commence par une thèse (un point de vue) selon laquelle « l'ordinateur sert bien plus qu'il n'inquiète », on s'attend automatiquement à des explications, en s'interrogeant pourquoi l'ordinateur est-il utile ? Et quels sont les arguments que nous devons découvrir par la suite dans ce texte ?

Dans le même ordre d'idées, Jocelyne Giasson (1995 : 204) affirme, (d'après Spears et Gambrell, 1991) que :

> « *depuis la maternelle, l'élève a vécu des situations dans lesquelles il a été amené à activer ses connaissances avant la lecture d'un texte. Il aura également eu l'occasion de faire, à l'aide du titre et des illustrations, des hypothèses et des prédictions sur ce qu'il croyait trouver dans un texte. L'élève apprendra maintenant à devenir plus autonome dans l'utilisation de cette stratégie. On insistera auprès de lui sur le fait que le cycle complet de la prédiction comprend en fait quatre phases : choisir les indices, prédire, lire et vérifier.* »

Les indices portés par le texte sont donc le premier moyen avec lequel le lecteur pourra aboutir à une interprétation du sens. L'interprétation est ainsi un élargissement des connaissances qu'Umbert, E, (1992 : 34) définit comme :

« *Le résultat du processus par lequel le destinataire, face à la manifestation linéaire du texte, la remplis de sens…essaie d'expliquer pour quelles raisons structurales, le texte peut produire ces interprétations sémantiques* ». A travers cette citation, on distingue deux types d'interprétation ; l'interprétation sémantique et une autre, critique.

1.3.1. L'interprétation sémantique :

Cette démarche, utilisée pour comprendre le message écrit, accorde la priorité à la perception des signifiants. Le lecteur identifie les significations et leur donne un sens, après avoir levé toutes les ambiguïtés rencontrées, car le sens n'est pas toujours explicité dans un texte et l'automatisation du traitement sémantique peut alors échouer. Dans ce cas-là, le lecteur aura besoin d'un autre traitement complémentaire contrairement à un

lecteur habile, dont les processus cognitifs mobilisés pour comprendre sont très rapides et automatisés.

Pour conclure, ce type d'interprétation consistant à lever les ambiguïtés syntaxiques par la délimitation de sens, se fait à partir: soit du contexte, soit de la connaissance du référent ou de la situation d'énonciation.

1.3.2. L'interprétation critique :

L'interprétation critique est la contribution apportée par lecteur/décodeur à la découverte du sens du texte. Dans cette démarche, le lecteur aura besoin en plus de ses savoirs linguistiques, d'autres savoirs qui sont pour la plupart externes au texte. Il formule d'abord des hypothèses de sens sur le contenu en se basant sur certaines connaissances qu'il dispose (connaissances sur la situation de communication, connaissances des types des écrits, une connaissance socioculturelle : la perception cultivée que l'on a du monde) et sur les informations qu'il relève du texte au fur et à mesure de sa lecture. Par la suite, il se met à la vérification de ses hypothèses pour les confirmer ou les infirmer durant laquelle il construit un plan de signification superposable. Autrement dit, il trouve les significations additives et construit la signification globale du message écrit en additionnant les sens des mots, groupe de mots et phrases.

Une autre définition de l'interprétation est donnée par Dufays (1997 : 32) qui atteste que : « *L'interprétation vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieures ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer* ».

D'après cette définition l'interprétation est un processus qui fait appel aux connaissances antérieures du lecteur. Ces connaissances découlent de ses expériences de lecture et concerne le lexique, la syntaxe, le socioculturel et l'histoire. Elles l'aident à dévoiler les informations implicites du texte.

Tauveron (2002 :13) propose quant à lui, une autre définition de l'interprétation dans laquelle, il confirme que : « *L'interprétation (…) est une opération postulée plus difficile que la compréhension et postérieure à elle. Comme telle et parce qu'on ne*

conçoit pas l'apprentissage autrement que gradué dans la difficulté, elle est jugée hors de portée des jeunes enfants et réservée au collège et au lycée. »

A partir de là, l'interprétation est une activité propre aux collégiens et aux lycéens qui sont censés avoir la capacité à aller au-delà du texte. Pouvoir interpréter consiste pour ces lecteurs, la phase dans laquelle ils doivent dépasser la littéralité du texte. Ainsi, on ne parle de la compréhension qu'une fois le processus de l'interprétation est terminé.

Enfin, et après avoir parlé de l'interprétation, on cerne la relation qui l'unit à la compréhension écrite en citant trois positions présentées par les chercheurs ;

- La première position est celle qui admet que la compréhension précède l'interprétation. Dans cette perspective, l'activité de compréhension est préalablement nécessaire à celle de l'interprétation. Reuter (1992) explique dans ce sens que la compréhension permet de construire un sens littéral (un sens premier) c'est la raison pour laquelle elle est réservée au primaire et au collège, alors que l'interprétation concerne un sens second qui implique des intentions et des effets de sens et elle est réservée au lycée.
- La deuxième position propose le contraire de la précédente, ainsi la compréhension ne doit pas devancer l'interprétation. Le lecteur doit d'abord faire un travail d'élaboration sur le texte qui concerne l'interprétation pour pouvoir arriver à la fin de sa lecture à l'appréhension du sens. Tauveron (2002 : 31) soutient cette position en avançant que l'interprétation qui est « *loin d'être une étape postérieure à la compréhension, précède la compréhension pour la faire advenir* ».
- La troisième position est celle qui dépasse le débat de postériorité et d'antériorité, l'important c'est d'aider le lecteur à comprendre et à cerner le sens du texte. Butlen (2002 : 06) considère que la compréhension et l'interprétation sont deux entités liées et nécessaires à la lecture; il explique que « *les deux processus sont bien en interaction didactique, ils s'enchaînent et se confortent* ». On comprend donc, que sur le plan didactique, il n'y a pas de distinction entre la compréhension et l'interprétation et qu'au contraire, ils sont complémentaires. Dabène et Quet (1999 : 120) rejoignent cette idée en allant plus loin, ils estiment que « *toute compréhension est inférentielle, toute compréhension du texte est une interprétation de celui-ci* ». Ceci implique qu'il

> n'y a pas de compréhension sans interprétation et vice versa, les deux processus sont indissociables pour la découverte du sens d'un texte et l'un complète l'autre.

En résumé, après avoir présenté les différents points de vue sur la compréhension et l'interprétation, nous soutenons l'idée de Dabène et Quet (1999), selon laquelle toute compréhension est une interprétation. Le lecteur lorsqu'il lit, fait indéniablement des interprétations en permanence.

1.4. La compréhension écrite au fil du texte :

Il s'agit dans cette partie de décrire l'activité de la compréhension écrite en s'intéressant à deux processus qui interviennent lorsqu'on est face à un texte. Il s'agit de: « l'accumulation » et « l'intégration ». Au cours de sa lecture, le lecteur commence par une perception visuelle des différentes informations (l'ensemble des mots) du texte, puis les accumule en « mémoire à court terme » qu'on appelle aussi mémoire de travail. Enfin, comme dernière opération, il intègre ces informations et les envoie en «mémoire à long terme ». Donc, grâce à ce processus de mémorisation, la représentation globale du texte est progressivement élaborée, selon le profil de chaque lecteur et dépend dans de nombreuses situations, du temps de lecture. On trouve dans un texte des lieux où l'intégration se fait lentement ou rapidement selon la compétence du lecteur. Effectivement, à la fin des phrases, on peut observer un allongement du temps de lecture dont l'importance apparaît devant les nouveaux éléments introduits.

On peut noter aussi que les allongements du temps de lecture chez un lecteur lent, se situent essentiellement en fin des phrases, mais chez les lecteurs rapides, ils peuvent être signalés par diverses marques dans le texte, notamment certains connecteurs tels que « premièrement » qui appelle un « deuxièmement », « non seulement » qui annonce souvent un «mais encore », etc. L'alinéa peut également constituer un des signaux les plus importants dans la fonction d'intégration.

Par ailleurs, l'intégration est une opération qui suit celle de l'identification et consiste à faire intervenir les connaissances stratégiques du lecteur. « *L'apprenant est capable d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes (grammaticales ou autres) qui la gouvernent. Sa compétence se rapproche de celle du locuteur natif. A ce stade-ci, l'apprenant concentre son attention sur l'utilisation*

fonctionnelle de la langue. » (Cyr, 1996 : 109). Cette fonctionnalité permet au lecteur-apprenant de réaliser ses tâches d'une manière plus rapide, ce qui libère son esprit et l'encourage à traiter de nouvelles informations qui seront à leur tour intégrées en mémoire à long terme.

Enfin, on peut dire que le processus d'intégration est considéré comme un aspect de différenciation entre un lecteur lent et un lecteur rapide. Par exemple, arrivé aux mots de fin de phrases, le lecteur lent accentue la durée de lecture par rapport au lecteur rapide.

1.5. Les modèles d'accès au sens :

Dans cette partie, nous allons évoquer les principaux modèles de compréhension de textes qui rendent compte de manière automatique ou stratégique de la façon dont le lecteur élabore et met à jour graduellement une représentation mentale cohérente à partir d'informations textuelles. La présentation de ces modèles, nous permet d'illustrer la divergence théorique actuelle relative à la nature des processus permettant aux lecteurs l'accès facile aux informations pertinentes tout au long du processus de compréhension.

Ces principaux modèles de compréhension s'accordent sur l'idée selon laquelle à la lecture d'un texte, le lecteur construit trois niveaux de représentation du texte et son contenu: le niveau de surface, le niveau sémantique et le niveau situationnel, modèle de situation ou modèle mental (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Johnson-Laird, 1983). Dans cette perspective, le texte est porteur d'informations nouvelles et le lecteur doit avoir un bagage de connaissances antérieures dont il se sert pour lire. La relation est donc entre le texte et les connaissances du lecteur. Cela dit, l'intérêt du lecteur (ses motivations) est négligé, chose qui a fait marquer la limite du modèle de Van Dijk & Kintsch bien qu'il soit considéré comme le plus complet à ce jour. C'est le modèle interactif de Giasson, (que nous allons voir en dernier) qui a pallié cette limite et qui a mis en évidence l'existence d'une interaction, non seulement entre le texte et les connaissances du lecteur mais entre le texte, le lecteur et le contexte.

1.5.1. Les modèles de Kintsch & Van Dijk (1978, 1983) :

Les modèles de Kintsch & Van Dijk (1978, 1983) s'intéressent aux processus mis en œuvre par le lecteur afin d'accéder au sens, ils admettent que celui-ci construit trois

niveaux de représentation (niveaux de signification) du texte et de son contenu : le niveau de surface, le niveau sémantique et le niveau situationnel (appelé modèle de situation ou modèle mentale). Concernant la structure de surface, elle représente les mots et la syntaxe des phrases et leur maintien en mémoire, elle correspond à une représentation littérale que le lecteur se fait. La base de texte, qui correspond à la structure sémantique locale (la microstructure) et globale (la macrostructure), se compose des propositions explicites du texte et réserve la signification mais pas l'ordre exact des mots. Enfin, le modèle de situation réfère à la situation évoquée par le texte. Ce niveau de représentation est la résultante de l'interaction entre les informations explicites données par le texte et les connaissances générales du lecteur.

1.5.1.1. La base de texte :

Afin de distinguer la représentation de surface (qui codifie de manière littérale les mots et la syntaxe) du niveau sémantique duquel se dégage la signification du texte, Kintsch & Van Dijk (1978) décomposent le niveau sémantique en deux structures cohérentes : la microstructure et la macrostructure, construites en parallèle, de sorte interactive et sans contraindre les ressources du système. Pour ce qui est de la microstructure, elle représente la signification locale du texte alors que la macrostructure renvoie au thème général de celui-ci.

Selon Kintsch & Van Dijk (1978), la structure de surface d'un texte est définie comme un ensemble de propositions qui peuvent être considérées comme des unités d'informations discursives permettant de quantifier le contenu sémantique du texte. Une proposition (au sens de Kintsch) renvoie à un évènement, un effet ou une action et se compose d'un prédicat et d'un ou de plusieurs arguments. Chaque argument possède un rôle fonctionnel d'agent, d'objet ou de lieu et les prédicats sont des concepts de relation (conjonctions) ou de propriété (verbes, adjectifs). Par exemple, la phrase « Omar oriente les visiteurs » sera exprimée par le prédicat ORIENTER et par les deux arguments: A.1 OMAR et A.2 VISITEURS. Les propositions de la base de texte sont organisées de façon hiérarchique et reliées entre elles par le critère de chevauchement d'arguments. Quand toutes les propositions sont reliées, la base de texte est cohérente.

Ainsi, selon Kintsch & Van Dijk (1978), la structure sémantique est de nature propositionnelle et se construit sur la base de la cohérence référentielle, cela implique que

la compréhension d'un texte repose alors sur la construction d'une base de texte cohérente. La construction de la cohérence constitue donc un aspect central du processus de compréhension et serait la conséquence de la capacité des lecteurs à relier entre eux l'ensemble des éléments d'un texte. Une des questions fondamentales qui se pose est donc: quelles stratégies le lecteur met–il en œuvre afin d'être en mesure de relier les informations du début d'un texte à celles de la fin ?

L'idée selon laquelle les capacités de la mémoire de travail sont limitées mène Kintsch & Van Dijk (1978) à proposer que le lecteur traite le texte de manière séquentielle, par cycle de traitement. À chaque cycle, des propositions sont traitées ensembles, le nombre de ces propositions varie en fonction des caractéristiques de surface du texte et de celles du lecteur. Pour retenir un grand nombre de propositions et arriver au traitement global du texte (la macrostructure), le lecteur doit appliquer certaines règles de condensation sémantique, comme les règles de suppression et de sélection. Le processus de sélection des propositions cesse une fois qu'un nombre **S** de propositions est sélectionné. Ainsi, la stratégie du lecteur est de créer des connexions entre les unités en cours de traitement et celles du cycle précédent et ce, tout au long de la lecture. De cette façon, le lecteur sera capable de construire une représentation textuelle cohérente dans la mesure où l'ensemble des informations d'un texte est relié.

1.5.1.2. Le modèle de situation (Kintsch & Van Dijk 1983) :

Bien que dans leur modèle précédent, Kintsch & Van Dijk supposent une intervention des connaissances générales du lecteur au cours de l'activité de l'accès au sens, ils ne précisent pas quand et comment ces connaissances interviennent. Dans leur modèle de 1983, les deux théoriciens dissocient la base de texte, à laquelle correspondent les éléments du texte et le modèle de situation présentant la façon d'inclure des informations issues des connaissances antérieures du lecteur. Le processus de compréhension n'implique pas seulement la construction d'une représentation mentale du contenu textuel mais aussi l'intégration des informations données par le texte aux connaissances du lecteur. La conséquence de cette opération mentale permet la mise en place d'un modèle de la situation décrite par le texte.

Le modèle de situation est défini comme « *une représentation cognitive des évènements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte* ». (Marin, B et Legros, D. 2008 : 69). Il incorpore les expériences antérieures notamment

des bases de textes préalables sur des situations identiques ou similaires. En parallèle, il comprend des particularisations des connaissances des connaissances universelles notamment celles qui concernent la sémantique qui permettent de comprendre la situation évoquée. Cette intégration des connaissances sémantiques et épisodiques au modèle de situation permet d'entrevoir la base de texte comme une représentation dont le contenu se limite aux informations du texte mais dont la construction résulte d'un appariement constant avec le modèle de situation. Selon Kintsch & Van Dijk (1983), le lecteur a donc la possibilité de dégager la signification conceptuelle des informations textuelles ainsi que les situations auxquelles le texte se réfère.

- Le modèle de situation est important dans le sens où il aide, d'un côté à conceptualiser la présentation du monde que les lecteurs ont établi à travers leurs expériences et leurs apprentissages activés lors de la lecture. D'un autre côté, cette notion permet de fournir un contexte référentiel permettant de saisir toute expression langagière. Ainsi, pour comprendre un texte, il faut se représenter la situation décrite par ce texte et avoir la capacité d'imaginer une situation dans laquelle certains lecteurs possèdent certaines propriétés pour entretenir certains types de relations que le texte décrit.
- La construction d'un modèle de situation cohérent se différencie de celle de la base de texte dans la mesure où elle sollicite une intégration des données textuelles à la représentation mentale, antérieurement construite et emmagasinée dans la mémoire à long terme. Au fil de la compréhension, chaque lecteur sollicitera les informations selon leur pertinence dans le texte en établissant des liens avec ses connaissances sur le monde, non actives en mémoire de travail. Toutefois, comme la construction de la base de texte, celle d'un modèle de situation est contrainte par les limites de la performance de la mémoire de travail et se caractérise alors comme un processus incrémental qui consiste à intégrer les informations en cours de traitement à la représentation préalable construite et aux connaissances du lecteur stockées en mémoire à long terme.

1.5.1.3. Le modèle de Construction- Intégration (Kintsch, 1988, 1998) :

Plus loin encore et pour prolonger la théorie de Van Dijk & Kintsch (1983), Kintsch (1988, 1998) propose le modèle de Construction-Intégration. Ce modèle présente un système bottom-up dans lequel les effets du contexte sont vus comme une satisfaction de contraintes, qui implique forcement deux phases dans l'élaboration d'une représentation discursive: une phase de construction et une phase d'intégration.

- **La phase de construction:** est définie comme un système de production qui mène à l'élaboration de la base de texte à partir des passages linguistiques et des connaissances du lecteur. Cette phase de construction est donc fortement indépendante de l'organisation des connaissances sur lesquelles elle s'appuie. Les connaissances sont représentées sous la forme d'un réseau associatif de nœuds qui correspond à des concepts ou des propositions interconnectés.

A chaque connexion du réseau est attribué un poids dont la valeur peut être positive, négative ou nulle. Les concepts ne sont pas définis dans le réseau de connaissances, leur signification complète et globale ne pouvant être obtenue que par l'exploration de leurs relations avec tous les autres nœuds du réseau. Ces derniers correspondent aux propositions telles qu'elles ont été définies dans les modèles précédents (Kintsch & Van Dijk, 1978 ; Van Dijk & Kintsch, 1983) ce qui permet une construction de bases de textes à partir des mêmes éléments que le réseau associatif. Les bases de textes sont alors formées par sélection, modification et réarrangement des éléments propositionnels du réseau, elles correspondent à des structures séparées et possèdent leurs propres propriétés. A chaque moment de la lecture, seule une partie du réseau peut être activée, ce qui rend la signification d'un concept spécifique à la situation dépendante du contexte, instable et incomplète.

Une telle détermination des connaissances conduit Kinstch à supposer un système de production plus fiable que celui proposé dans ses modèles précédents (Kinstch & Van Dijk, 1978 ; Van Dijk & kinstch, 1983). Ce nouveau système permet l'intervention de règles qui ont besoin d'être justes et assez puissantes pour que les éléments corrects se trouvent parmi d'autres éléments qui ne sont ni adéquats, ni pertinents. La différence essentielle avec les modèles de production concerne alors le type de règles d'inférences utilisé: le modèle emploie des règles dont l'application aboutit à un réseau associatif et prend la forme d'une base de texte cohérente après l'intervention de procédures connexionnistes mises en jeu lors de la seconde phase qui est l'intégration.

D'après Kintsch (1988,1998), quatre étapes principales sont nécessaires à la construction de la base de texte. La première consiste à établir les concepts et les propositions qui se dégagent directement du texte, peu importe leur adéquation ou non. En effet, le modèle prévoit un affaiblissement des règles de construction des propositions qui permet la formation de propositions incomplètes ou incorrectes, mais peut aussi conduire à une dominance immédiate de l'interprétation correcte. Dans un deuxième

temps, chacun de ces éléments est formé par la sélection d'un petit nombre de ses plus proches voisins, issus du réseau de connaissances. Ainsi, les concepts ou propositions formés lors de la première étape servent d'indices de récupération des nœuds associés et ceci sans relation avec le contexte du discours. A ce niveau, le processus de construction est peu directif et manque d'intelligence. Il ne produit que les inférences potentielles dans l'espoir que certaines d'entre elles soient utiles ultérieurement. Cependant, ce mécanisme aléatoire ne permet pas la production de toutes les inférences nécessaires à la compréhension. C'est pourquoi, une troisième étape est consacrée à la production des inférences de liaisons et des macropropositions. Enfin, la quatrième étape consiste en une spécification des interconnexions entre tous les éléments du réseau. Les éléments peuvent être interconnectés de deux manières. Les propositions dérivées du texte sont positivement interconnectées avec des valeurs associatives propositionnelles à leur proximité dans la base de texte et héritent en plus des interconnexions existantes dans le réseau associatif de connaissances. Les inférences se voient attribuer les interconnexions positives et négatives issues du réseau de connaissances générales. Il découle de ce processus de construction, un réseau exprimable sous la forme d'une matrice de connexité. Elle comprend tous les nœuds lexicaux accessibles, toutes les propositions qui ont été formées, et toutes les inférences et élaborations produites aux niveaux local et global ainsi que leurs interconnexions. Cette base de texte initiale, riche mais incohérente et contradictoire, sera par la suite assujettie à un processus d'intégration pour former une structure cohérente.

- **La phase d'intégration :** La phase d'intégration garantit l'établissement de la cohérence locale et globale de l'interprétation qui se fait en s'appuyant sur les connexions établies lors du processus de compréhension. Ce processus de relaxation est utilisé pour renforcer les éléments contextuellement adéquats pour exclure ceux qui ne le sont pas. C'est l'intervention de ce processus dirigé par les données qui permet la mise à jour de la représentation.

Dans ce modèle, le processus de compréhension est séquentiel. Une séquence est définie par M. Adam (1990 : 84) comme une structure ;

> *« c'est-à-dire comme :*
>
> • *Un réseau relationnel hiérarchique : grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent.*

> • *Unité relativement autonome dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie.*
> *En tant que grandeur décomposable en parties, le texte (T) se compose de n séquence (s) [complète (s) ou elliptique (s)]. En d'autres termes, en tant que structure séquentielle, un texte comporte un nombre n de séquences complètes ou incomplètes, n'étant compris entre 1 et un nombre théoriquement illimité. »*

Ce processus de compréhension se déroule par cycles qui correspondent à de courtes phrases ou des syntagmes. A chaque cycle de traitement, un nouveau réseau séquentiel est construit incluant tout ce qui est conservé dans la mémoire à court terme provenant du cycle précédent. Une fois le réseau construit, le processus d'intégration prend place, du même coup, la cohérence de la partie du texte en cours de traitement s'instaure et s'intègre aux connaissances générales du lecteur. Si le processus d'intégration échoue, de nouvelles constructions sont ajoutées au réseau et une nouvelle intégration est tentée. Le résultat de ce processus d'intégration est un nouveau vecteur d'activation, indiquant des valeurs d'activation élevées pour certains nœuds du réseau et des valeurs faibles ou égales à zéro pour d'autres. Ainsi, les valeurs d'activation finales des nœuds indiquent les propriétés contraignantes du réseau dans son ensemble. Les nœuds dont la valeur d'activation est la plus élevée constituent la représentation du discours formée à chaque cycle de traitement. Cette représentation inclut les nœuds lexicaux, les propositions du texte, les élaborations de la base de connaissances ainsi que les macropropositions.

En somme, les modèles de Van Dijk & Kinstch, expliquent que pour avoir une représentation cohérente du texte, le lecteur doit intégrer les informations explicites données par le texte mais utilise aussi ses connaissances antérieures pour inférer les informations implicites. Bien que ces modèles soient considérés comme les plus complets à ce jour, d'autres facteurs sont négligés comme l'intérêt du lecteur et ses motivations. Ces facteurs sont pris en considération par le modèle interactif que propose Giasson (1990) et qui met en évidence l'existence d'une interaction non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais aussi entre le lecteur, le texte et le contexte.

C'est sur la base de ce modèle, que nous avons construit notre réflexion. Le champ d'étude du modèle interactif proposé par Giasson (1990), nous semble plus complet puisque le dispositif du questionnement des textes accorde une importance aux connecteurs pour construire du sens. Un repérage d'indices qui se fait par la voie des

processus d'intégration met en lumière la cohésion des idées d'un texte et qui va être l'objet d'étude dans ce qui suit.

1.5.2. Le modèle interactif de Giasson :

Selon Giasson (1990), la compréhension d'un texte est tributaire de la relation entre trois composantes essentielles qui sont le texte, le contexte et le lecteur. Plus il y aura d'interaction entres elles, meilleure sera la compréhension.

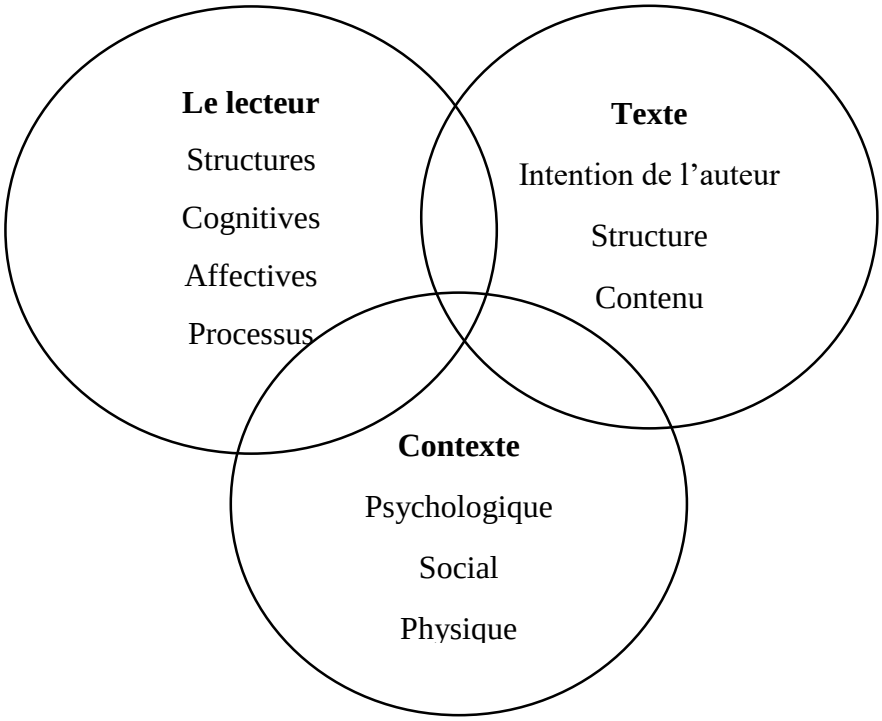


Figure 2 : Modèle interactif de compréhension en lecture

Vigner (1996 : 63), ajoute dans ce sens que « *si l'on considère que lire un texte, c'est comprendre et mémoriser des informations transmises par un texte, cette activité ne peut se concevoir que dans le cadre d'un processus interactif qui met en relation le texte et le lecteur.* ». De ce fait, dans cette conception on ne peut pas admettre que les difficultés rencontrées par les élèves dépendent uniquement d'eux même, mais elles dépendent aussi du texte (dans le cas où le niveau lexical du texte n'est pas adapté au niveau des étudiants par exemple) ou du contexte (le contexte dans lequel se trouvent les élèves est-il pertinent?). Ainsi, nous allons à présent préciser chacune de ces trois variables afin de mieux cerner leurs significations et leurs enjeux.

1.5.2.1. Le texte :

Le texte est un facteur important pendant la lecture, il concerne le matériel de lecture, autrement dit toutes les composantes fournissant des instructions au lecteur. Ces dernières peuvent faciliter ou compliquer l'acte de lire puisqu'elles donnent des éléments de traitement qui conduisent le lecteur à générer des inférences, renvoyant aux contenus informationnels du texte. Giasson (1995 : 20) explique que la variable texte « *peut être considérée sous trois grands aspects* **:** *L'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu.* ».

L'intention que peut avoir l'auteur est importante dans la mesure où elle a des incidences sur, non seulement le genre littéraire du texte mais aussi sur sa forme et son contenu. Il est à noter que dans une condition de communication écrite, outre la présence des intentions de l'auteur, surviennent aussi celles du lecteur. Sophie Moirand (1979 : 122) explique qu' « *aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi* ».

Pour exprimer son intention communicative, l'auteur doit faire recours à un genre textuel précis qui peut servir son intention. Toutefois, il peut choisir un article de presse pour informer ou persuader, une nouvelle ou des bandes dessinées pour distraire.

Quant à la structure du texte, elle renvoie à la forme sinon à la manière dont les idées sont organisées. Pour ce qui est du contenu, il correspond à l'ensemble du lexique utilisé et aux différentes notions qu'un auteur peut développer dans son texte pour véhiculer son message.

De nombreuses recherches ont montré que le lecteur aborde différemment un texte selon son type, du moment où certaines structures textuelles sont plus faciles à comprendre que d'autres par les lecteurs débutants (ex: les textes explicatifs sont mieux compris que les textes narratifs). « *La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur deux grandes catégories de textes se distinguant par leur structure : les textes qui racontent une histoire ou un événement et les textes qui présentent et expliquent un concept, un principe...*» (Giasson, 2007 : 19).

Le classement des textes le plus répondu dans les programmes du français, au secondaire est :

- le texte narratif : c'est un ensemble cohérent d'énoncés servant à relater des évènements réels ou irréels, qui se déroulent dans un lieu donné et qui sont présentés dans un ordre chronologique. Le texte narratif peut être un conte, une nouvelle, un roman, un récit, une bande dessinée, etc.

- le texte expositif (explicatif): ce type de texte sert à présenter une succession d'informations précises sur un thème donné. Il a pour objectif de faire comprendre quelque chose au lecteur en faisant appel aux différents procèdés tels que : l'explication, la définition, la reformulation, l'énumération, etc. Le texte explicatif répond essentiellement à la question « Pourquoi ? ». On peut le retrouver dans les encyclopédies, les ouvrages scientifiques, les livres scolaires et les articles.

- le texte descriptif : est un type de texte dont le but est de décrire des personnages, des objets, des lieux, des paysages ou des portraits en définissant leurs spécificités (formes, aspect moral et physique, couleurs). On rencontre le texte descriptif dans les romans, les nouvelles, les contes, les fables, les guides touristiques, les livres d'histoire, etc.

- le texte argumentatif : ce type de texte et auquel nous allons consacrer le troisième chapitre, développe un raisonnement qui a pour objectif de faire admettre à un interlocuteur la validité d'une thèse ou d'un point de vue, ou encore de désapprouver une thèse habituellement admise. L'émetteur d'un discours argumentatif veut agir sur son destinataire en influençant sa pensée et en l'amenant à changer d'attitude ou de point de vue.

- le texte injonctif (prescriptif) : c'est un texte à travers lequel on cherche à donner des consignes ou des instructions au lecteur pour application. Il se caractérise par l'emploi de l'impératif et l'infinitif ayant une valeur injonctive ainsi que quelques expressions d'obligation ou d'interdiction. On le trouve surtout dans les modes d'emploi, les recettes de cuisine, les notices de montage, les règlements,…

1.5.2.2. Le contexte :

Le contexte représente la situation et l'ensemble des éléments conditionnant l'activité de lecture. Cette variable, selon Giasson (1995 : 20), « *inclut toutes les conditions mises en œuvre lorsque le lecteur entre en contact avec le texte. Parmi ces conditions, on trouve celles que le lecteur se fixe lui-même (l'intention de lecture et l'intérêt porté*

au sujet par le lecteur) et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur (l'intervention de l'enseignant). ».

La construction du sens peut alors être facilitée ou compliquée, cela dépendra essentiellement de ces conditions: l'intérêt porté au sujet par le lecteur, le temps disponible, l'intensité de bruit, l'intervention de l'enseignant et la luminosité.

Giasson établie trois types de contexte différents : le premier est psychologique, le second se réfère à la société et le dernier est un contexte physique.

- **Le contexte psychologique :**

Il réunit les conditions contextuelles relatives au lecteur et à l'intérêt porté à la lecture, à savoir sa motivation et à son intention de lecture. Il apparait bien que l'intention de lecture est très importante dans la compréhension d'un texte du moment où le lecteur cible les informations qui lui sont pertinentes.

« *Par exemple, nous ne lisons pas la critique d'un film de la même manière avant d'aller voir le film et après avoir vu le film. Avant, nous lisons la critique pour voir si le film peut nous intéresser ; après, nous la lisons pour voir si le critique a eu la même perception que nous du film.* » (Giasson, 1995 : 20).

- **Le contexte social :**

Le contexte social est en rapport avec toutes les différentes formes d'interactions qui peuvent survenir durant l'acte de lire entre le lecteur et son environnement: il a été prouvé, selon Giasson, que la lecture à haute voix devant un public (sans aide ou avec l'intervention de l'enseignant), offre moins de chance de compréhension que la lecture silencieuse.

- **Le contexte physique :**

Il concerne toutes les conditions physiques et matérielles dans lesquelles se déroule l'activité de lecture, à savoir la qualité de la lumière de l'endroit de lecture, la température ambiante, l'aération, le bruit, ainsi que la qualité d'impression du texte et la durée dont le lecteur bénéficie pour sa lecture.

Toutes ces composantes contextuelles font donc partie immanente du processus de lecture et ont une grande influence sur le sens du texte construit par le lecteur.

1.5.2.3. Le lecteur :

Il constitue, selon Giasson, l'élément du modèle de compréhension, le plus complexe. La variable lecteur renvoie d'une part aux différents et multiples processus mis en œuvre par le lecteur pour comprendre son texte et d'une autre part, aux structures cognitives et affectives de ce dernier, autrement dit, à ses connaissances personnelles et ses stratégies de lecture. Ces éléments constituent un critère essentiel permettant de mettre en lumière les différentes structures du lecteur. Celles-ci correspondent aux connaissances et caractéristiques que possède le lecteur séparément de la situation de lecture. Elles se subdivisent selon Giasson en structures cognitives et structures affectives.

a) les structures cognitives : elles renvoient aux connaissances universelles et langagières que possède le du lecteur. Les connaissances que détient le lecteur sur la langue sont classées selon quatre types. En effet, Giasson relève les :

- Connaissances phonologiques : permettant au lecteur de reconnaitre les différents phonèmes qui composent sa propre langue.

- Connaissances syntaxiques : relatives à la maitrise de l'agencement des mots utilisés dans la phrase.

- Connaissances sémantiques : qui concernent la capacité à reconnaitre le sens de chaque mot de la phrase.

- Connaissances pragmatiques : qui englobent les éléments conditionnant la situation dans laquelle la langue est utilisée.

L'ensemble de ces connaissances aident le lecteur débutant à appréhender le sens du texte lu.

En outre, les connaissances sur le monde et le vécu sont aussi importantes pour la compréhension écrite; pour saisir le sens d'un texte, le lecteur doit forcément établir des liens entre les nouvelles informations données par le texte et ses connaissances antérieures stockées dans sa mémoire à long terme, sans quoi l'accès au sens sera incomplet voire même impossible.

- **b) les structures affectives** : elles représentent l'attitude générale utilisée par le lecteur face au texte à lire ainsi qu'à ses centres d'intérêt. Elles ont une grande

influence sur la compréhension du texte que les structures cognitives. De ce fait, la compréhension d'un texte peut être stimulée par le choix du thème qui peut attirer ou non son lecteur. Par ailleurs, si le texte ne suscite pas la motivation du lecteur, la construction du sens sera altérée.

1.5.3. Les processus sous-jacents à la compréhension en lecture :

L'acte de lecture met en jeu plusieurs habiletés spécifiques que lecteur déploie pour arriver au sens du texte. Cette opération est concomitante avec l'activité de lecture et doit être automatiquement efficiente pour que la compréhension ait lieu.

Nous avons retenu la classification de Giasson qui divise ces processus en cinq catégories: les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces cinq divisions sont-elles mêmes composées de différentes constituantes que nous décrirons dans cette partie.

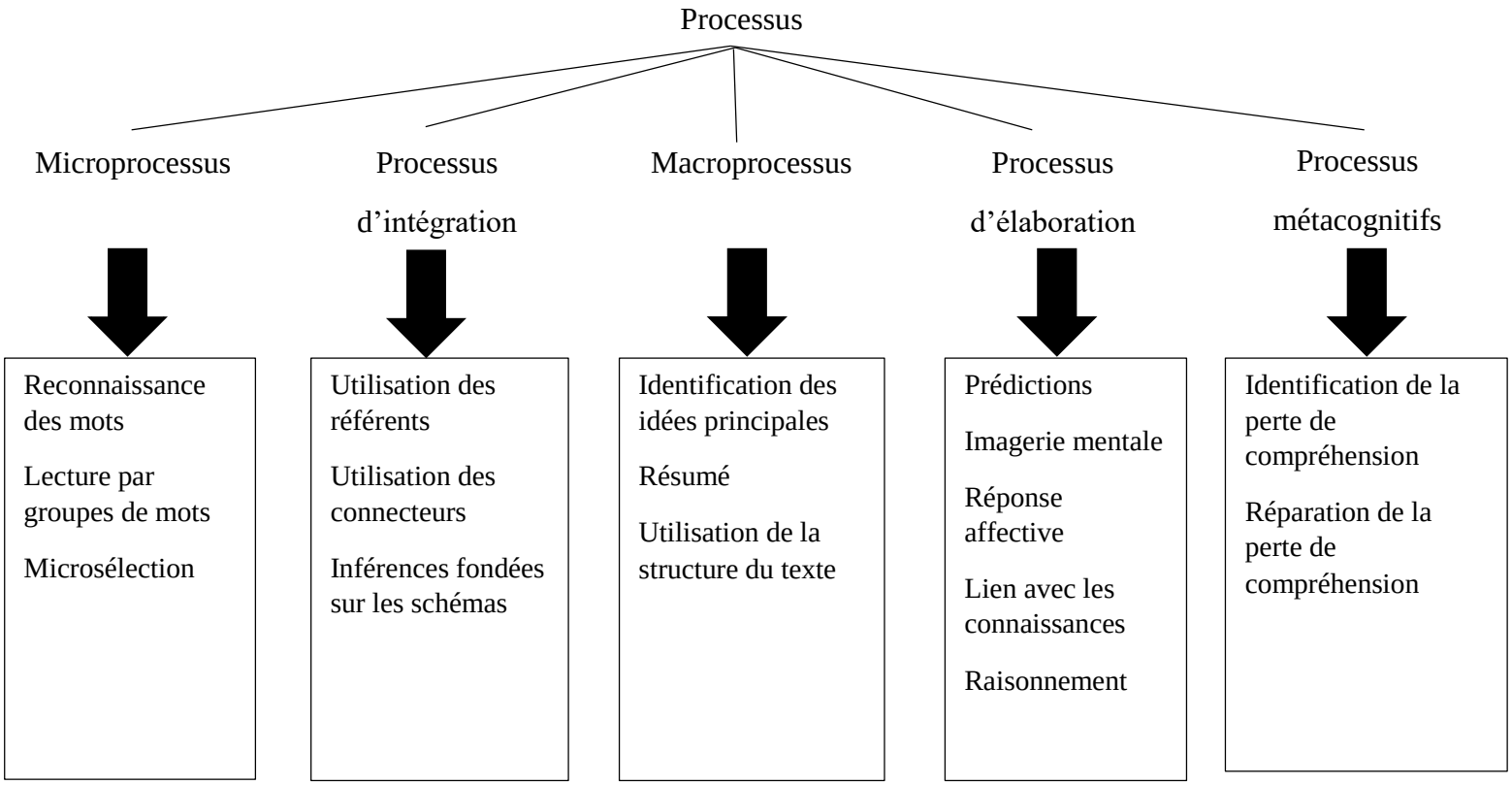


Figure 3 : Les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990: 16)

1.5.3.1. Les microprocessus :

Les microprocessus interviennent dans la construction de l'idée essentielle exprimée dans une phrase. Ils correspondent à la reconnaissance de l'ensemble des mots utilisés dans un texte, et aux stratégies aidant le repérage des séquences dans une phrase et la construction de son idée principale.

a. La reconnaissance des mots :

Identifier un mot signifie « *donner une réponse instantanée à un mot qui a déjà été identifié dans d'autre lectures* » (Giasson, 2008 : 39). On comprend donc, que la reconnaissance instantanée des mots se développe par le contact fréquent avec ces mots. Pour Giasson (1995 : 182), « *la reconnaissance instantanée des mots ne se fait pas par magie, elle se construit par le contact répété avec les mêmes mots au cours des lectures.* » Il apparaît clairement qu'il est important d'agir en premier lieu sur l'automatisation du mécanisme de reconnaissance des mots afin d'améliorer la compréhension écrite chez les lecteurs débutants. Par contre, il ne suffit pas de se baser uniquement sur l'enseignement d'un maximum de lexique ou des différentes règles de décodage pour arriver à l'automatisation de la reconnaissance des mots. Selon Giasson (2008 : 43), les « *élèves n'ont pas besoin d'un enseignement supplémentaire de décodage, mais plutôt d'occasions pour appliquer leurs connaissances de façon à découvrir une approche plus efficace pour eux.* ». En d'autres termes, ces élèves ont besoin de plus de temps et d'entrainement pour développer leurs propres stratégies en lecture.

b. La lecture par groupe de mots :

La lecture par groupe de mots consiste à jumeler des unités linguistiques contenues dans une phrase pour pouvoir créer du sens. Cependant, lire un groupe de mots est un procédé laborieux pour un lecteur novice étant donné qu'à l'écrit, il n'y a pas assez d'indices indiquant l'ordre des unités lexicales. Or, comme le confirme Rasinski (1989, cité par Giasson, 2008), ces indices sont fortement présents à l'oral notamment grâce à la fréquence des pauses et aux intonations qui permettent le repérage des unités sémantiques dans une phrase.

Des auteurs ont proposé plusieurs façons de lire par groupe de mots qui se résument en deux types :

- La première est la lecture répétée : il s'agit pour le lecteur de procéder à plusieurs lectures dont l'objectif est de diminuer la surcharge cognitive liée au décodage pour permettre une compréhension approfondie et structurée du support à lire. « *Le fait de relire le même texte donne de l'assurance au lecteur et augmente sa fluidité ; après une deuxième ou une troisième lecture, le lecteur est plus familier avec les mots et il s'est fait une idée du contexte.* » (Giasson, 1995 :185). Quant à la deuxième, elle est caractérisée par le marquage des espaces à l'intérieur des différentes propositions du texte afin de séparer celles-ci en unités de sens. « *La ponctuation peut apporter certains indices dans le découpage du texte; le jeune lecteur apprendra donc à se servir de la ponctuation pour repérer les phrases: la majuscule, le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation.* » (Giasson, 1995 :185).

c. La microsélection :

Elle consiste en la capacité à construire l'idée principale à partir de la lecture des éléments linguistiques constituant une phrase. Pour un lecteur débutant, le décodage est une opération mentale qui mobilise grandement la mémoire à court terme lors de toute lecture. C'est ainsi que le recours à la mémoire de travail conditionne le processus de la microséléction aidé en cela, par une bonne automatisation de la reconnaissance des mots d'une phrase écrite. Cette automatisation doit faire l'objet d'un entrainement régulier et progressif, stimulé par le développement de la mémoire de travail et par des stratégies d'appréhension du texte. C'est une étape importante qui permet de ne pas se perdre dans le flux d'informations contenues dans le texte et d'en tirer les grandes lignes. Giasson (2008: 50) illustre ceci en parlant du rôle de la microsélection notamment chez les jeunes lecteurs qui leur permet de « *concentrer leurs efforts vers la compréhension de l'essentiel du texte* ».

1.5.3.2. Les processus d'intégration:

Les processus d'intégration ont pour fonction d'établir des liens entre les propositions ou phrases à travers l'utilisation de la substitution des mots de liaison et la formulation d'inférence. Le principe d'intégration est le principe le plus fondamental de la cohérence textuelle, « *c'est le plus fondamental, parce qu'au moment où il n'est pas appliqué, dans le déroulement temporel du texte, il n'y a pour ainsi dire plus de texte, comme si une route avait été dynamitée quelque part sur son parcours et qu'on ne puisse plus y passer.* » (Pepin, Lorraine, 2001 :5)

On distingue deux types de processus d'intégration dont l'un est la saisie des indices relationnels notamment les connecteurs et les référents. L'autre consiste à faire des déductions à partir des indices fournis par le texte.

Dans certains cas, le choix des anaphores et des connecteurs peut entraver la réussite de l'acte de lecture parce que le lecteur n'est pas capable de faire des liens sémantiques au niveau de la micro et la macrostructure.

a. Utilisation des référents :

Les termes de référents et d'anaphores sont utilisés lorsque des mots remplacent d'autres mots.

Exemple : « **Nassima** est dans la bibliothèque. **Elle** consulte des ouvrages ».

Nassima est le référent (le concept qui sera remplacé) et **Elle,** l'anaphore (le terme qui remplace le référent).

Plusieurs auteurs ont abordé les référents et les anaphores selon divers classifications, que l'on peut regrouper selon leur nature ou selon leur emplacement dans un texte. Cette catégorisation peut dans bien des cas, constituer une aide ou une entrave pour construire des liens entre référent et anaphore. Ainsi, comme l'a montré Baumann (1987, cité par Giasson, 2008), l'emploi d'un pronom qui se réfère à un nom, peut s'avérer pour un lecteur, un indice favorable pour le repérage des relations entre les différentes unités textuelles. En revanche, ce repérage est rendu difficile lorsqu'une proposition est remplacée par un pronom.

En outre, selon Lima et Bianco (199 :77), un apprenti-lecture saisit et établie plus facilement la relation entre le référent et l'anaphore à condition que ces derniers constituent des indices d'ordres morphologiques de genre et de nombre. Par ailleurs, cette relation n'est pas évidente dans le cas où, l'emplacement du référent se trouve loin du terme qui doit le remplacer. (Seigneuric &amp ; al.,2001, cité par Stanké, 2006). L'interprétation des liens établis entre les anaphores et les référents est tributaire de la distance qui les sépare dans un texte. Cela devient évident quand deux mots ou propositions sont proches mais difficile quand ils sont éloignés. Il est de même lorsque l'anaphore se place avant ou après le mot qu'elle remplace. Baumann (1987, cité par Giasson, 2008) explique que cela permet au lecteur de se repérer aisément dans un texte car les relations qui y subsistent deviennent simples et faciles à appréhender. A l'inverse,

l'éloignement des deux mots ou propositions entraîne des difficultés dans l'appréhension de ceux-ci.

b. Utilisation des connecteurs :

Les connecteurs ou les organisateurs textuels sont des termes (mots) utilisés comme des liens entre deux phrases ou deux propositions. Irwin (1986, cité par Giasson, 2008) et Blain (1988) ont dénombré 14 sortes de connecteurs différents : conjonction, exclusion, opposition, lieu, temps, cause, but, conséquence, contraste, comparaison, concession, manière, condition, disjonction. Des connecteurs qu'on peut classer selon deux types : explicites et implicites.

Exemple: « Nassima est contrariée **car** elle n'a pas réussi son concours »➡(Explicite)

« Nassima est contrariée. Elle n'a pas réussi son concours ».➡(Implicite)

Il est évident que les phrases courtes sont plus faciles à appréhender par les lecteurs débutants que d'autres plus complexes. Il est clair qu'un connecteur explicite reliant deux phrases longues permet de repérer facilement la relation entre elles, et qu'un lecteur peut difficilement comprendre le lien entre deux phrases courtes lorsque celles-ci sont séparées par un connecteur de type implicite.

Selon Brigite Stanké (2006), il existe pour chaque type de texte, des connecteurs prédestinés à être employés et à assurer l'enchainement des idées. A titre d'exemple, l'auteur d'un texte narratif a plus besoin de connecteurs chronologiques et temporels, alors que pour un texte de type argumentatif, il est essentiel de recourir à des connecteurs de causalité ou de de concession.

Il est donc primordial de ne pas proposer aux lecteurs débutants des textes avec des connecteurs difficilement appréhendables pour leur niveau.

c. Les inférences :

L'inférence est une activité mentale complexe, elle demande même la mobililisation de plusieurs processus cognitifs comme le recours aux connaissances stockées en mémoire et la déduction du sens implicite .

La définition de Gaonac'h & Fayol (2003 : 48), permet de mieux cerner cette activité et d'apréhender son rôle. Ils expliquent que l'inférence consiste en « *le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit*

retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte »

Les inférences jouent un rôle très important dans l'appréhension du sens, puisque pour respecter le principe d'économie du langage, les écrivains n'expliquent pas les informations jugées évidentes. L'information implicite est alors comprise grâce aux capacités inférentielles du lecteur, c'est-à-dire grâce à son habileté d'élaborer une série d'image mentale de manière automatique et inconsciente.

Les inférences sont donc des processus qui permettent de traiter des informations absentes du contenu textuel, mais disponibles à la construction de la cohérence de son contenu. Elles participent à compléter et à enrichir la représentation mentale renvoyant au contenu du texte. Ainsi, pour générer des inférences, le lecteur doit activer ses connaissances indispensables à la mise en relation des informations issues du texte et de ses connaissances antérieures. C'est la raison pour laquelle la production d'inférences est une activité cognitive difficile à mener lorsque le lecteur ne possède pas des connaissances suffisantes sur le monde.

L'inférence consiste donc « *en une adjonction à un état spécifié d'informations, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ. Ces informations inférées sont nécéssaires à l'intégration propositionnelle. Elles jouent un rôle crucial dans la compréhension de texte* » (Denhiere, G., Baudet, 1992 : 81).

Il existe selon Cunningham, cité par Giasson (1990 : 61), deux types d'inférences : celles reliées aux connaissances du lecteur regroupant les ‘’inférences pragmatiques’’ et les ‘’inférences créatives ’’, et celles qui nous intéressent, à savoir les ‘’inférences logiques’’ qui sont reliées au texte.

1. Les inférences logiques :

Celles-ci sont construites sur la base des informations contenues dans le texte et trouvent leurs justifications dans quelques éléments textuels et sont de ce fait vraies si le raisonnement logique qui mène à leur émission est exact et certain.

Elles dépendent des connaissances linguistiques automatisées par le lecteur favorisant l'identification rapide et non couteuse. En effet, ces inférences ne peuvent être

réalisables que si le lecteur arrive à percevoir les relations logiques entre les phrases qui sont assurées par la présence des connecteurs. Ces derniers servent à joindre deux ou plusieurs propositions et assurent la relation logico-sémantique entre elles. Ils permettent, suite à leur identification, de diminuer le coût cognitif pendant la réalisation de la fonction inférentielle.

L'élaboration des inférences logiques est basée sur le texte, du moment où les informations essentielles, pour la construction du sens, se trouvent à l'intérieure des phrases. Le lecteur doit pouvoir identifier les éléments linguistiques qui marquent les types de relations entre ces phrases (ex ; relation de causalité) et d'en déduire le référent. Dans l'exemple emprunté à Denhiere, G., Baudet (1992 : 85) : « *Tous les oiseaux ont des plumes, et les canaris ont des plumes* », le lecteur établit l'inférence « *les canaris sont des oiseaux* ». Il s'agit dans ce cas d'une inférence logique réalisée par déduction suite à un raisonnement logique ayant une valeur véritable.

2. Les inférences pragmatiques :

Contrairement aux inférences logiques, basées plus sur le texte, les inférences pragmatiques s'appuient sur les connaissances ou les schémas emmagasinés dans la mémoire à long terme, elles restent hypothétiques et ne se vérifient pas forcément. « *Elles ne sont possibles que si les interlocuteurs se représentent leurs états mentaux mutuels, s'ils peuvent adhérer au point de vue de l'autre et d'une certaine manière prédire leurs capacités mutuelles d'empathie.* » (Duchêne May-Carle, 2000 : 22).

Giasson (1990 : 62) différencie l'inférence logique de l'inférence pragmatique en expliquant que : « *l'inférence fondée sur le texte (inférence logique) est nécessairement incluse dans la phrase, alors que l'inférence fondée sur le schéma du lecteur ne l'est pas, elle y est probablement sous-entendue* ».

En somme, les inférences pragmatiques correspondent à l'intégration des informations présentées par le texte aux connaissances appropriées dans la mémoire à long terme, afin de « *spécifier des aspects non explicités dans le texte ou relier le texte à des connaissances non explicitées* » (Denhiere, G., Baudet, 1992 : 85). Pour la réalisation de ce type d'inférence, le lecteur doit impérativement disposer de certaines connaissances sur le monde étant donné que celles-ci représentent « *une source d'informations*

incontournables pour la plupart des inférences susceptibles d'être générées pour comprendre un texte » (Campion et Rossi, 1999 : 497).

3. Les inférences créatives :

Elles sont conçues à partir des connaissances d'un lecteur sauf que celles-ci sont possibles que chez un nombre limité de personnes. Contrairement aux inférences pragmatiques, que seulement quelques lecteurs appartenant à un groupe particulier, arrivent à les émettre.

Dans la même optique, Cunningham cité par Giasson (1990 : 64) précise que « *l'inférence sera pragmatique si le lecteur moyen a tendance à la donner après incitation, autrement dit, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative* »

Les inférences sont classées selon deux types de groupes distincts :

- Inférences logiques, à savoir des inférences fondées sur les éléments que constitue un texte.
- Inférences créatives appelées aussi pragmatique, dont la conception dépend des connaissances et des schémas du lecteur.

En somme, nous pouvons dire que pour développer la compréhension d'un texte écrit, il est important de faire l'objet d'une acquisition permanente par l'apprenant-lecteur. Pour une meilleure compréhension des liens dans le texte, il faut entrainer le lecteur à utiliser les procédés référentiels, anaphoriques et relationnels mais aussi comprendre les inférences et leurs incidences dans la construction du sens. Elles (les inférences) sont considérées comme un processus primordial permettant la compréhension du texte avec son caractère explicite et aussi implicite.

1.5.3.3. Les macroprocessus :

Ils s'intéressent à l'aspect global d'un énoncé pour en élaborer une représentation générale en se basant sur les liens qui font du texte un tout cohérent. Ils visent essentiellement à orienter le lecteur dans sa lecture pour l'aider dans à mieux sélectionner les informations importantes dans un texte. Les macroprocessus sont aussi importants

dans le repérage de la structure du texte lu puisqu'ils s'intéressent à l'organisation des idées et leur agencement.

a. Identification des idées principales :

Selon Giasson (2008 : 47) l'idée principale représente tout ce qui est : « *message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du message, essentiel du texte…* ». Elle peut être donnée d'une manière explicite dans le texte ou implicite et doit être inférée par le lecteur à partir des indices fournis dans le texte. On distingue deux types d'idées principales : celles qui apparaissent importantes pour l'auteur (textuellement importantes) et celles qui apparaissent importantes pour le lecteur (contextuellement importantes).

De nombreuses recherches ont montré que l'intention de l'auteur était souvent mal saisie par les lecteurs débutants. Autrement dit, l'information considérée comme principale par l'auteur ne correspond pas souvent à celle identifiée par les lecteurs. Cela dépend de la compétence qu'a le lecteur à utiliser les indices textuels, et de l'intention propre à l'auteur.

Dans la recherche de l'information essentielle du texte, le lecteur rencontre des complications pour la saisir et cela pour de nombreuses raisons illustrées comme suit :

- Le type du texte : l'idée principale peut être facilement identifiée dans un texte informatif.
- La difficulté à distinguer le sujet du texte de l'idée principale : les lecteurs débutants ont tendance à confondre le sujet du texte (de quoi parle le texte ?) avec l'idée principale de celui-ci (quelle est l'information la plus importante fournie par le texte ?). Les deux notions sont ainsi différentes et ne doivent pas être confondues.
- L'emploi d'une idée principale sous entendue : Il arrive que dans un texte, l'idée principale ne soit pas explicite, ce qui rend son identification difficile voire impossible, comme l'explique Giasson (2008 : 79) : « de façon générale, trouver l'idée principale implicite dans un texte est une tâche difficile qui n'est pas maîtrisée à l'école primaire ».
- L'emplacement de l'idée principale dans un texte : Selon le texte, cette dernière se place à différents endroits dans celui-ci. Cependant Hare & al (1989, cités par

Giasson, 2008) ont démontré qu'il est plus simple de dégager l'idée principale lorsqu'elle est située au début du paragraphe, dans la première phrase, plutôt qu'au milieu ou à la fin du paragraphe.

b. Résumé :

Le résumé est défini par Laurent (1985 : 73), comme « *la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication* »

Selon Giasson, trois facteurs sont à prendre en considération lorsqu'il s'agit de mettre en lumière les difficultés relatives à l'élaboration d'un résumé :

- L'élaboration d'une tâche par l'élève
- Le non-respect des règles du résumé
- Le manque de pratique écrite de l'élève.

Pour ce qui est de la conception de la tâche, c'est la compréhension par les jeunes apprenants des attentes de l'enseignant face à la consigne « résumer le texte ». Il est vrai que, pour un lecteur débutant résumer un texte consiste à remplacer des mots par d'autres et procéder à un exercice de substitution. Cependant, cela ne peut se faire car la plus part des jeunes lecteurs au primaire, ne sont pas initiés à réaliser ce type de tâche par pauvreté lexicale, ce qui la rend encore difficile au secondaire.

c. Utilisation de la structure du texte :

Utiliser la structure du texte signifie « *tenir compte de la façon dont les idées sont organisées à l'intérieur du texte* » (Giasson, 2008 : 95).

L'apprenant qui réussit à identifier la structure d'un texte améliora nettement sa compréhension. Cette identification repose sur son expérience avec les différents types de textes et leurs structures. En effet, il utilise ses connaissances antérieures concernant l'organisation du texte lu pour dégager les informations importantes et anticiper sur le déroulement du contenu.

Dans notre travail, nous nous intéressons uniquement aux aspects des textes argumentatifs qui sont l'objet de notre étude.

Dans un texte argumentatif, l'auteur se concentre en grande partie sur l'art de convaincre. Cependant, se contenter simplement de donner son opinion n'est pas suffisant. Il faut être capable de l'appuyer par quelque chose de solide, qu'on ne peut nier. Cet élément, si important, est représenté par les arguments et constitue le cœur même de l'argumentation.

Dans tout texte de type argumentatif, l'auteur cherche essentiellement à convaincre son lectorat. L'opinion énoncée doit être appuyée par des arguments solides qui représentent par suite le noyau de l'argumentation. Quand celle-ci est bien structurée dans une communication orale ou écrite, elle permet à l'auteur de bien exposer ses opinions et ainsi se faire comprendre par son récepteur.

Pour ce faire, cette structuration doit suivre une progression logique qui commence par :

- une introduction dans laquelle l'auteur présente le thème traité ou le sujet qu'il a choisi à développer et qui représentera son opinion.
- Les arguments qui ont pour rôle de confirmer ou d'infirmer l'idée développée ou le point de vue soutenu. Ces arguments constituent un élément important pour influencer une personne et modifier ses perceptions. Un argument peut souvent énoncer une vérité universelle et incontestable, ou une idée abstraite qui a besoin d'être renforcée pour la rendre persuasive.
- L'ordre selon lequel sont présentés les arguments importe peu si ce dernier aide à former un tout cohérent. Leur disposition est tributaire du sujet traité, de l'opinion développée et de l'objectif fixé par l'auteur dans son argumentation. Pour cela trois types de classements sont possibles :
- Un ordre nestorien : la particularité de cet ordre est que les arguments les plus forts sont avancés non seulement au début mais aussi à la fin. Cet ordre vise à commencer par saisir l'esprit du lecteur et finir par le convaincre. Pour ce qui est des arguments les plus faibles, ils vont se concentrer au centre d'une argumentation.
- Un ordre croissant : il s'agit de commencer une chaine d'argumentation par les arguments les plus faibles en allant au fur à mesure vers ceux qui sont considérés comme forts.

- Un ordre décroissant : l'auteur choisit dans ce cas, d'ouvrir son argumentation par un argument jugé fort pour frapper l'esprit de son lecteur et se contentera de garder les plus faibles pour la suite.

Enfin, pour mieux saisir la structure de l'argumentation, il ne faut pas négliger le rôle des **connecteurs,** marqueurs des relations et organisateurs textuels, dans le repérage des idées principales du texte, des étapes de l'argumentation et des liens établis entre les arguments.

1.5.3.4. Les processus d'élaboration :

Ce sont des processus qui ne se fondent pas sur les éléments de l'espace texte et interviennent dans l'élaboration des inférences autres que celles qui sont prévues au départ par l'auteur. On parle alors de différents types de processus d'élaboration qu'Irwin (1986, cité par Giasson) a organisé comme suit : se former une image mentale, intégrer un savoir nouveau avec des connaissances antérieures, élaborer des prédictions, réagir en exprimant ses sentiments, produire des raisonnements sur ce qu'on a lu. .

a. Prédictions :

Selon Giasson (2008 : 138), « *les prédictions sont des hypothèses que le lecteur fait sur ce qui arrivera ensuite dans le texte* ». Ces hypothèses se situent au niveau des idées du texte plutôt que celles de la phrase (déjà inclues dans les microprocessus). Elles se différencient des inférences (décrites dans le processus d'intégration) parce qu'elles portent essentiellement sur les idées contenues dans l'ensemble du texte. Giasson (2008) insiste aussi sur l'importance d'expliquer aux jeunes apprenants la différence entre la prédiction et l'imagination. En effet, prédire suppose l'utilisation d'indices existants dans le texte quant' à l'imagination pousse la personne à deviner sans s'appuyer sur les éléments textuels. Il existe deux catégories de prédictions : les prédictions produites à partir du contenu du texte et celles produites à partir de la structure du texte.

b. Imagerie mentale :

Cette notion renvoie à l'ensemble des activités mentales qui permettent d'accéder aux représentations qui ont été mémorisées ou celles qui sont le fruit de l'imagination. Les représentations ainsi générées s'appellent des images mentales mais, ces dernières ne sont pas les mêmes chez tous les lecteurs.

En effet, certains d'entre eux voient spontanément dans leur tête l'image du texte et peuvent deviner plus ou moins son contenu sans pour autant garantir une bonne compréhension. « *Les bons « visualisateurs » ne sont pas nécessairement ceux qui comprennent mieux le texte.* » (Giasson, 2008 : 144). D'autres lecteurs, qui n'ont pas ce réflexe de construction d'une image mentale, peuvent à l'aide d'un bon entraînement, améliorer leur performance de compréhension en lecture. Dans cette perspective Giasson précise que « *plusieurs recherches ont montré qu'un bon entraînement à l'imagerie mentale améliorait la compréhension de texte.* » (Giasson, 2008 : 143).

En somme, le processus de l'élaboration des images mentales faites spontanément par un lecteur est en lui-même un aspect important du travail cognitif mais il n'est pas vraiment obligatoire ; contrairement à une production réfléchie et consciente d'images mentales qui rend le lecteur plus conscient et l'oblige à être attentif dans le traitement des informations du texte. Dans ce même contexte, plusieurs travaux ont expliqué le rôle que peut jouer l'imagerie mentale dont ceux de Long et al (1989, cités par Giasson, 2008). Ces derniers ont été une référence pour Giasson (2008 : 143) qui à son tour pense que ce type d'imagerie est avantageux à plusieurs niveaux, elle :

> « *1 - augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles ;*
>
> *2 - faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons ;*
>
> *3 - servirait d'outil pour structurer et conserver en mémoire l'information tirée de la lecture ;*
>
> *4 – augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire.* » .

L'élaboration de pareil imagerie mentale n'est pas en en elle-même un élément important et nécessaire à la compréhension en lecture mais un processus qui facilite celle-ci. Elle est donc particulièrement importante dans l'entraînement des apprenants pour améliorer leurs résultats en compréhension, sans pour autant faire partie du dispositif d'apprentissage de l'activité de la lecture compréhension.

c. Réponse affective :

On trouve ce genre de processus généralement dans la lecture des textes narratifs, où l'auteur cherche à évoquer des sentiments chez le lecteur. De son côté, le lecteur s'engage dans la lecture avec émotion et se laisse transporter par ses sentiments. Cet

engagement crée une certaine dynamique chez le lecteur et lui permet de mieux retenir et de mieux comprendre les informations du texte. Dans le même ordre d'idée, Mosenthal (1987, cité par Giasson, 2008) explique qu'une information qui n'est pas importante dans la structure du texte peut être écartée par une réponse affective ressentie par un potentiel lecteur face à un texte, c'est d'ailleurs pour cela qu'on peut avoir plusieurs interprétations d'un texte chez le même lectorat. L'émotion suscitée par un texte est tributaire de la volonté de son auteur, qui pour arriver à convaincre ses lecteurs, ne se privera pas de choisir des arguments dont l'effet persuasif dépassera les lois de la logique. C'est pourquoi, il faut que lecteur ait la faculté de mesurer judicieusement ses réponses affectives lors d'une lecture et doit faire usage d'un raisonnement important qui lui permet de saisir le sens des idées développées et comprendre la visée informative.

Dans une situation de lecture on peut dénombrer plusieurs types de réactions émotives mais Giasson (2008) insiste sur deux qu'il juge importantes face un texte : « les réactions émotives à l'intrigue et à l'identification des personnages. Il faudra inciter ces deux réactions lors des lectures afin « d'encourager chez [les enfants] des réactions émotives pertinentes […], mais en même temps, les sensibiliser au fait qu'une réaction émotive n'est pas appropriée à toutes les lectures ». (Giasson, 2008 : 145).

d. Lien avec les connaissances :

L'acculturation à l'écrit permet à tout lecteur de faire appel à ses propres connaissances antérieures et construire des liens avec le texte lu. Des connaissances personnelles appelées aussi des élaborations mentales qui permettent à un lecteur entrainé de retenir les informations développées dans un texte quelconque. Un processus de mémorisation va se mettre en place stimulé essentiellement par une expérience personnelle du lecteur ce qui aura le mérite de retenir son intention tout le long du texte. Cette mémorisation doit faire l'objet d'un entrainement chez un jeune lectorat dans lequel l'adulte devra montrer l'exemple et rapprocher son expérience à celle de l'enfant.

e. Raisonnement :

Raisonner revient à faire usage de son intelligence dans le traitement de l'information textuelle, c'est la capacité de porter un jugement ou une critique au texte lu et de ne pas accepter tout ce qu'il dit. A quoi nous servira une lecture d'un texte ou d'un

énoncé si on n'est pas capable de porter un jugement de valeur, ou de donner son avis personnel.

Ce processus de raisonnement implique de la part du lecteur :

- une capacité à différencier les fait avérés qui ne sont point discutables, de l'opinion que l'auteur développe pour construire son argumentation, de façon à ce qu'il ne confond pas vérité et position.
- Une capacité à saisir la visée cachée de l'auteur, implicitement contenue dans le texte. Il s'agit pour le lecteur de saisir l'aspect connotatif du langage de l'auteur et mettre en vue ses jugements personnels pour en prendre position.

1.5.3.5. Les processus métacognitifs :

Les processus métacognitifs font référence au fonctionnement de l'esprit humain qui se caractérise par la compréhension, qui sera suivie par une activité aussi importante qu'est la mémorisation des informations, qui à la fin seront soumises à une opération de traitement. Ils se réfèrent également aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture et sa prise de conscience d'une perte dans sa propre compréhension et la manière de mettre en place des stratégies de remédiation afin de résoudre le problème. Ils comprennent encore, l'utilisation des stratégies qui facilitent l'acquisition de nouvelles connaissances. La définition de Noel, explique mieux ce concept de métacognition et permet de mieux le cerner, pour lui, elle consiste en :

> *« un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée. »* (Noël, 1991 : 17).

Dans une lecture la notion de métacognition renvoie littéralement à celle de métacompréhension qui fait références à la connaissance relative aux processus mentaux et la gestion des activités cognitives (Giasson, 2008).

a. La connaissance des processus :

La connaissance des processus : consiste en l'auto-évaluation que fait chaque lecteur lors de sa lecture et qui concerne ses habilités à comprendre le texte. Elle se

subdivise habituellement en trois volets : les connaissances sur la personne (connaissances des difficultés liées à la nature/forme du texte et des objectifs de lecture) et des connaissances relatives aux stratégies déployées (contrôle et évaluation des stratégies lors de la compréhension).

Dans ce sens, plusieurs auteurs ont souligné le rôle de conscience sur l'acte de lecture. Cette prise de conscience des stratégies rend le texte facile à appréhender et donc permet une meilleure compréhension de ses idées. Paris et al. (1987, cité par Giasson, 2008) suivi Forlizzi et Clark (1989, cités par Giasson, 2008), ont pointé du doigt les difficultés liées à la mauvaise utilisation des stratégies qui entravent grandement la compréhension d'un texte. En effet, des lecteurs, qualifiés dans ce cas-là de mauvais, n'arrivent pas à employer des stratégies de compréhension pertinentes mais aussi ont du mal à juger de l'efficacité des connaissances relatives à la tâche et celles personnelles.

b. La gestion des processus cognitifs :

C'est un mécanisme qui concerne le comportement d'un lecteur et consiste à autoréguler sa compréhension d'un texte pour maintenir le fil de l'histoire. Cette autorégulation doit, selon Oakhill et Cain (1990, cités par Blanc, 2010), être continuelle tout le long de la lecture pour faire face à une quelconque difficulté de compréhension.

Brown (1980, cité par Giasson, 2008 : 154) a défini ces processus d'auto-régulation qui sont résumés par Giasson comme suit :

« *Savoir quand nous comprenons (et quand nous ne comprenons pas) ;*

Savoir ce que nous comprenons (et ce que nous ne comprenons pas) ;

Savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre ;

Savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas. »

Il a été prouvé qu'un entrainement efficace aux processus métagonitifs, permettait au lecteur d'acquérir de bonnes compétences de lecture ce qui peut rendre la compréhension davantage performante.

En résumé, nous pouvons dire qu'avec le modèle interactif, tout commence lorsqu'une personne prend la décision de lire un texte. Un acte qui peut paraître anodin mais non sans conséquence sur le processus de lecture. Pour une personne, lire un texte répond à des objectifs essentiellement prédéfinis par les intentions et les intérêts que celle-

ci peut avoir. C'est en fonction de cela que la lecture est orientée pour devenir par la suite plus précise, utile et réussie. Mais bien avant, le lecteur établit des hypothèses de sens à partir de la forme du texte et aussi de son contenu. Il s'agit pour lui de se construire une idée au préalable, avant de lire son texte, en se référant à ses expériences antérieures de lecture et ses connaissances sur le monde.

Chaque type de texte implique une forme et un contenu déjà connus par le lecteur grâce à la pratique et à l'exercice, et en fonction de cela la lecture est entamée et adaptée aux objectifs de départ. La motivation qu'a le lecteur à choisir un type, un genre ou encore une forme de texte, conditionne de près les stratégies utilisées pour découvrir le texte et en construire du sens.

Cette découverte émane d'abord d'une idée préalablement définie, qui restera à vérifier tout le long de la lecture. Il est important de rappeler que le processus de lecture est très complexe de par le rôle de la perception visuelle dans la lecture (linéaire qu'elle soit ou fragmentaire), mais aussi celui du travail de la mémoire. Ce dernier qui fait intervenir deux types de mémoire lors de la lecture :

a) une mémoire à court terme est en relation avec le traitement de l'information en court et nécessaire pour la mémorisation brève des éléments graphiques et leur interprétation.

b) une mémoire à long terme, définie par Tardif (1997 : 173) comme étant « un vaste réservoir de connaissances qui inclut tout ce que la personne connaît du monde, peu importe le type de connaissances. ». Elle permet de stocker une bonne quantité d'informations pendant une longue durée. Celles-ci seront utilisées dans la formulation des hypothèses de sens et leur vérification.

1.6. La compréhension écrite entre perception visuelle et mémorisation :

Après avoir présenté et décrit le processus de lecture/compréhension (selon le modèle interactif) qui admet que le lecteur utilise en plus des informations textuelles ses connaissances personnelles, nous avons jugé nécessaire d'expliquer le rôle de la perception visuelle et de la mémorisation dans le repérage et le stockage des éléments graphiques et sémantiques du texte.

1.6.1. La perception visuelle :

Selon Ecalle et Magnan (2002 : 56), Gough & Juel (1989) affirment qu' « *une conception « simpliste » de la lecture pose que* ***L= R*C*** *où* ***L*** *est la lecture,* ***R*** *la reconnaissance des mots et* ***C*** *la compréhension ; cette formule montre que lire nécessite la présence simultanée des deux composantes même si elles contribuent de façon indépendante à la réussite en lecture.* ».

La reconnaissance des mots par le lecteur se fait d'abord par leur perception visuelle, car « *l'écrit est un langage pour l'œil* » (Goigou, 1992 : 34). L'œil consiste à balayer « *les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu à gauche et à droite qui permettrait, au fur et à mesure de la perception des lettres, de les associer en syllabes de regrouper ces derniers en mots qui dans leur succession constitueraient la phrase ainsi reconnue.* » (Vigner, 1990 : 27)

Les mouvements de l'œil, selon VIGNER, se répartissent en trois types, à savoir

- des mouvements de progression qui sont d'une durée très brève, et où le regard se déplace et localise les futurs points de fixation;
- des mouvements de fixation où l'œil perçoit un nombre de mots tout en restant stable et immobile. À travers ces mouvements, on peut faire la distinction entre un lecteur lent et un lecteur rapide par le bilan de la largeur du champ de la vision.

  Si certains lecteurs sont plus rapides que d'autres, ce n'est pas

> *« parce qu'ils lisent un mot sur dix mais parce qu'ils n'utilisent que le dixième de l'information visuelle offerte dans chaque mot et pour le reste ils compensent par de l'information non visuelle »…* et *« la lecture s'appuie sur deux sources d'information assez différentes, l'une est fournie par l'auteur, il s'agit de marques graphiques sur la page; c'est ce qu'on appelle l'information visuelle » […] « l'autre source d'information se trouve chez le lecteur lui-même qui fournit l'information non visuelle disponible même quand ses yeux sont fermés »* (SMITH, F., 1979 : 51)

- des mouvements de régression où l'œil revient en arrière pour revoir les éléments qui n'ont pas été saisis.

En faisant ces trois sortes de mouvements par l'œil, le lecteur selon Vigner, établie sa recherche des signaux de significations en suivant un processus à trois temps : détection du signale, identification et interprétation.

Pour qu'on passe à l'identification et l'interprétation des signaux, le mouvement oculaire ne sera pas suffisant à lui seul mais, il faudra aussi l'intervention de la mémoire. À ce sujet, Richaudeau (1981 : 30) conforte cette idée en affirmant « *qu'en lecture les facteurs de reconnaissances du texte ne sont pas principalement de nature ophtalmologique mais de nature mentale.* », cela dit, le mécanisme de la perception est plus fort et plus efficace lorsque les signes perçus sont connus sémantiquement et enregistrées en mémoire. D'où la nécessité de présenter aux élèves, au début de leur apprentissage de la lecture, des textes où les mots sont ''transparents'', autrement dit des mots usuels, courants et moins polysémiques.

La présence de ce type de mots dans un titre par exemple, va aider le lecteur apprenant à élaborer ses hypothèses de sens et l'encourager à avancer dans sa lecture. L'apprenant, pour sa part, doit aussi développer une base de connaissances visuelles par le stockage de représentations orthographiques de plus en plus nombreuses. Ce stockage de représentation déclenche, chez le lecteur, un processus de reconnaissance (de mots) automatique et rapide.

1.6.2. La mémorisation :

Comme nous l'avons vu en haut, la compréhension écrite repose bien sur la perception visuelle. Mais, il faut aussi tenir compte de l'importance de la mémoire. « *En d'autre terme, la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive.* »(Smith, 1979 : 51).

Quand un lecteur affronte un texte écrit, rien ne lui paraîtra simple à première vue, sauf s'il attribue à ce qu'il voit un sens réservé dans sa mémoire. Richaudeau (1981 : 51-52) trouve que « *sans mémoire, pas de perception, puisque […] cette perception consiste notamment à affecter une signification à une forme vue […], apprise et disponible dans notre mémoire*. »

Plusieurs cognitivistes comme Marie-Dominiquue Gineste et Jean-François Le Ny (2002 :106), lorsqu'ils parlent de la mémoire, démontrent que le fonctionnement de l'acte de comprendre dépend de la présence de deux composantes de cette dernière à

savoir; la mémoire à court terme appelée aussi la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Nonobstant, d'autre experts ajoutent à ces deux composantes une troisième appelée la réserve sensorielle.

1.6.2.1. La réserve sensorielle :

> « *Elle constitue le premier contact direct entre la mémoire et l'environnement (dans une situation de lecture, l'environnement est le texte). Cette mémoire garde un certain nombre d'informations sélectionnées dans le texte pendant environ un quart de seconde avant de les transférer à la mémoire à court terme. Dans une situation de lecture, la réserve sensorielle stocke des mots et non des lettres, ce qui veut dire qu'elle procède à une sélection basée sur des informations prises de la mémoire à long terme. Autrement dit, elle se base sur les connaissances antérieures afin de choisir les éléments d'informations à stocker. Une fois cette sélection terminée, les données sélectionnées seront transférées vers la mémoire à court terme* » (Belgheddouche 2002 :18).

1.6.2.2. La mémoire à court terme (mémoire de travail):

> « *Cette mémoire est aussi dite mémoire de travail par certains psychologues bien que d'après Alain Lieury (1992), la mémoire de travail est l'une des fonctions de la mémoire à court terme. Les recherches en psychologie cognitive ont montré que la mémoire à court terme est le centre de traitement des informations malgré sa capacité de stockage limitée qui est estimée à sept mots (ou sept groupes d'informations).* » (Belgheddouche 2002 :18-19).

Lieury (2010) le confirme en précisant qu':

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

De plus, la durée du stockage de l'information ne dépasse pas une dizaine de secondes. Cicurel (1991 : 11) ajoute dans ce sens, que la mémoire à court terme « … *stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois.* »

Cette modalité de mémoire a pour rôle de traiter les informations apportés par la mémoire sensorielle et celles stockées dans la mémoire à long terme, la raison pour laquelle on l'a appelée mémoire de travail. Son travail consiste à rapprocher les unités linguistiques perçues dans le texte avec celles provenant de la mémoire à long terme afin de les transformer en unités sémantiques, que le lecteur additionne par la suite aux données réservées dans sa mémoire à long terme.

Le travail de la mémoire à court terme n'aboutit pas toujours à sa fin, il se peut que le lecteur n'arrive pas à extraire du sens en utilisant ces connaissances stockées au moment du traitement, ce qui rendra sa mémoire saturée par la masse d'informations non identifiées. Ainsi, le transfert en mémoire à long terme n'aura pas lieu, et le lecteur décide soit de continuer sa lecture en relevant d'autre indices textuels soit d'y renoncer.

Le problème d'identification est dû à des obstacles lexicaux/syntaxiques et des obstacles liés au domaine référentiel. Toutefois, un mot inconnu constitue une entrave à la compréhension. La lecture d'un texte dont le référent est inconnu causera une difficulté à comprendre, à anticiper et à retenir le sens du texte, puisque le lecteur ne pourra pas faire intervenir ses connaissances antérieures (emmagasinées dans sa mémoire) et établir une relation avec celles trouvées dans le texte.

« *Il est donc raisonnable d'envisager de donner à l'apprenant avant la lecture, une pré-information sur le thème afin que les indices reconnus puissent s'articuler autour d'une charpente sémantique et converger pour saisir le sens.* » (Cicurel, 1991 : 11). Autrement dit, si le texte présenté à l'apprenant est d'un référent connu et contient des mots courts et usuels, et surtout si sa structure facilite un processus d'anticipation, les résultats en compréhension seront meilleurs.

1.6.2.3. La mémoire à long terme :

L'activité de lecture/compréhension met en œuvre d'une manière incessante des échanges entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Si la mémoire de travail (à court terme) garantit la conservation des données en court et le traitement de celles-ci, la mémoire à long terme sert à rendre cette activité de traitement possible. En effet, elle fournit des unités de sens (connaissances du lecteur), en état de repos, qui vont être interpelés ou activées par la mémoire à court terme.

Les connaissances emmagasinées dans la mémoire relèvent de trois types de contenus initialement évoqués par Reed (1999) et qui se présentent comme suit :

- mémoire épisodique : appelée aussi autobiographique, elle concerne les souvenirs stockés relatifs à un évènement quelconque défini par un temps et un lieu.
- mémoire sémantique : elle se compose de l'ensemble des contenus généraux décontextualisés et qui ont un lien direct avec le langage.
- mémoire procédurale : elle est basée essentiellement sur des connaissances en relation avec le savoir-faire qui seront activées lors des situations problème.

En activité de lecture, deux de ces contenus sont utilisés, il s'agit de la mémoire de type sémantique et celle de type procédurale. Le lecteur mobilise dans ce cas-là, ses connaissances antérieures pour donner du sens aux informations stockées dans la mémoire à court terme, cela nécessite une mobilisation de ses connaissances linguistiques et ses stratégies de lecture.

En dépit de la capacité de stockage illimitée de la mémoire à long terme, les informations traitées ne sont pas enregistrées toutes de la même manière, certaines d'entre elles sont fortement retenues par rapport à d'autres et cela en fonction de certains processus sur lesquels Cornaire & Raymond (1999 : 19), insiste:

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

En résumé, pour arriver à comprendre et à analyser les différentes propositions rencontrées, le lecteur est obligé de faire des allers-retours entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme dans la mesure où la première est chargée de la perception et

la deuxième du stockage. A propos de cet aller-retour, Cornaire & Raymond (1999 : 19) affirment :

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

En réalité, la mémoire ne peut pas enregistrer toutes les informations fournies par le texte, certaines d'entre elles seront éliminées. C'est pourquoi, le lecteur doit structurer les éléments d'informations en graduation et par ordre d'importance. La mémoire est, donc, la zone mentale où se construisent les connaissances et les savoirs du lecteur. Dans le cas où les informations ne trouvent pas de sens chez lui, elles seront immédiatement rejetées.

1.7. Les difficultés de la compréhension :

Avant de parler des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants lors du processus de la compréhension écrite, nous tenons à rappeler la définition de ce processus par Foulin Jean-Noël (1988 : 59), pour qui :

> « *Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte (….) en combinant deux sources complémentaires d'information: l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issus du décodage des donnés graphiques, l'autre est proposée par des connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme* ».

Foucambert (1976) pour sa part, définit la compréhension comme une activité perceptive qui permet au lecteur de saisir le sens du texte à lire en l'associant avec l'ensemble de ses expériences passées, et les éléments perçus pour n'en garder qu'un souvenir sous forme d'impressions, de jugements, d'idées.

A partir de ces définitions, nous concluons donc que, l'activité de compréhension exige du lecteur, la constitution du sens à partir d'un texte écrit sans passer par une réception passive d'informations ou de données. Elle est plutôt la reconstruction active

d'un sens plus ou moins partagé par l'auteur du texte et le lecteur; c'est ce qui rend cette activité coûteuse au niveau cognitif parce qu'elle exige un plus haut niveau d'abstraction.

Le lecteur expert doit alors mobiliser toutes les stratégies nécessaires pour l'acte de comprendre et ne pas se focaliser sur l'une d'elles. Gaonac'h (1993 : 89) ajoute à ce sujet que la compréhension « *ne passe pas seulement par la maîtrise de chacun des traitements impliqués, elle suppose de savoir effectivement mettre en œuvre ces traitements de manière coordonnée et pour un cout acceptable par rapport aux exigences de la tâche* »

Or, dans une situation d'apprentissage en langue étrangère, les apprenants accordent une grande priorité à l'activité de déchiffrage/décodage. Ils ont l'habitude de vouloir déchiffrer le texte mot à mot car pour eux, lire un texte leur permet de comprendre tous les mots qui le composent, ce qui présente une source de difficulté sur l'acquisition/apprentissage d'une compétence de compréhension.

En résumé, une compétence de lecture/compréhension dépend selon Gérard Chauveau (2003), de deux savoir-faire que doit avoir le lecteur débutant; l'un concerne le savoir-faire du décodage et de l'identification des mots, ce qui demande une bonne connaissance du système « grapho-phonique » de la langue, et l'autre concerne le traitement sémantique du texte à savoir : la possibilité de faire des inférences, de découvrir l'organisation du texte et d'exploiter le sens en élaborant des hypothèses de sens.

La compréhension écrite est donc reliée à ce qui est perçu explicitement dans le texte et aux informations implicites que doit inférer le lecteur. La maîtrise de cette compétence est assurée par la réalisation de deux niveaux de traitements ;

> - « *des traitements locaux, qui consistent à la construction de la signification des mots et des phrases ;*
> - *des traitements globaux qui permettent de construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble du texte. Ces traitements vont engendrer une sélection, puis une organisation des informations les plus pertinentes au niveau de la mémoire à long terme. A chaque nouvelle information, le lecteur doit mobiliser sa représentation mentale au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. De ce fait, sa représentation reste provisoire et révisable jusqu'au traitement de toutes les données du texte* ». (Goigoux et Cèbe, 2011 :34)

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux difficultés liées aux connaissances linguistiques notamment celles qui concernent l'identification des mots outils (les connecteurs).

1.7.1 Les difficultés liées aux connaissances linguistiques :

« *Plus que les connaissances sur les caractéristiques de l'écrit et de sa fonctionnalité, ce sont les connaissances métalinguistiques qui font défaut aux lecteurs en difficulté, au premier rang les capacités métaphonologiques*. » (Gaonac'h et Golder, 1995 :11).

Comme nous le remarquons, nous nous pouvons comprendre un texte si on n'arrive pas à le décoder, Ecalle & A. Magnan (2010 : 90) ajoutent que « *l'identification des mots rapide et précise est essentielle à la compréhension* ».

Cependant, en langue étrangère, chez le lecteur apprenant,

> « *la reconnaissance des mots écrits est lente et laborieuse. Le calcul syntaxique automatique est donc impossible puisque la reconnaissance rapide et quasi-simultanée des mots successifs de la phrase, qui lui est nécessaire, n'est pas encore en place. L'apprenti lecteur éprouve donc des difficultés à établir des liens entre les mots ; le plus souvent, il se contente de les comprendre un à un et, le cas échéant, il se sert de cette compréhension ''en pointillé'' pour élaborer une signification plus globale*. » (Jean-Emile Gombert, 2003 :5)

Lorsque le lecteur apprenant n'est pas doté des données syntaxiques, lexicales et grammaticales nécessaires à l'anticipation du sens, il ne pourra pas accéder au sens et il rencontrera de sérieux problèmes, qui le poussent parfois à abandonner l'acte de lire. Cette incompétence linguistique entraine l'interruption ou le ralentissement de la compréhension du texte à lire.

En effet, la non-maitrise de l'emploi et la fonction des connecteurs logiques ou des conjonctions ne facilite pas la tâche pour repérer la structure du texte et la relation logique entre les phrases et même celle entre les paragraphes du texte. Prenant comme exemple le mot de liaison ''par ailleurs'' qui peut exprimer l'addition dans certains contextes et l'opposition dans d'autres et le connecteur ''Alors'' qui peut exprimer la conséquence dans certains cas et la conclusion dans d'autres cas. Donc, si on n'a pas l'habileté et l'automatisation à utiliser ces mots, qui sont en réalité polysémiques, on risque une interprétation erronée des énoncés écrits. Fayol (1992 :81) précise dans ce sens que « *les connecteurs facilitent l'intégration sémantique en annonçant le type de relation qu'entretiennent la proposition antérieure et celles dont le traitement commence.* ».

Par conséquent, une automatisation des outils linguistiques est moins couteuse que l'opération de décodage qui demande au lecteur-apprenant plus d'attention. Jean-Emile Gombert (2003 : 4) affirme que l'enjeu de la lecture « *n'est pas de contourner l'indispensable apprentissage du décodage, mais de la rendre tellement automatique que le lecteur pourra l'utiliser sans y consacrer trop d'attention et ainsi disposer de toute son intelligence au service de la compréhension* »

De ce fait, pour réussir sa lecture, le lecteur doit utiliser ses connaissances implicites sur la langue pour identifier les mots écrits afin de les transférer en mémoire le temps de la mise en œuvre des règles qui lui permettront de construire le sens du texte. Cette spécificité de la lecture/compréhension justifie l'utilité d'un enseignement qui pourra dispenser l'apprenant-lecteur de connaissances linguistiques, grammaticales et lexicales suffisantes pour approcher les textes écrits dans cette langue.

Cet enseignement accordera à ce lecteur la possibilité d'élaborer une représentation mentale du texte à partir des informations lexicales présentées (les mots du texte) arrangées en phrases selon les règles syntaxiques de la langue et ces phrases sont à leur tour organisées en paragraphes. Aussi, il participera à travers l'automatisation des connaissances linguistiques, à la diminution du coût cognitif éprouvé par le lecteur lors du traitement de l'information.

1.7.2. Les difficultés liées aux inférences :

Comme nous l'avons vu dans le point précédent, l'identification des mots s'avère nécessaire pour une bonne compréhension des inférences en lecture. Il est évident que les lecteurs-apprenants qui peinent à décoder un texte écrit, se trouvent donc certainement en difficulté pour accéder à son sens. En effet, lorsque la reconnaissance de mots n'est pas assez automatisée, le lecteur ne peut attribuer une attention suffisante à des opérations de haut niveau, telle la réalisation des inférences et l'anticipation du sens global du texte.

L'activité inférentielle est la résultante d'un travail interactif qui commence par l'identification spontanée des mots rencontrés, le repérage d'indices textuels et l'interpellation des connaissances internes. Tous ces processus amènent à l'élaboration des hypothèses de sens sur les informations implicites du texte.

Les inférences sont donc des activités cognitives très complexes, du moment où le lecteur doit faire des allers-retours à sa mémoire pour rechercher des connaissances

antérieures sur le monde permettant la déduction du vide sémantique rencontré dans le texte et l'assemblage des idées éparpillées dans les séquences discursives. Dans la même perspective, Gaonac'h & Fayol (2003 : 48) expliquent qu'une inférence est : « *le recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte.* »

Nous comprenons donc que la réalisation des inférences demande bien un effort d'élaboration d'informations non expliquées dans le texte et parfois non présentes. Autrement dit, les inférences dépassent le niveau littérale du texte, elles représentent les interprétations émises par le lecteur afin d'expliquer des mises en relations, qui ne sont pas repérables dans le texte. Fayol (2000) explique dans ce sens que « *Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles.* ».

Les inférences supposent donc la présentation de nouvelles informations ou d'informations complémentaires que le lecteur puisse effectuer en se basant sur ses connaissances personnelles (formées à partir des expériences et du vécu) et les éléments textuels.

Cependant une difficulté à repérer ou interpréter des éléments textuels fait obstacle à l'élaboration des inférences notamment la mauvaise manipulation des connecteurs de causalité qui fait que le lecteur soit incapable de déterminer la relation établie entre les propositions.

1.8. Pratiques pédagogiques pour une lecture efficace :

Dans une situation scolaire, l'enseignant demande souvent à ses élèves de lire et de comprendre un texte qu'il leur propose. Il essaie de les aider en leur donnant le maximum d'informations pour l'accès au sens parfois même en lui expliquant le texte. Mais on s'aperçoit que cette démarche ne mène pas toujours le lecteur apprenant à son but. Le plus important, ce n'est pas de demander à un élève la compréhension d'un texte mais, c'est de lui donner les méthodes nécessaires pour le faire. Autrement dit, il faut lui apprendre à être autonome dans sa lecture et plus actif dans la recherche du sens, en lui

proposant les stratégies adéquates. Comme on doit lui montrer quand et comment les utiliser, c'est-à-dire dans quelle situation de lecture ? Et pour atteindre quel objectif ?

Mettre en œuvre au bon moment les stratégies convenables aux objectifs visés, rend le lecteur plus efficace lors de la réalisation de sa tâche de lecture. Les stratégies en question se répartissent sur trois moments: avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture.

Avant de commencer la lecture, il est important de préparer l'élève en faisant appel à son encyclopédie (ses connaissances préalables) par le biais de la technique de l'interrogation, qui crée par la suite, le sentiment de l'inquiétude et éveille chez lui la curiosité et la motivation. Plus on le rapproche du texte (en anticipant le contenu du texte à partir du titre, des graphiques, des illustrations, des débuts de paragraphes …), plus il devient réceptif. Le but de cette stratégie est d'encourager l'élève à faire appel à des connaissances déjà acquises, pour lui faciliter la tâche de lire. Dans ce premier moment, l'élève doit effectuer une lecture rapide à mi-chemin entre l'écrémage et la lecture balayage.

Pendant la lecture, le lecteur-apprenant entame une lecture plus attentive, son but consiste à repérer les idées principales du texte, à vérifier ses anticipations de départ, à établir les liens entre le contenu du texte et ses connaissances et à ressortir l'organisation textuelle. À ce moment de lecture, l'apprenant rencontre des difficultés linguistiques, lexicales ou sémantiques, ce qui le pousse à réfléchir au choix des stratégies possibles afin de les solutionner (ex : deviner le sens des mots inconnus ou consulter un dictionnaire).

Après la lecture, l'apprenant fait un retour au le texte lu en confirmant les anticipations émises en cours de lecture, il va comparer ses connaissances de départ sur le sujet du texte avant la lecture, à celles reçues après. Dans cette dernière phase, l'apprenant doit être capable de faire la synthèse du texte lu et de faire son résumé, voire aussi l'activité constante de « reformulation » qui est l'aboutissement d'un travail de découverte et de sélection : du thème, du propos, de la structuration de l'argumentation de sa progression et de son aboutissement : thèse / conclusion.

L'activité du lecteur consiste donc, à ce que ce dernier soit actif et soit considéré en tant qu'un élément important dans la dynamique qui permet la construction du sens. L'apprenant-lecteur face un texte déploie les stratégies nécessaires qui lui permettent de

traiter les données propres au texte pour construire le sens. Cette construction répond à des objectifs de lecture définis au préalable par le lecteur lui-même en se référant à des connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire à long terme. Les facteurs affectifs sont aussi pris en considération dans ce processus mettant ainsi toute un ensemble d'activités métacognitives qui gère l'accès au sens.

Pour arriver à la construction du sens, le lecteur doit passer par un parcours obligatoire. Il commence par un choix de lecture visant un objectif précis, il formule ensuite des hypothèses de sens qu'il vérifiera au fur et à mesure de sa lecture. Si les hypothèses de départ sont confirmées par les nouvelles informations recueillies dans le texte, elles seront mémorisées par le système cognitif, et l'apprenant pourra en vérifier et interpréter les unités sémantiques qui suivent dans le texte, en établissant une autre série d'hypothèses. Par contre si les hypothèses de départ sont infirmées, elles ne seront pas gardées en mémoire mais elles seront remplacées par d'autres plus pertinentes.

Dans cette perspective, le lecteur à travers la formulation des hypothèses de sens, met en place des stratégies d'anticipation de plus en plus claires, ce qui lui permet de réduire son champ d'incertitude. Le schéma du texte ou ce qu'on appelle sa structure ainsi que les éléments périphériques (titres, illustrations, graphiques…) représentent des indices qui jouent un rôle très important dans l'anticipation dans le texte et l'élaboration des hypothèses, comme ils aident le lecteur à les (hypothèses) corriger au fur et à mesure qu'elles se présentent lors de la lecture.

L'acte de lire devient donc une vérification de l'exactitude d'une ou des anticipations émises suite au repérage des indices textuels.

Le processus d'anticipation se fait après le prélèvement des indices textuels. L'identification d'un titre, d'une ponctuation qui se répète, de mots outils, d'un nom propre, de chiffres ou de l'image du texte mène le lecteur à se faire une idée approximative du contenu du texte. Le plus important c'est d'être capable de percevoir ces indices, de les regrouper, de les structurer et de les classer (on peut regrouper les indices thématiques à partir des éléments para textuels tels que les titres et les sous-titres). Par exemple, dans un texte argumentatif, les indices thématiques s'organisent autour de quatre questions ; Qui ? À qui ? Quoi ? Et pourquoi ?

Les pratiques de repérage d'indices sont importantes dans la mesure où elles rapprochent le lecteur du texte et rendent son contenu familier. L'enseignant doit amener

le lecteur apprenant à repérer les traces des énonciateurs et des lecteurs dans le texte qu'il lit, à les positionner dans le temps et dans l'espace et à se repérer lui-même. L'apprenant doit aussi repérer les mots-outils qui permettent de retrouver l'enchainement de l'écrit ou ce qu'on appelle la structure du texte (l'opposition, la cause, la conséquence, l'ordre chronologique, etc.).

Ainsi, pour faciliter la tâche de repérage d'indices aux élèves, l'enseignant pensera à choisir des textes qui correspondent aux attentes des jeunes lecteurs en étant faciles, riches en lexique , chargés de significations et surtout cohérents. Le texte choisi « *doit être composé de propositions entretenant entre elles des relations clairement explicitées ; les connecteurs, qu'ils indiquent une relation temporelle ou argumentative, sont d'un grand secours dans la mesure où ils assurent une plus grande cohérence du texte* ». Golder & Gaonac'h (1998 : 97)

En somme, l'accès au sens du texte écrit est favorisé si l'enseignant arrive à installer chez ses élèves des compétences qui assurent l'équilibrage,

> *« entre les activités qui visent la pratique réitérée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ; entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ; entre activités de questionnement entre activités de questionnement littéral et de questionnement référentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites* . » Cebe, Goigoux, Thomazet (2004 : 4)

Conclusion

L'étude des différents éléments abordés dans ce chapitre, nous a permis d'une part de cerner la notion de compréhension écrite et d'une autre part, de la situer dans le contexte d'apprentissage. Cette dernière est un processus qui est loin d'être simple car elle « *implique […] un savoir, une somme d'expériences préalables intégrés par le récepteur sous forme de représentations abstraites à un niveau profond, ce qui pourrait constituer la mémoire à long terme, dispositif d'accueil pour les informations nouvelles recueillies par le lecteur au moment de la lecture du message.* » (Vigner, 1979 : 8).

Nous avons ensuite approché la nouvelle conception des processus de compréhension de l'écrit et leur mise en application comme actes pédagogiques, résultant des travaux des chercheurs et didacticiens. Ces derniers proposent une multitude de processus (du microprocessus, au macroprocessus, allant vers les divers processus d'intégration, d'élaboration et de métacognition), ils estiment que l'accès au sens dépend essentiellement du support écrit lequel se présente de nos jours, en divers formes : livres, schémas, tableaux, etc.

Aussi, nous signalons que nombreuses sont les difficultés auxquelles les jeunes lecteurs doivent défier et envisager des solutions valables. Certains de ces obstacles comme le signalent quelques didacticiens peuvent provenir de différents facteurs tels que le texte, le contexte ou le lecteur lui-même.

Le lecteur, en situation d'apprentissage d'une compétence de lecture en langue étrangère, doit mobiliser toutes ses connaissances nécessaires à la compréhension d'un texte écrit. Les connaissances en question relèvent du vécu (les visions du monde) de l'apprenant et des éléments découverts dans le texte. Ces éléments, ou ce qu'on appelle les indices textuels, qui constituent l'objet de notre étude, aident le lecteur à installer des hypothèses de sens qu'il vérifiera au fur et à mesure de son avancement dans le texte.

Le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève dans sa quête de la recherche d'indices. Il lui propose des documents dont le référent est connu, afin de permettre le réinvestissement d'une partie de ses savoirs. On favorise donc des documents soit en fonction de la culture et de l'univers de départ des apprenants, soit en fonction de leur spécialité professionnelle (un public de sciences sera confronté à des textes scientifiques),

afin de leur donner les moyens de repérer des indices, d'élaborer des hypothèses, d'établir des liens et de déduire le sens.

Les indices textuels sont différents d'un type de texte à un autre. Il est alors plus important que le lecteur se familiarise avec les différentes structures textuelles afin de découvrir les différents indices de chaque type de texte qui pourront le conduire à l'accès au sens.

A ce titre, nous aborderons dans le prochain chapitre, une des typologies textuelles qui est l'objet d'étude de notre recherche, à savoir : le texte argumentatif. Nous essayerons de montrer entre autres, les composantes et les caractéristiques de ce type de texte et de savoir quels sont les indices nécessaires qu'on peut y repérer pour l'élaboration des hypothèses de sens.

CHAPITRE 02

AUTOUR DE L'ARGUMENTATION ET DU TEXTE ARGUMENTATIF

Introduction

Dans le contexte scolaire algérien et particulièrement au cycle du secondaire quatre types de textes sont enseignés durant les trois années d'apprentissage de la langue française. Le texte argumentatif occupe une place cruciale dans les manuels scolaires, c'est la raison pour laquelle nous allons l'étudier de près dans notre présent travail.

Nous exposerons dans ce chapitre les notions liées à l'argumentation et au texte argumentatif comme objet d'apprentissage. Nous essayerons tout d'abord, de présenter un bref historique sur l'évolution de la notion de l'argumentation à travers les différentes théories. Cela sera suivi, de quelques définitions qui permettront de cerner au mieux cette notion qu'est l'argumentation. Nous essayerons également de mettre en lumière quelques éléments relatifs à l'organisation et aux caractéristiques de ce type de texte avec un éclairage sur les étapes et les stratégies de l'argumentation. Ce développement nous aidera à montrer comment est envisagé l'enseignement du texte argumentatif dans le programme de 1°AS et quels objectifs vise-t-on essentiellement.

2.1. Histoire de l'argumentation à travers les siècles :

L'argumentation en tant qu'une discipline qui préoccupe de nombreux linguistes en sciences du langage, occupe une place importante dans le cadre de la communication entre les êtres humains. Elle est fortement liée à l'histoire de la philosophie, de la rhétorique et du discours, et elle est étudiée dans plusieurs disciplines. C'est ce que confirment Sophie Moirand et Mariane Doury (2007 : 9-10) :

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

L'argumentation fut enseignée dès le Ve siècle A.V J-C, par les Sophistes afin de remporter l'adhésion des auditoires les plus divers; il s'agit particulièrement, de faire apprendre aux élèves la compétence verbale et l'usage des arguments. Ces arguments seront appelés des sophismes, nommés ainsi par les sophistes pour désigner la rhétorique qui est l'art de parler et de persuader. La rhétorique de Socrate propose d'accroître la portée d'emploi de la rhétorique aux réunions privées et non seulement dans les tribunaux et les assemblées publiques.

La conception systématique de l'argumentation fut élaborée pour la première fois par le philosophe Aristote, qui exige à la fois la maitrise du raisonnement, des passions et du style. Il apporte à cette période la maturité de la rhétorique et va opérer une coupure avec l'héritage de la période précédente se séparant notamment, de la rhétorique de Socrate et de celle des sophistes. Aristote part de deux principes nouveaux : Le premier, c'est que la rhétorique est une technique indifférente à la morale, donc amorale. Le second fait de la rhétorique, la technique d'argumentation du vraisemblable et non pas de la vérité. Ces deux principes permettent de libérer la rhétorique qui se développe en tant que technique légitime des débats dans les milieux publics. La rhétorique d'Aristote réalise une seconde séparation en se présentant comme une « rhétorique du raisonnement », plutôt qu'une « rhétorique des passions ». Son ouvrage « Rhétorique » va marquer définitivement la suite de l'évolution dans ce domaine sur le plan théorique. Cette rhétorique aristotélicienne va inspirer la culture de l'argumentation qui s'étale ainsi dans le travail de grands orateurs cherchant la codification, la vulgarisation et la systématisation, des normes du discours à visée persuasive. Le philosophe grec distingue entre les différents types d'auditeurs qui sont bien, pour lui, la finalité de tout discours. Ce dernier comprend, toujours pour Aristote, trois parties constitutives : celui qui parle, le sujet sur lequel il parle et celui à qui il parle. L'existence de différents types d'auditeurs implique l'existence de genres oratoires distincts, et qui sont au nombre de trois. Le premier est l'auditeur spectateur d'un discours dit « épidictique », déployant une louange ou un blâme. Le second est celui qui est juge, au sens strict, d'une situation passée, auditeur d'un discours dit « judiciaire ». Le troisième auditeur est juge d'une situation future, il est généralement membre d'une assemblée publique. Les discours qui y sont échangés relèvent, en l'occurrence, du genre « délibératif ». A partir de là, Aristote va produire, dans les trois volumes de sa « Rhétorique », ce que Breton et Gauthier (2000 : 22) appellent « *une théorie des situations d'argumentation* ». Les auteurs élaborent un

tableau récapitulatif de la déclinaison faite par le philosophe de ces trois genres de discours. Ils montrent à travers ce tableau la spécificité de chacune des situations, les valeurs qu'elles mobilisent et les procédés argumentatifs qui leur sont associés. Sur un autre niveau, Aristote distingue trois types de « preuves » exploitées dans le discours argumentatif. Il y a d'abord les preuves qui s'appuient sur le caractère de l'orateur, « ethos », celles sur le contenu du discours lui-même, « logos », et celles sur les passions de l'auditoire, « pathos ». Le cœur de ce discours argumentatif sera constitué par un raisonnement par l'exemple ou un raisonnement par l'enthymème. Le premier s'appuie sur des cas semblables à celui qui fait l'objet de l'argumentation pour en inférer la justesse ou la légitimité. Le deuxième est présenté comme une forme de syllogisme partant d'une prémisse pour en déduire une proposition nouvelle et différente, et devant obligatoirement être le résultat du raisonnement.

Le raisonnement rhétorique se doit d'être à la fois rigoureux et simplement vraisemblable. La théorie argumentative propre à la rhétorique antique fournit un canon de composition du discours persuasif, constitué de cinq parties et dont la validité persiste jusqu'à nos jours : invention, disposition, élocution, mémorisation, action. Breton et Gauthier le remarquent à travers ces parties, la rhétorique n'est pas une méthode pour seulement produire des idées ou des opinions, mais bel et bien pour les défendre et les argumenter. En d'autres termes, c'est une théorie de la mise en forme de l'opinion destinée à un auditoire.

Les siècles suivants ont vu plusieurs écoles et courants dans le domaine de l'argumentation, et ce n'est qu'à la renaissance que l'argumentation rhétorique est réétudiée comme étant une pratique renouvelée.

Le XXème siècle se distingue par la parole argumentative, Pierre Oléron (1983 :19) a écrit à ce sujet :

> *« L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. (…) chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets. »*

Perlman C. et Tyteca (2008: 7) conçoivent l'argumentation comme les « *techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroitre l'adhésion des esprits*

aux thèses qu'on présente à leur assentiment. ». Cette définition met l'accent, d'un coté sur la caractéristique discursive de l'argumentation et d'un autre coté sur son objectif. Ici l'adhésion de l'interlocuteur, centrant ainsi l'attention sur les aspects du raisonnement permettant d'arriver à l'adhésion par opposition et sur ceux relatifs à la vérité.

Pour arriver à l'adhésion du récepteur, Perlman (1958 : 18) met l'accent sur le raisonnement dialectique qui se repose sur des conventions sociales connues et partagées. Il explique ainsi, que « *pour qu'il y ait argumentation, il faut que, à un moment donné, une communauté effective des esprits se réalise. Il faut que l'on soit d'accord, tout d'abord, et en principe, sur la formation de cette communauté intellectuelle, et ensuite, sur le fait de débattre ensemble une question déterminée: or cela ne va nullement de soi »*

En continuant dans la même perspective que Perlman et Tyteca, L. Apostel part de l'idée que toute argumentation vise la transformation des attitudes et des convictions. J-B., Grise (1981 : 30) affirme qu'« *argumenter, c'est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action. Il s'en suit qu'une argumentation est toujours construite pour quelqu'un […]. Il s'agit donc d'un processus dialogique, au moins virtuellement.* ». Par contre G. Vignaux (1999), qui ne cherche pas l'effet de la persuasion comme objectif de l'argumentation, pense que « *l'argumentation ne se réduit ni à l'art de convaincre ni à celui de manipuler les individus et les foules. Elle est avant tout ce grand art d'organiser nos discours en vue d'ajuster nos pensées, de construire nos connaissances, pour mieux les transmettre.* ».

L'argumentation pour Ducrot est au cœur de l'activité de parole. Il s'intéresse surtout à la nature des moyens argumentatifs qu'utilise le scripteur pour structurer, expliquer, et décrire son argumentation afin de convaincre son lecteur, donc on parlera de « stratégies argumentatives ». Les moyens argumentatifs en question représentent les connecteurs qui articulent les phrases en leur attribuant du sens. L'analyse des connecteurs prend une importance particulière car ce sont eux qui mettent les informations introduites dans un texte au service de l'intention argumentative de l'auteur.

2.2. Quelques définitions sur l'argumentation :

L'argumentation est une notion présente dans de très nombreuses situations de notre vie quotidienne. Elle peut se trouver dans les discours politiques, économiques, judiciaires, et idéologiques, elle est encore présente dans les sciences humaines et dans les sciences exactes, aussi partout dans la presse et dans les livres. Elle peut même être

présente dans des conversations les plus relâchées et les plus infimes, car parler c'est bien argumenter comme l'affirme Ducrot (1999 : 185) qui considère la langue comme *« un condensé d'argumentations.* ».

P. Oléron (1983 : 3) trouve que l'argumentation est un acte omniprésent dans notre vie quotidienne, elle est présente dans plusieurs types de discours ;

> « *L'argumentation fait partie de notre vie quotidienne. Il n'est guère de pages de journal, de séquences à la radio ou à la télévision qui n'exposent ou ne rapportent les arguments d'un éditorialiste, d'un invité, d'un homme politique, d'un auteur, d'un critique... Les textes ou les présentations explicitement publicitaires argumentent pour justifier l'achat ou la consommation d'une marchandise ou de quelque produit culturel. À l'égard de ceux-ci, des magazines ou des chroniques spécialisées se livrent à des examens critiques qui font apparaître qualités ou faiblesses et incitent à les adopter ou les rejeter. Et même la description d'événements, voire la présentation d'images sont parfois des arguments implicites en faveur de thèses que l'habileté de leurs défenseurs conduit ici à ne pas démasquer davantage. Chacun de nous, par ailleurs, à divers moments, en diverses circonstances, est amené à argumenter, qu'il s'agisse de plaider sa cause, de justifier sa conduite, de condamner ou de louer amis, adversaires, hommes publics ou parents, de peser le pour et le contre d'un choix ou d'une décision. Et il est la cible d'arguments développés par d'autres dans les mêmes contextes, sur les mêmes sujets.* »

En outre, il considère l'argumentation comme une « *démarche par laquelle une personne -ou un groupe- entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions -arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé* » P. Oléron (1983 : 4). L'auteur dégage de cette définition trois caractéristiques de l'argumentation. D'abord, qu'elle fait intervenir une ou plusieurs personnes, qui sont les parties prenantes à l'argumentation. Ensuite, que c'est une démarche par laquelle on vise à exercer une influence sur une autre personne. Enfin, qu'elle fait intervenir des preuves et des justifications, en faveur de la thèse défendue, qui n'est pas imposée par la force.

J.-B. Grise (1996 : 26), de son côté, conçoit ce type de discours comme une activité essentiellement discursive faite d'énoncés et donc « *toujours personnalisée en ce sens qu'elle est destinée à des auditoires situés […] Elle vise à les persuader et pas seulement à les convaincre* ». Cette définition, savante de celle du discours, nous permettra de percevoir la centration faite par Grise sur la dimension discursive située et finalisée de l'argumentation. Le discours étant défini par Plantin (1996 : 8) comme « *un ensemble d'actes de langage planifiés, finalisés, s'adressant à un public dans un cadre*

institutionnel précis ». Grise (2007 : 35-44) voit également dans l'argumentation une double finalité : convaincre et persuader, qu'il présente comme variables en importance et en degré d'élaboration. Il souligne surtout l'importance et le rôle primordial de l'émotion dans la réussite de l'acte argumentatif en affirmant que :

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

On conclut donc que l'argumentation selon Grise, n'est pas une activité simple, mais tout un travail cognitif complexe qui fait intervenir plusieurs processus qui arrivent à la fin à entrainer un interlocuteur à la persuasion. Ces processus permettent à la pensée de se manifester en acte langagier observable, et ont pour point de départ les pré-connaissances culturelles qui ne sont, en fait, que les marques des représentations sociales dans la langue.

Dans le schéma suivant, Grise nous explique les étapes de l'argumentation qui démarrent de la pensée jusqu'à la production du discours argumentatif ;

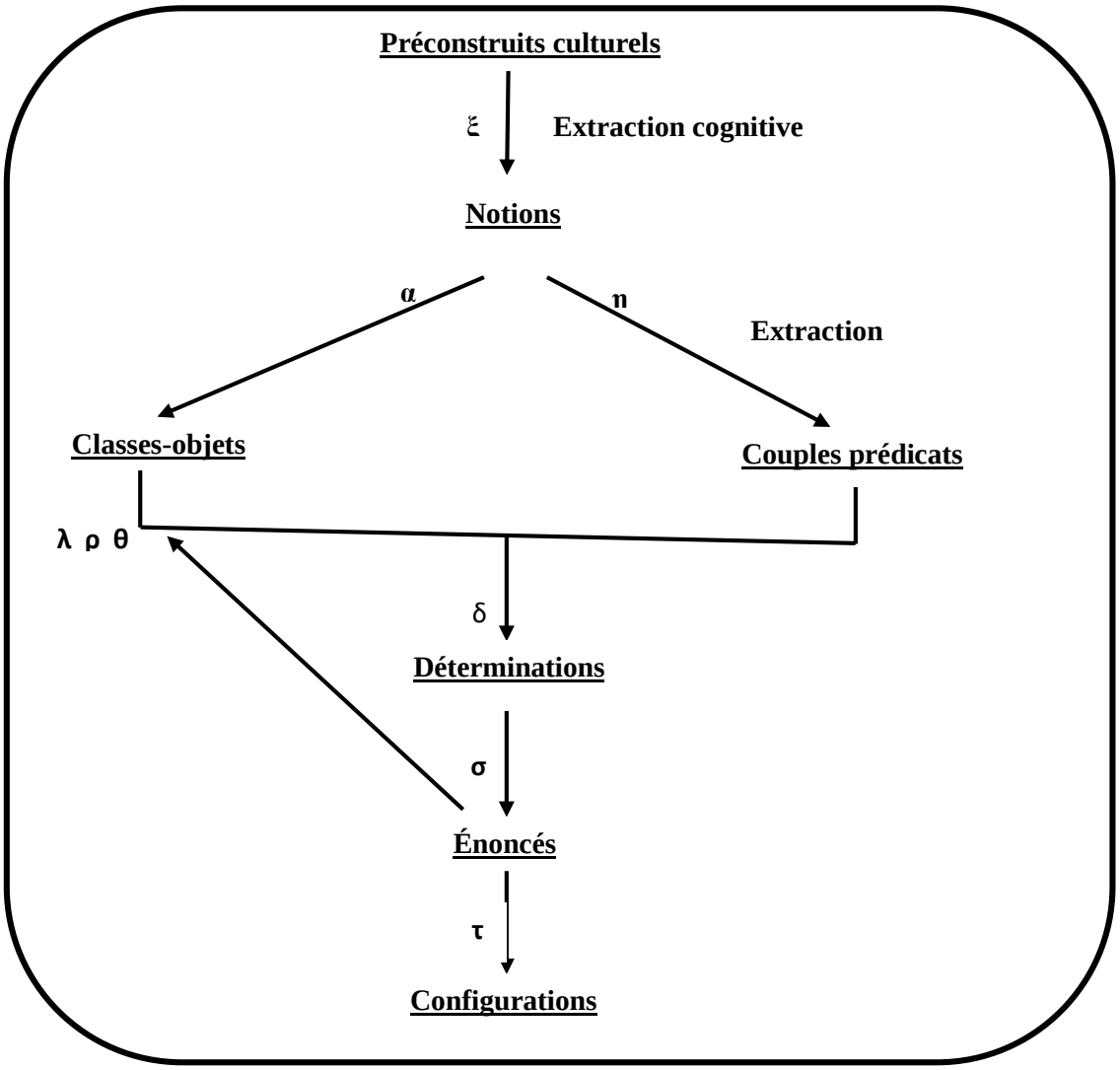


Figure 4 : Structure de la logique naturelle selon J.B.

L'argumentation selon Breton, représente des actions humaines qui ont pour but d'amener une personne, un auditoire ou encore un public à adopter un comportement bien déterminé ou à partager une opinion proposée par le sujet source. La spécificité de l'argumentation, selon le même auteur (1996 : 3), « *est de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication* ». C'est un moyen puissant pour faire partager par autrui une opinion qui peut avoir comme conséquence une action. L'argumentation constitue donc un genre particulier, dont Breton s'est attaché à saisir les spécificités et les exigences qui entourent sa mise en œuvre.

Dans l'optique de Breton et Gauthier (2000 : 5), on considère que « *les différentes théories de l'argumentation portent toutes sur le même objet d'ensemble : l'opération ou le processus selon lequel sont fournies des raisons pour convaincre un interlocuteur ou un auditoire, ou encore les unités mêmes de cette opération ou de ce processus*.». Autrement dit, l'objet de l'argumentation peut concerner le processus d'argumenter, établi pour convaincre un auditoire ou le produit de ce processus argumentatif qui vise, lui, la conviction.

O. Ducrot (2007 : 18 -19), donne des significations différentes aux utilisations qui sont faites du terme argumentation. L'auteur distingue à ce propos l'argumentation rhétorique de l'argumentation linguistique. Il définit la première comme une activité verbale à visée persuasive, restant donc externe au langage; et revendique, par contre, l'argumentation linguistique qu'il définit comme un enchaînement d'énoncés où les premiers jouent le rôle d'arguments, pour le dernier énoncé présenté comme leur conclusion. Il décrit le sens des constructions syntaxiques en indiquant à quelles conclusions la personne qui utilise ces mots, prétend arriver dans son discours. Que cela est possible ou non, le récepteur n'est pas l'objet de cette deuxième acception de l'argumentation. Dans le même article, il tente d'établir l'absence de rapport direct entre l'argumentation linguistique et l'argumentation rhétorique, même si la première peut contribuer indirectement à la seconde (Ducrot, 2007 : 28). L'activité verbale s'appuie, en plus des raisons données dans l'argumentation, sur des motifs non rationnels. Cette activité n'exprime pas des faits neutres, mais comprend à chaque fois une interprétation subjective propre aux énoncés qu'elle exploite (Ducrot, 2007 : 30-31).

Pour clore ce point, nous pouvons dire que l'argumentation, chez Ducrot, pour qu'elle soit considérée comme telle devra contenir au moins deux énoncés : le premier est l'argument tandis que le second est la conclusion. Il explique, ainsi, que

> « *L'idée de base est que dans un enchaînement argumentatif « A donc C », le sens de l'argument A contient en lui-même l'indication qu'il doit être complété par la conclusion. Ainsi le sens de A ne peut pas se définir indépendamment du fait que A est vu comme conduisant à C. il n'y a donc pas à proprement parler passage de A à C, il n'y a pas justification de C par un énoncé A qui serait compréhensible en lui-même, indépendamment de sa suite « donc C ». Par conséquent, il n'y a pas transport de vérité, transport d'acceptabilité, depuis A jusqu'à C, puisque l'enchaînement présente le « donc C » comme déjà inclus dans le premier terme A* ». (Ducrot, 2007 : 22).

Au vu de cette littérature, nous nous plaçons du côté de l'argumentation linguistique, autrement dit, dans le sens que lui donne Ducrot, car le langage contribue, par des composants spécifiquement linguistiques, à la persuasion recherchée par l'acte d'argumentation. Parmi ces composants, il y a les connecteurs argumentatifs qui aident à organiser les arguments et du coup toute l'argumentation.

2.3. Les objectifs de l'argumentation :

Dans l'activité humaine, discursive à visée argumentative, la prise de conscience et la fixation d'un objectif constitue une étape indispensable à sa réussite, en quelque sorte, le premier pas vers sa réussite. Les objectifs de l'argumentation chez Gérard Vigner (Documents d'accompagnement, 2nde, p. 21) sont donc « *de modifier les savoirs, les croyances et les opinions d'autrui en essayons de démontrer, en s'efforçant de convaincre, en s'attachant à persuader* »

a. Démontrer :

« Démontrer », relève d'une sphère spécifique à la science où la rationalité prend une place prépondérante. C'est une démarche logique qui cherche à prouver la vérité d'une hypothèse; elle s'opère par un raisonnement déductif et des preuves certaines et indiscutables. « Démontrer » constitue l'« *ensemble des moyens qui permettent de transformer une affirmation ou un énoncé, en un « fait établi », difficilement contestable, sauf par un autre énoncé mieux démontré* » (Breton, 1996 : 5). L'auteur a pris l'exemple de la loi de la chute des corps, que le scientifique peut présenter comme un fait établi en présentant « *une démonstration, acceptée par ses pairs, qui peuvent la vérifier, et par le public, sur la base de la confiance dans les experts* » (Ibid.). Breton, en se basant sur cet

exemple, établit une distinction marquée entre argumentation et démonstration scientifique comme étant tous deux des moyens de convaincre. De notre côté, nous admettons que dans la mesure où l'argumentation c'est produire un raisonnement pour faire accepter quelque chose à un public, la démonstration constitue une forme d'argumentation. « Démontrer » devient alors l'objectif de celle-ci. Plantin (1996 : 29) explique d'ailleurs la conception de la démonstration en précisant qu'«*il est possible de tenir, même en langue naturelle, des discours cohérents, solidement appuyés par une gamme différenciée de références au réel, qui concluent de façon parfaitement rigoureuse* ». Afin de pouvoir accéder au statut de démonstration, le discours argumentatif en langue naturelle passe par un « filtre », joué par un système de faits attestés scientifiquement et de normes d'enchaînement des énoncés.

Pour Breton (1996) l'argumentation, liée à d'autres moyens, est utilisée par le locuteur dans le but de convaincre son interlocuteur. Autrement dit, le fait d'argumenter a un seul objectif, convaincre, qui peut être atteint par l'intermédiaire de plusieurs moyens, comme la manipulation, la séduction, la propagande, et l'argumentation. Ces moyens relèvent du domaine de la rhétorique et de la démonstration, d'une part, et du domaine de la science, d'une autre part.

b. Convaincre :

Perlman et Olbrechts-Tyteca (2008, p.35) parlent des notions ''convaincre'' et ''persuader'' dans leur ouvrage « Traité de l'argumentation », en expliquant que : « *Pour qui se préoccupe du résultat, persuader est plus que convaincre, la conviction n'étant que le premier stade qui mène à l'action. […] Par contre, pour qui est préoccupé du caractère rationnel de l'adhésion, convaincre est plus que persuader* ».

L'appellation à adopter dépend, en effet, du locuteur même, précisément de son objectif et de l'intention qu'il a de son argumentation. A ce moment-là, ''convaincre'' revient à emporter l'adhésion du destinataire de manière rationnelle, en faisant appel à la raison et à la réflexion. L'argumentateur fait progresser son discours jusqu'à ce que sa thèse soit prouvée, en s'appuyant sur des arguments illustrés par des exemples et présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un raisonnement inductif (du cas particulier à la vérité générale). Ces arguments sont souvent reliés entre eux par des connecteurs logiques dont les plus importants sont ceux qui soulignent la causalité. On peut citer ensuite ceux qui ordonnent la présentation.

c. Persuader :

Ce procédé consiste à vouloir atteindre l'adhésion de l'interlocuteur d'une manière spontanée, moins raisonnable et plus affective, en jouant sur la sensibilité et les sentiments. Il s'agit de découvrir, chez l'interlocuteur, ce qui pourrait lui contenter, le séduire pour l'amener à accepter la thèse argumentée. L'émetteur en cherchant à persuader doit s'efforcer de comprendre le système de valeurs de ces récepteurs. De ce fait, la défense d'une thèse se maintiendra sur des principes universels ou du moins partagés par la majorité **:** la liberté d'expression, la paix, la fraternité, les droits de l'homme…, ou sur les valeurs sociales d'un groupe bien précis : la loyauté, la sincérité, la droiture, la justice, le courage, le patriotisme…

Cette thèse se maintient également sur des références culturelles collectives qui font apparaître une complicité propice à l'adhésion **:** les proverbes, les croyances, les symboles, les métaphores, les apologues, traits d'esprit, intertextualité, connotations, détournements,… Le discours va se faire à la fois direct (expressif) et indirect (impressif), afin d'agir sur le destinataire en essayant de l'impressionner et de toucher ses émotions. L'émetteur doit impliquer ses interlocuteurs, leur faire croire que sa thèse est aussi la leur, qu'ils partagent les mêmes préoccupations et les mêmes combats. Il les prend à témoin en utilisant des interrogations indirectes dont il n'attend pas de vraies réponses (ex : est-il juste qu'à nos jours, la majorité de la population mondiale souffre encore de la faim et des maladies contagieuses ?).

Ces questions rhétoriques ont simplement le but d'animer le discours et de varier le mode de l'affirmation. Pour les impliquer encore plus, le locuteur emploie souvent le « tu » ou le « vous » et parfois le « nous », qui crée une communauté d'intérêt. Il jouera sur les émotions fortes de la colère ou de l'enthousiasme en recourant le plus souvent aux registres pathétiques (ex : exciter la révolte contre l'inégalité).

En conclusion, le locuteur cherchant la persuasion de son destinataire, doit faire appel aux émotions et aux sentiments de celui-ci, en employant tous les moyens nécessaires notamment le champ lexical de l'émotion, les figures d'insistance et d'opposition. D'autres procédés, aussi importants, sont investis dans la persuasion, tels que le recours aux exclamations et interrogations qui dénoncent l'affectivité ainsi que l'utilisation des effets syntaxiques : phrases bâties selon un rythme solidement marqué pour surprendre ou choquer le destinataire.

2.4. Les types de l'argumentation :

Diverses terminologies ont été adoptées pour le classement des arguments en types, variant selon l'intention du chercheur. Selon ce critère, Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008) proposent quatre catégories d'arguments à savoir ; les arguments quasi-logiques, les arguments basés sur la structure du réel, les arguments qui fondent la structure du réel et les arguments par dissociation.

2.4.1. L'argumentation quasi-logique :

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008), ce type d'argumentation relie des propositions du discours selon certains raisonnements se référant à la logique formelle. En d'autres termes, elle (l'argumentation) relie, plus ou moins directement, une cause à sa conséquence selon un raisonnement logique. Citant un exemple emprunté des deux auteurs (2008 : 288) : *« Là, elle travaille dans un club tu-sais puis elle finit à trois heures du matin fait que là tu comprends dans le jour elle dort* ». Dans cet exemple, le lien logique ce fait directement entre la première proposition : « *Là elle travaille dans un club tu-sais puis elle finit à trois heures du matin » et sa conséquence « le jour elle dort* ».

Un autre exemple cité par le même auteur : *« Faut pas se tenir avec quelqu'un qui est dépressif tout le temps parce que ça nous rend dépressif*. » on remarque à travers cet exemple que la cause et la conséquence sont en relation symétrique, ce qu'on peut dire sur la cause, on peut le dire aussi sur la conséquence et inversement. Ainsi la « dépression » agit comme contamination : « *les gens dépressifs peuvent nous rendre dépressifs » et « si on est dépressif, on va rendre les autres dépressifs* ».

Dans les deux exemples cités, on remarque qu'à partir des premières propositions on peut arriver directement et spontanément aux conséquences, chose qui n'est pas toujours évidente. Dans un troisième exemple toujours appartenant à Perelman et Olbrechts-Tyteca (2008 : 289) : « *Mais pour moi ils [les voleurs] ont été dérangés tu sais. Parce que Mon Dieu son radio était juste à côté de la porte*. » Pour suivre le raisonnement jusqu'à la conclusion, il est nécessaire de reconstruire les propositions implicites ;

1- Les voleurs s'intéressent en particulier à voler les radios
2- Or, il y en avait une dans l'appartement cambriolé
3- Mais les voleurs ne l'ont pas prise
4- Donc, les voleurs ont été dérangés

On conclut donc et à travers cet exemple que la conclusion ne peut être atteinte directement mais en passant par un certain nombre de propositions implicites.

2.4.2. L'argumentation basée sur la structure du réel :

Les arguments basés sur la structure du réel établissent une solidarité entre les jugements admis et d'autres que l'on cherche à approuver. L'emploi de ces arguments « *consiste donc à mettre en évidence une liaison entre la cause que l'on veut défendre et un élément déjà admis par l'auditoire* » (Breton & Gautier, 2000 : 44).

Perelman (2008 : 395) reconnaît deux types d'arguments basés sur la structure du réel, ceux qui reposent sur une liaison de succession, où les propositions sont liées entre elles par un rapport de causalité s'appuyant sur un raisonnement quasi-logique, et ceux qui relèvent d'une relation de « *coexistence, qui est une relation qui permet de déduire l'existence d'une chose à partir de ses manifestations et inversement, d'attribuer à ses manifestations, les faits, actes ou jugements accordés à leur essence.* »

2.4.3. L'argumentation qui fonde la structure du réel :

Ce type d'arguments présente des éléments du réel procédant soit par le cas particulier c'est-à-dire ; l'exemple, l'illustration et le modèle, soit par comparaison par le moyen d'analogie et de métaphore. Les locuteurs exposent leur construction de la réalité afin d'amener le lecteur vers leur conclusion. Ils confèrent, en utilisant les arguments fondant la structure du réel, de la validité et de la crédibilité à leur argumentation. Pour se faire ils basant sur des valeurs communes, des situations spécifiques à leur environnement et à celui de leur auditoire, et voire même à leur savoir encyclopédique (de personnalités célèbres, historiques, sportives ou artistiques) pour présenter un éthos favorable d'eux-mêmes.

Le recours aux exemples cherche à fonder une règle par généralisation inexprimée ou sous-entendue. Dans l'exemple « *les enfants de nos jours ne peuvent pas se priver des ordinateurs. Moi, mes enfants passent tout leur temps devant l'ordinateur*. » On remarque que la relation argumentative de cause à conséquence, ne se fond par sur le raisonnement logique mais sur le cas particulier.

En ce qui concerne les illustrations, le locuteur les utilise afin de renforcer l'adhésion à une règle déjà connue et admise. Tandis que l'exemple doit être

incontestable, l'illustration doit cibler ardemment l'imagination de l'interlocuteur pour emporter l'adhésion. Pour les modèles, le locuteur les utilise pour fonder une règle générale ou inciter à une action qui s'en inspire.

Pour les arguments basés sur une analogie, le locuteur vise à travers leur utilisation, d'établir une assimilation entre un domaine inconnu et un autre connu du réel, afin d'éclairer, de structurer et d'évaluer cet inconnu. Ainsi, l'analogie est fondée sur la ressemblance qui, elle, se base sur un domaine commun entre les deux objets comparés. Contrairement à l'exemple qui relie des objets dans une relation allant du général vers le particulier, l'analogie relie les objets dans une relation qui va du singulier au singulier. Dans l'exemple : *« il dit : mon fils est faible en matières scientifiques; il a eu un 7 en Maths. Bien ! C'est à peu près comme le mien qui est nul en physique.* » On a approché deux éléments singuliers pour mieux les comparer entre eux : le niveau scolaire des enfants des deux parents.

2.4.4. L'argumentation par dissociation :

Perelman explique cette technique en soutenant que : « *La dissociation des notions détermine un remaniement plus au moins profond des structures conceptuelles qui servent de fondement à l'argumentation : il ne s'agit plus dans ce cas, de rompre « les fils, qui rattachent des éléments isolés, mais de modifier la structure même de ceux-ci* » (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2008 : 551). Cela veut dire que les arguments par dissociation sont utilisés pour exprimer des thèses possibles et éventuelles, tout en soulignant l'incohérence de l'une d'elles. Dans les écrits, les auteurs utilisent les arguments par dissociation pour anéantir ou invalider une thèse et en proposer une nouvelle. Ce genre d'argumentation permet aux scripteurs de proposer leur propre construction du réel à leur lecteur, mais de façon indirecte.

Donc, l'emploi des arguments par dissociation résout une incompatibilité chez l'auteur, et aussi rend les données objectives, certaines et avérées pour l'auditoire, du moment où le réel est un critère de valeur qui peut servir l'auteur à réussir son adhésion.

2.5. Les différentes formes de l'argumentation :

L'argumentation est la manière par laquelle le locuteur défend, réfute une opinion ou un point de vue afin de persuader, ou de convaincre son interlocuteur. Voltaire dans son dictionnaire philosophique oppose deux formes d'argumentation ; l'argumentation directe qui est la manière explicite d'exposer une thèse soutenue par des arguments bien enchainés (cette forme d'argumentation ne demande pas beaucoup d'effort pour saisir le message argumentatif) et l'argumentation indirecte ou implicite, qui repose sur le présupposé et le sous-entendu. Cette deuxième forme d'argumentation mène le locuteur à argumenter indirectement à travers un narrateur ou un personnage de théâtre, de conte, ou de fable. L'interlocuteur dans cette situation doit fournir des efforts pour déduire le message argumentatif.

2.5.1. L'argumentation directe :

Dans l'argumentation directe, la parole est prise en charge par l'auteur, on parlera alors de l'essai, le dialogue d'idées et la correspondance qui constitue l'objectif du 2ème projet étudié dans le livre de première année secondaire (Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions).

2.5.1.1. L'essai :

Par essaie, on entend une œuvre de réflexion qui s'intéresse à développer des sujets variés, traités d'une façon personnelle de la part de son auteur. En effet, ce dernier use de ce genre littéraire pour étayer une opinion sur un sujet donnée afin d'apporter éclairage subjectif et partiel contrairement à l'étude ou au traité. L'essai est un texte littéraire qui peut être à visée polémique ou partisante, la réflexion développée s'intéresse à des domaine divers : essais philosophiques, essais historiques, essais scientifiques, essais politiques, etc.

L'essai est donc un ouvrage qui rassemble de diverses réflexions exposant des points de vue personnels sur une thématique appartenant à un domaine particulier (politique, science, art, économie, littérature...).

2.5.1.2. Le dialogue d'idées :

Le dialogue d'idées est une conversation entre deux ou plusieurs personnes. Cette conversation est le moyen essentiel pour confronter des idées autour de plusieurs domaines à savoir le culturel, l'idéologique, le religieux, le social…

Le dialogue se caractérise par la pluralité des voix qui interviennent dans le texte, où on peut sentir à certains moments que la voix du narrateur peut se confondre avec celle de l'auteur. Très souvent le dialogue participe à caractériser le personnage qui est, à son tour, dépendant de son auteur qui lui confie tout, ou une partie de sa propre expérience ou de sa nature.

Le dialogue est caractérisé par des tournures utilisées afin de capter l'attention et d'impliquer le récepteur dans le point de vue de son émetteur, ou de le prendre à témoin.

2.5.1.3. La correspondance :

La correspondance peut être considérée comme un genre argumentatif. En effet la lettre ouverte est proposée comme un genre argumentatif dans le manuel scolaire de 1ère AS et sa réalisation par les élèves constitue la finalité d'un projet entier ; « *votre projet consiste à rédiger une lettre ouverte adressée à un destinataire capable de prendre en charge vos préoccupations […] recensez tous les arguments qui peuvent appuyer la thèse que vous voulez défendre, ensuite, faites un tri en fonction de votre lettre ouverte, ne gardez que les plus convaincants et classez ces derniers du plus faible au plus fort.* » (Manuel scolaire de 1ère AS, 2008 : 105, voir annexe 4)

La lettre ouverte a une visée argumentative, de ce fait, comprend une thèse, des arguments, des procédés et des fondements argumentatifs, elle cherche essentiellement à impliquer les destinataires et à les inciter à agir. Le scripteur de la lettre cherche fréquemment à transmettre des idées politiques, économiques, sociales, philosophiques, ou des idées qui relèvent du domaine de l'éducation et de la santé.

2.5.2. L'argumentation indirecte :

Avec cette forme d'argumentation, l'émetteur cherche à convaincre son destinataire, à délivrer des enseignements ou à confronter des points de vue mais d'une manière détournée en recourant aux récits de fiction. Il exprime ses idées à travers des

personnages de fiction, pour éviter la censure et exciter la curiosité du destinataire, mais aussi pour deviner les intentions de l'auteur.

2.5.2.1. Le conte :

Le conte est un genre littéraire d'origine orale, dont la finalité est particulièrement morale, sociale, politique ou philosophique. C'est un court récit de faits qui pose sur la réalité par le biais du fantastique ou de l'imaginaire.

Dans le manuel scolaire de 1ère AS et toujours dans le projet 2 portant sur l'argumentation, le conte est présenté en prose (texte de J.Renard, Poil de carotte, Manuel scolaire 1ère AS, p109, voir annexe 4) ou en vers (texte ; Qui a tué Davy Moore ? de B.Dylan, Manuel scolaire 1ère AS, p112-113, voir annexe 4). Il cherche à dévoiler un point de vue sous-entendu et à captiver le lecteur avec comme objectif final : « *éveiller la réflexion critique du lecteur sur des questions d'actualité plutôt subversivées à l'époque : critique de la religion, du pouvoir absolu, de la politique, de la morale traditionnelle, promotion de la science et de la raison… […] Le conte […] c'est un « ouvrage qui dit plus qu'il ne semble dire. »* (Zadig, 1747).

2.5.2.2. La fable :

La fable est caractérisée par la brièveté de son contenu narratif. Elle est généralement sous forme de vers, mais il arrive que le récit soit écrit en prose avec une portée moralisante. En effet, dans ce genre littéraire, les personnages sont des êtres humains, mais souvent présentés sous l'apparence d'animaux, des objets ou encore des éléments de la nature. L'auteur y cache la plus part du temps, des leçons que le lecteur doit dégager lui-même. Il essaie d'entraîner l'adhésion de son lecteur par le récit (l'imaginaire, l'émotion, l'humour) plutôt que par le raisonnement logique qui pourrait être difficile et contourné. Il préfère le recours au récit, parce qu'étant amusant, il retient davantage l'attention et permet de s'adresser à un large public.

En règle générale, utiliser le conte ou la fable comme support de lecture suppose que les situations narratives montrent clairement les valeurs morales que l'auteur défend. Mais cette simplicité n'est pas le propre d'un texte littéraire qui peut induire à plusieurs interprétations ou pousse le lecteur à aller au-delà des choses. Ceci est renforcé quand la morale y est implicite ou lors de l'utilisation du procédé de l'ironie.

Le lecteur averti est appelé dans ce cas de lecture, à se concentrer davantage et surtout faire attention aux symboles un peu trop évidents. C'est ici que réside la différence principale entre un type d'argumentation direct et un autre type rendu indirect par la fiction.

2.6. Les stratégies argumentatives :

Les stratégies argumentatives représentent les façons et les manières utilisées pour arriver aux buts principaux de l'argumentation qui sont convaincre et persuader son interlocuteur. Il s'agit des opérations argumentatives qui sont respectivement la justification, la réfutation, la contre argumentation et la concession.

2.6.1. La justification :

La justification d'une thèse donnée est l'acte de base de l'argumentation. L'argumentateur expose son point de vue et utilise des arguments bien structurés pour sa validité. Une justification est acceptable lorsqu'elle remplit deux critères : critère d'efficacité et critère de clarté.

La justification est efficace lorsque le discours est scrupuleusement construit. L'émetteur introduit plusieurs arguments juxtaposés, hiérarchisés et solidement enchainés en faveur d'une conclusion précise. Nous empruntons le schéma proposé par Mirabail (1994 : 151) pour représenter la construction des arguments :

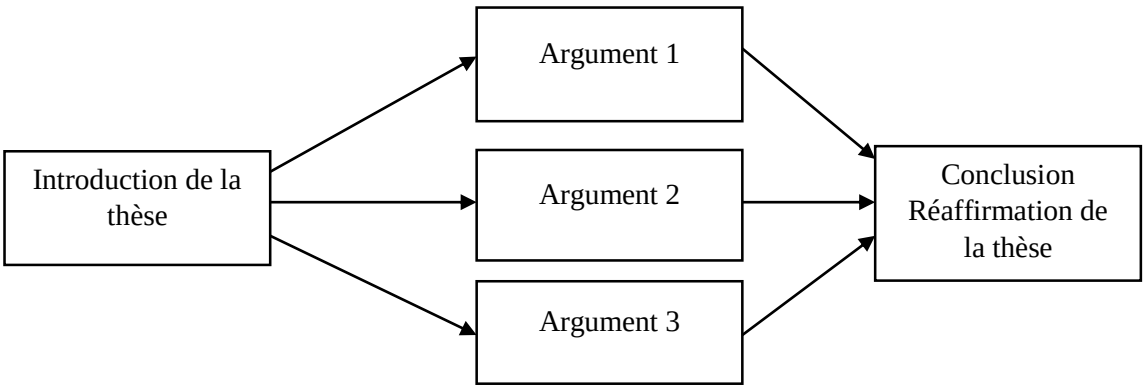


Figure 5 : Schéma représentant les arguments (proposé par Mirabail)

La validité de la thèse se justifie donc par un ensemble d'arguments bien orientés. L'efficacité réside aussi dans la manifestation de la conviction personnelle. L'auteur peut

adopter un ton impersonnel ou un ton plus polémique. Dans le premier cas, prenons comme exemple le texte tiré du manuel de 1ère AS « Aimez-vous lire ? » (p. 99, voir annexe 4) qui essaie d'amener les lecteurs du journal à devenir de vrais lecteurs pour espérer faire partie des gens cultivés, l'énonciateur ne montre pas directement sa conviction mais, à travers une architecture consolidée de son texte (procédés d'énumération, l'emploi d'"ainsi", de "donc", "impérativement"), il veut amener le lecteur à la même conclusion par l'accumulation des arguments et leur présentation "objective" : « *les gens lisent d'abord par amour…* » « *Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information…* » « *La culture se nourrit donc impérativement de la lecture…* ».

Dans le second cas, l'auteur s'implique personnellement dans son argumentation en utilisant certaines tournures comme : « je crois », « je sais », « je suis convaincu », « de mon point de vue », « je pense ». Prenons comme exemple le deuxième texte sur la lecture et qui figure sur la même page (P.99, voir annexe 4), où on ne défend pas la lecture : "la lecture ne vaut rien pour un bonhomme", le premier locuteur essaie d'entraîner l'adhésion de son interlocuteur en utilisant des affirmations nullement prouvées (Montre-moi …heureux) et de fausses interrogations (équivalents ici à des négations). Il ne s'agit pas de convaincre mais plus, de persuader l'autre.

La justification est claire lorsque les arguments présentés sont convenablement classés en fonction de leur domaine d'analyse (du point de vue psychologique, du point de vue langagier, sur le plan familial, sur le plan social…), de leur catégorie logique (situation – cause – conséquence – solution, cas particulier - cas général, faits – lois…) et du couple d'opposition (avantage / inconvénient, point positif / point négatif,…). Ces classements d'arguments combinés et ordonnés sont regroupés autour d'une thèse et destinés à servir la même thèse. Les arguments sont hiérarchisés et gradués au nom de l'efficacité, c'est ce qu'on appelle la « force argumentative » précisée par Moeschler (1994 : 281) d'après Ducrot :

> « *Les arguments appartenant à une même classe argumentative sont dans une relation d'ordre : certains arguments sont plus forts, d'autres sont plus faibles. Soient deux énoncés p et p' appartenant à la même classe argumentative. On dira que p' est présenté par le locuteur comme un argument plus fort que p, si la conclusion de p à r implique la conclusion de p' à r, l'inverse n'étant pas vrai* »

Prenons l'exemple suivant (texte de J. Renard, Poil de Carotte, tiré du manuel p. 109, voir annexe 4) : La thèse de Poil de Carotte est illustrée par les arguments qu'il

présentent pour justifier l'affection qu'il porte à son père ("*je t'aime parce que tu es mon ami*", "*amitié comme une haute faveur…que tu m'accordes généreusement*"), à son frère ("*je te remercie… de ta protection*") et à sa sœur ("*tes soins efficaces*"). Poil de Carotte défend une échelle de valeurs basée sur la raison et non sur les liens de sang et pour cela, il a fait recours à une argumentation bien enchainée.

En conclusion, la justification d'un point de vue consiste à valider ce point de vue par un système d'arguments bien orientés, classés et hiérarchisés en fonction de leur force argumentative.

2.6.2. La réfutation :

La réfutation c'est le refus d'une argumentation en prouvant sa fausseté, c'est une démarche négative pareille au processus d'invalidation. Elle suppose l'existence antérieure d'un acte d'assertion (ce qui est affirmé), elle traduit le désaccord de l'interlocuteur vis-à-vis de cette assertion, et fonctionne par conséquent comme un acte réactif (expulser ce qui est affirmé).

Au sens général la réfutation consiste à intégrer le raisonnement de l'autre pour en repérer les incohérences ou les contradictions sur lesquelles reposent ses arguments afin de le discréditer. Ainsi, dans l'exemple extrait du texte « Le jeu » de R. Caillois (Manuel scolaire, p.101, voir annexe 4), **A** : « *Le jeu entraine immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il s'oppose au travail. Le jeu ne produit rien. Il est stérile* ». **B** : « *Mais allons plus loin, on s'apercevra alors que le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme. Il permet à l'homme de satisfaire à la fois le désir de détente et ce besoin qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui, le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Le jeu apparaît comme un élément fondamental à l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité.* »

L'intervention de **A** est un acte d'assertion et l'intervention de **B** est un acte réactif de réfutation. Dans son intervention, **B** cherche à démontrer la fausseté de la proposition énoncée par **A :** « Le jeu n'est pas important dans la vie des hommes », en donnant des arguments contre.

En résumé, nous pouvons dire que la réfutation constitue un processus d'invalidation qui consiste à produire des arguments en faveur d'une conclusion

différente et incompatible, autrement dit, il s'agit simplement d'un processus de justification.

2.6.3. La contre argumentation :

La contre argumentation est un procédé qui consiste à inverser l'orientation argumentative de l'argumentation antérieure. Le récepteur utilise cette opération pour répondre aux arguments de son adversaire afin de les rejeter, les affaiblir ou les minimiser tout en maintenant son propre point de vue. Il produit des arguments pour une conclusion qui va dans le sens opposé de celle visée par l'autre.

Dans le cadre de la production écrite, la confrontation des arguments est prise en charge par un seul locuteur, qui n'est personne d'autre que l'auteur de l'énoncé. Celui-ci doit imaginer un dialogue et prévoir les réfutations des argumentateurs, les reformule, les contredit, puis réaffirme et renforce son argumentation. La contre-argumentation a donc un caractère dialogique. Reprenant l'exemple cité en haut « le jeu », l'auteur expose deux points de vue différents consolidés par des arguments opposés, et donc deux thèses contraires ; pour le jeu et contre le jeu.

En somme, la contre-argumentation est un procédé de « doublement » où l'auteur associe la réfutation de l'argument d'autrui et la justification de son propre argument. Il s'agit donc de justifier sa position tout en reformulant l'argument adverse, et pour le faire on a besoin de certains moyens linguistiques et formes syntaxiques nécessaires à la concession/réfutation. C'est la raison pour laquelle un enseignement de ses moyens linguistique est nécessaire pour les élèves afin de les aider à mieux comprendre l'argumentation et donc à mieux rapporter les positions argumentatives.

2.6.4. La concession :

Au sens figuré, la concession est définie, par le dictionnaire « Le Trésor de la langue française », comme « *un fait de renoncer de façon plus ou moins volontaire ou désintéressée à une opinion, à une conviction, à un droit ou à une prétention* »

Au niveau de la rhétorique, toujours selon Le Trésor de la langue française, la concession est définie comme « *une figure consistant à accepter, sans perdre d'avantage, un argument ou une objection que l'on pourrait réfuter* »

Par ailleurs, Plantin (2005 : 71) explique qu' « *en tenant un discours concessif, le locuteur reconnaît une certaine validité à un discours soutenant un point de vue différent du sien, tout en maintenant ses propres conclusions* ».

A partir de là, on peut estimer que, la concession peut être considérée comme un procédé qui, dans un premier lieu, présente de manière nuancée une partie de la thèse de l'interlocuteur dans le but de mieux faire admettre la pertinence de sa propre thèse dans un second lieu. Autrement dit, la concession suppose deux actions: approuver et désapprouver les arguments d'autrui. La première action d'approbation partielle est immédiatement suivie d'une seconde action prédominante qui est une correction ou une contestation.

2.7. Le texte de type argumentatif :

Le profil d'entrée de l'apprenant en 1ère AS, tel qu'il est défini dans le Programme de français de l'année 2005, préconise qu'en compréhension écrite « *l'élève est capable de: distinguer le texte argumentatif des autres types de textes, retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs, interpréter une image pour en dégager la visée argumentative* » (Document d'accompagnement des programmes, Directions de l'Enseignement Secondaire, 2005 :42).

Dans ce même programme, « *le texte argumentatif s'inscrit parmi les pratiques discursives et les intentions communicatives. Le but est de faire apprendre aux élèves à argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue à travers l'étude d'un support choisi ainsi que par le déroulement de certaines activités relatives à la pratique argumentative.* » (Document d'accompagnement des programmes, op.cit. P43)

Quant au guide du professeur de première année secondaire, l'argumentation est « *définie simplement ici comme un discours qui met en scène une situation de communication dans laquelle un émetteur (locuteur, scripteur) exprime une opinion et sollicite de diverses manières le destinataire pour le persuader de la justesse de celle-ci.* ». (Guide du professeur, Office National des Publications Scolaires, 2005: 38)

Nous remarquons donc, que les concepteurs des programmes définissent les «textes argumentatifs » comme type de discours et considèrent qu'on peut le trouver dans plusieurs genres textuels. Ainsi, des supports comme une pièce théâtrale ou un

article de presse, peuvent être soumis à une étude et une analyse argumentative, quant au texte narratif, l'analyse s'efforcera à maitre en lumière la dominance argumentative.

Dans ce sens, Boissinot Alain (1992 : 41) précise :

> « *A l'intérieur même des textes que l'on peut considérer comme argumentatifs, toute une série de textes relève de ce que nous proposons d'appeler argumentatif dilué. Ce sont des textes décousus, constitués d'une suite de variations qui dans le meilleur des cas suggèrent un problème sans que les termes de celui-ci soient jamais clairement formulés. Il s'agit d'une écriture journalistique et éclatée, qui multiple les éléments centrifuges (anecdotes, glissements vers un autre sujet justifiés par une analogie plus ou moins convaincante).* »

Ce type de texte est loin de ce que l'on demande aux élèves de lire ou de produire. Les textes présentés sont ceux qualifiés par le même auteur (Boissinot) ***d'argumentatifs construits***, où les thèses sont bien et nettement constituées. C'est à l'enseignant d'expliquer aux élèves que le texte argumentatif est un texte orienté, qui contient de manière explicite ou implicite une thèse posée, une thèse réfutée et un processus d'argumentation. Que dans les deux cas présentés, les thèses s'articulent autour d'un certain nombre d'arguments, eux-mêmes soutenus par des exemples. C'est à lui aussi d'expliquer aussi qu'un argument fait état d'une opinion et qu'un exemple présente un fait.

Dans les programmes de français au lycée on évite de parler de « textes » argumentatifs, descriptifs ou autres, on préfère la notion de discours parce qu'on considère que le discours est plus proche de la réalité de la langue en acte. Tous les types de discours trouvent leur place, c'est aux élèves d'apprendre à les articuler; souvent dans les textes ces types se croisent. Cela signifie, qu'il suffit de comprendre les articulations des différents types de discours et la manière dont ils se classent dans les textes. Enfin, le discours argumentatif est présent non seulement dans les textes où il passe d'une thèse réfutée à une thèse proposée, mais il est aussi présent dans toute interaction dans l'enseignement/apprentissage.

La notion de discours argumentatif est reprise par Jean-Michel Adam (1992 : 104) lorsqu'il définit l'argumentation 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/raison)* ».

Ainsi, le texte argumentatif est un discours lorsqu'il s'introduit dans une situation de communication où l'émetteur exprime un point de vue et le défend par des arguments dans le but de convaincre ou de persuader son récepteur. Dans ce sens Benveniste (1966 : 242) ajoute que le discours est « *toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière* ». Dans son article « Argumentation et littérature », Alain Boissinot (1999 : 5) explique qu' « *il y a deux angles d'attaque qui sont tous les deux attestés: d'un côté une logique très extensive, quand il s'agit de parler de l'argumentation, et qui consiste à définir le discours lui-même comme « toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale* » et l'argumentation comme « *une forme de discours caractérisée par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier ses opinions*». Il ajoute aussi que la notion de « texte argumentatif » est différente à celle de « discours argumentatif » en expliquant que : « *l'extension des deux notions n'est pas la même, le sens de l'adjectif argumentatif n'est pas le même dans les deux cas* » (Ibid : 6).

Il est de même Jean-Michel Adam (1990 : 23), pour qui les deux concepts sont indissociables comme l'explique dans son équation :

Discours = Texte + Condition de production

Texte = Discours - Condition de production

Dans cette optique, nous avons choisi d'utiliser la notion de « texte argumentatif » que celle de « discours argumentatif », car il s'agit d'utiliser un support didactique pour une fin qui est l'amélioration de la compréhension de l'argumentation chez les élèves. Nous rejoignons l'idée de Boissinot, qui soutient qu'il faut utiliser les « textes argumentatifs » car c'est la seule notion existante et que le « texte argumentatif » n'est qu'un artefact[1]. Un texte narratif peut servir à influencer le destinataire et à changer ses opinions. Il n'est pas nécessaire de construire un texte argumentatif pour agir sur autrui, il suffit souvent de raconter une histoire : l'exemple de la fable[2]. L'étude de l'argumentation portera, donc, sur divers supports : articles de presse, pièces de théâtre, poèmes, etc. Un texte narratif sera étudié en faisant ressortir la dominante ou la dominance argumentative.

[1] Terme exacte d'A..Boissinot
[2] Exemple repris de l'article Argumentation et littérature d'A. Boissinot

2.7.1. Les composantes du texte argumentatif :

Dans le but de convaincre ou de persuader, l'argumentateur doit suivre un cheminement permettant de bien construire son argumentation, il expose d'abord son thème qui est présenté en introduction et qui doit préciser explicitement ou implicitement la problématique de laquelle il dépend. Le thème est le sujet général dont parle le texte, il est ciblé et bien précis.

Prenant comme exemple le texte de la page 101 du manuel scolaire (voir annexe 4) dont le sujet évoqué est **le jeu,** où la thèse est la position de l'auteur par rapport au thème (ex ; le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme.). Cette thèse incarne l'opinion, le point de vue que le locuteur défend ou réfute, elle s'annonce dans le premier paragraphe de l'introduction.

Afin d'arriver au but de l'argumentation, le locuteur fait appel à des arguments. Ils présentent des preuves, des raisons, des idées pointues, illustrés par des exemples. Leur fonction est de justifier la thèse présentée et convaincre l'interlocuteur, ils sont présents dans la partie développement du texte. Le fondement de ces arguments peut être soit démonstratif, qui se pose sur des relations logiques (cause, conséquence, concession) soit persuasif, qui joue sur l'affectivité et la sensibilité du locuteur, en recourant aux arguments basés sur les valeurs morales, les vertus, etc.

Les arguments présentés en faveur de la thèse doivent être valorisés, ils sont hiérarchisés du faible au plus fort ou inversement. Ils sont aussi suivis des exemples. Ces derniers sont des faits concrets qui illustrent les arguments et permettent de mieux les comprendre. Les arguments sont reliés par des connecteurs logiques qui expriment l'opposition, la causalité, ou la conséquence. Les connecteurs utilisés comme outils linguistiques occupent d'une part, une fonction sémantique interne à la phrase et d'une autre part, ils établissent une relation entre cette phrase et son contexte.

A la fin de l'argumentation, après avoir présenté le thème en introduction et en développement et les arguments évidents, le locuteur réaffirme sa prise de position défendue en conclusion. Cette dernière n'est plus le résumé de ce qu'il a été dit dans les premières étapes ni un ajout d'arguments mais une confirmation du point de vue évoqué dans l'introduction et défendu dans la partie développement.

Enfin, Yvan Perrier (2006 : 1) propose un canevas où sont classées et énumérées les principales composantes du texte argumentatif :

INTRODUCTION

Paragraphe 1 : Présentation du sujet, du problème et de la question abordés

DÉVELOPPEMENT

Paragraphe 2 : Affirmation et explication de l'idée principale sous forme de prise de position ou d'hypothèse

Paragraphe 3 : Première idée directrice

• Argument 1.1

• Argument 1.2

Paragraphe 4 : Deuxième idée directrice

• Argument 2.1

• Argument 2.2

Paragraphe 5 : Troisième idée directrice

• Argument 3.1

• Argument 3.2

CONCLUSION

Paragraphe 6 : Rappel de la problématique liée à l'idée principale et aux idées directrices (résumé)

Relance : élargissement de la problématique

2.7.2. Les caractéristiques du texte argumentatif :

Comme nous l'avons vu précédemment, l'argumentation n'est pas seulement convaincre ou persuader, mais aussi la façon d'organiser son discours (son texte). En effet, le locuteur établit son texte de manière à ordonner ses idées (la thèse, les arguments et les exemples) à choisir sa stratégie et à utiliser convenablement les connecteurs logiques pour faciliter la compréhension. Cette organisation fait partie des caractéristiques du texte argumentatif.

D'autres caractéristiques et qui distinguent le texte argumentatif sont reliées à l'énonciation et les marques de subjectivité, aux outils lexicaux et aux outils grammaticaux utilisés :

2.7.2.1. L'énonciation et les marques de subjectivité :

« *Par définition, le texte argumentatif suppose une forte implication de l'argumentateur même si celle-ci peut, selon la stratégie argumentative retenue, être plus ou moins manifeste.* ». (Boissinot A., 1992 : 51). L'implication de l'argumentateur se manifeste dans « *l'utilisation de tous les termes subjectifs, quelle que soit leur catégorie grammaticale : adjectifs, substantifs, verbes, adverbes. Ce sont les termes par lesquels l'argumentateur manifeste sa réaction par rapport à ce dont il est question (termes « affectifs »), ou évalue sur le plan qualitatif ou quantitatif ce dont il est question (« évaluatifs »)* » (Ibid : 52).

Dans une situation argumentative, l'auteur cherche à exposer sa thèse en l'épaulant par des arguments illustrés pour convaincre ou persuader son destinataire à changer son propre point de vue et le faire adhérer au sien. En effet, les indices de personnes les plus employés sont la première personne du singulier « je », et les deuxièmes personnes du pluriel « nous » et « vous ». Il y a également, l'usage du pronom indéfini « on » qui implique ou écarte l'auteur lors de son argumentation.

Prenons pour exemple ce texte extrait du manuel scolaire de 1ère année secondaire page 120 :

> *« Aujourd'hui, il est vrai que nous sommes entrés dans l'époque de la culture de masse, présente dans tous les foyers grâce à la télévision. Mais il convient de dire que si ces appareils sont porteurs de création, ils sont avant tout des moyens de diffusion, cela signifie que les sources de la culture sont certainement ailleurs qu'en eux : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale.*
>
> *La culture étant sans doute, l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui, l'audiovisuel est peut-être le témoignage offert à tous de cet effort. C'est la raison pour laquelle, je crois qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera jamais le niveau de culture des téléspectateurs. »*
>
> *D'après G. Montassier, le fait culturel.*

Dans la phrase : « *je crois qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera jamais le niveau de culture des téléspectateurs*. », le locuteur montre qu'il est engagé dans son argumentation en employant le pronom personnel **je**. Et pour exprimer clairement une position subjective, il a utilisé des modalisateurs tels que : sans doute, il est vrai, certainement.

2.7.2.2. Les outils lexicaux :

> « *L'opposition des points de vue en présence se marque aussi, dans les textes argumentatifs, au niveau du lexique; souvent en effet, des oppositions de termes isolés ou en série, correspondent aux thèses en conflit. Un premier cas très fréquent est celui de l'opposition de termes relevant de champs lexicaux contradictoires. Un procédé constant de l'argumentation est en effet de référer les thèses en présence à des systèmes de valeurs qui eux-mêmes opposent deux pôles, dont l'un se trouve valorisé et l'autre dévalorisé*. » (Boissinot A., 1992, p51)

En d'autre terme, le locuteur afin de défendre ou de réfuter une thèse, choisit les arguments les plus solides et les plus convaincants qu'ils soient afin d'atteindre son objectif. Pour cette raison, il doit consolider ces arguments en recourant des fois à des formes de valorisation lorsqu'il implique un jugement de valeur positive (le vocabulaire employé est donc appréciatif, positif), ou de dévalorisation lorsqu'il implique un jugement de valeurs négatif (le vocabulaire employé dans ce cas est dépréciatif, négatif).

En plus du champ lexical péjoratif et mélioratif, l'argumentateur emploie aussi des indicateurs de degré d'incertitude qui peuvent se présenter de deux façons: des indicateurs qui expriment l'affirmation catégorique, en certifiant qu'il n'y a pas de doute possible, prenons comme exemples (extraits du texte du manuel scolaire de 1ère année secondaire page 120 cité dans le sous-titre précédent) : « *les sources de la culture sont* ***certainement*** *ailleurs qu'en eux.* » «*La culture étant* ***sans doute*** *l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui.* » « *Je crois qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera* ***jamais*** *le niveau de culture des téléspectateurs.* ». Des indicateurs qui expriment l'hésitation et qui visent à ne pas contraindre le récepteur telle que l'expression soulignée dans l'exemple suivant du même texte: « *l'audiovisuel est* ***peut-être*** *le témoignage offert à tous de cet effort.* ».

Pour exprimer son opinion et montrer clairement son jugement, l'argumentateur utilise des verbes d'opinion souvent employés à la 1ère personne, exemple (la phrase est tirée du texte du manuel page 120) : « *je* ***crois*** *qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera jamais le niveau de culture des téléspectateurs*. ».

2.7.2.3. Les outils grammaticaux :

Dans une argumentation, l'objectif principal est de convaincre son interlocuteur par une idée directrice qui est la thèse. Cette dernière est soutenue par des arguments qui sont à leur tour illustrés par des exemples. Les arguments sont reliés par des connecteurs logiques assurant la cohérence et la cohésion de l'argumentation. Les connecteurs dont le rôle est d'organiser et de marquer les étapes de l'argumentation, font partie des caractéristiques grammaticales du texte argumentatif. Ils peuvent annoncer un exemple, une justification, un ordre, une conclusion…, Ils établissent aussi des liens entre les arguments tels que :

L'addition ; permettant d'ajouter un argument ou un exemple nouveau aux précédents (et, en outre, ensuite, de plus, par ailleurs …).

La cause ; pour exposer la raison d'un fait (parce que, en raison de, car, par conséquent…).

La conséquence ; pour dénoncer le résultat d'une idée (ainsi, par conséquent, c'est pourquoi…).

La comparaison ; qui permet d'établir la ressemblance ou la différence entre deux faits (comme, de la même manière que, ainsi que …).

L'opposition ; afin de permettre d'opposer deux arguments pour valoriser l'un d'entre eux (pourtant, cependant, mais, en revanche …).

La concession ; pour ne pas rejeter intégralement la thèse réfutée et pour ne pas paraître intolérant, l'argumentateur utilise la concession pour reconnaître à la thèse adverse (l'antithèse) qu'elle n'est pas totalement infondée. Citant comme exemple, l'énoncé suivant (tiré du texte du manuel scolaire p 120, voir annexe 4) :

> « *Aujourd'hui,* ***il est vrai que*** *nous sommes entrés dans l'époque de la culture de masse, présente dans tous les foyers grâce à la télévision.* ***Mais*** *il convient de dire que si ces appareils sont porteurs de création, ils sont avant tout des moyens de diffusion, cela signifie que les sources de la culture sont certainement ailleurs qu'en eux : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale.* »

Dans cet exemple, on comprend que l'auteur admet que la télévision peut entrainer certaine culture de masse mais il reconnait aussi qu'elle n'est pas la vraie source de la culture et qu'elle est simplement un moyen de diffusion.

Outre les connecteurs logiques qui représentent des outils grammaticaux très important dans les textes argumentatifs, l'auteur utilise d'autres moyens ; comme la ponctuation qui peut aussi exprimer des liens logiques. Prenons l'exemple suivant (tiré du texte du manuel scolaire p 120) « *cela signifie que les sources de la culture sont certainement ailleurs qu'en eux* ***:*** *dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale.* » Les deux points en gras introduisent des exemples des différentes sources de la culture. Les parenthèses peuvent aussi à leur tour intégrer une explication ou un détail supplémentaire. L'argumentation est aussi caractérisée par la dominance du présent de l'indicatif (qui est un présent intemporel) pour montrer que les arguments sont valables d'une manière générale et par les pronoms personnels de la première personne et de la deuxième personne. L'emploi de ces pronoms est fréquent dans ce type de texte parce que l'auteur entre en relation avec son destinataire du moment où son objectif est d'agir sur lui.

2.8. L'enseignement du texte argumentatif dans le programme de 1°AS :

2.8.1. L'enseignement du FLE entre l'approche par compétences et la pédagogie du projet :

Le système éducatif algérien a connu des changements considérables dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Avec l'avènement de l'approche par compétences, on a marqué une coupure avec les anciennes méthodes théoriques des béhavioristes et des structuralistes, pour ne citer que celles-là. Ces théories visaient des apprentissages ou des enseignements à travers lesquels le contenu primait dans la pratique pédagogique avec l'obligation de suivre littéralement le programme préalablement défini. Une approche qui se désintéressait de l'aspect cognitif relatif au traitement du savoir par l'apprenant. L'apprentissage consistait en une accumulation éclatée et désorganisée de connaissances décontextualisées.

L'approche par compétences tente non seulement de présenter un savoir et un savoir-faire à l'élève mais de faire participer cet élève dans la construction de son savoir. Ce dernier est relié à des pratiques sociales, à des différentes situations et à des projets qui permettent la construction des apprentissages et la conscience de leur utilité, en poussant l'élève à agir dans son école et en dehors de l'école. L'approche par compétences a le mérite de permettre à l'apprenant le transfert des acquis et des habiletés enseignées dans une situation extérieure à celle de la classe de façon à ne pas

exclure la dimension sociale et culturelle du milieu où il évolue. En d'autres termes, l'environnement social de l'apprenant deviendra le champ d'application pour une mise en pratique des enseignements de la classe : un enseignement à visée pragmatique.

En effet, ''Agir'' dans l'optique de cette méthode signifie, faire face à des situations ardues en mobilisant des stratégies internes et externes pour arriver à construire une réponse adéquate. Le plus important n'est pas la mémorisation des connaissances mais la possibilité de sélectionner les connaissances à utiliser dans des situations complexes.

Dans l'approche par compétences, l'enseignant qui était auparavant (dans les anciennes théories) un transmetteur de savoir devient un élément instrumental du moment où il oriente l'apprenant dans son apprentissage, en créant des situations pédagogiques motivantes, proches de la réalité et du vécu. Il joue le rôle d'un médiateur accompagnateur, sa fonction est de négocier avec ses élèves les objectifs et les moyens de la méthodologie. Il veut amener l'élève à concrétiser ses savoirs et ses connaissances et à résoudre des problèmes dans des situations complexes et réelles tout en le responsabilisant sur ce qu'il fait et pourquoi le faire.

De même, l'élève qui avait le rôle de récepteur passif, devient un sujet très actif qui participe dans la construction de ses connaissances pour maîtriser ses compétences, il est mis dans une situation de recherche en permanence tout en mobilisant plusieurs processus à savoir ; analyser, interpréter, anticiper, raisonner, comparer, etc. Il est responsable de son apprentissage, il s'occupe lui-même de son autoformation, ce qui le rend plus motivé.

La pédagogie du projet qui est l'un des principes de l'approche par compétences, représente un ensemble d'activités classées et conçues autour d'un objectif général visant à installer chez l'apprenant des savoirs et des savoir-faire en lecture compréhension et expression. Une approche sur laquelle a été pensée et appliquée la politique éducative en Algérie depuis les prémisses des nouvelles réformes de 2003. Le concept du projet n'est pas nouveau dans la littérature éducative, il désigne avant tout une tâche définie pour laquelle des objectifs sont tracés au préalable et des compétences à installer sont envisagées.

Le principe de cette nouvelle pédagogie est de mettre l'apprenant au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. Cette pédagogie cherche à rapprocher l'élève

de la réalité lors de la réalisation de ses tâches et la résolution de ses problèmes, en le mettant dans des situations nouvelles et proches de son univers. Elle favorise aussi l'esprit du travail en groupe.

Indépendamment de l'enjeu éducatif pensé pour le projet didactique en tant qu'élément d'apprentissage, il en existe un autre dont la portée s'inscrit dans une dimension à caractère social. En effet, cette conception de la réalisation du programme reflète une volonté appuyée par les documents officiels qui mettent à profit l'esprit de la collaboration pour une socialisation futur des apprenants.

> « *Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi…développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage* » (Programme de français 1ère AS°, 2005 : 2).

> « *L'objectif du travail de groupe n'est pas de répondre à une question simple, ce qui pourrait se faire individuellement. L'objectif du groupe c'est d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses ce qui ne peut se faire qu'avec d'autres que soi si on veut avoir plusieurs pistes et les hypothèses les plus variées et néanmoins possibles. Le point de vue des autres aide à envisager ce qu'on n'avait pas vu soi-même et à examiner la pertinence d'une proposition* » (Medioni., Maria-Alice, 2004).

Les éléments du groupe négocient entre eux le partage du travail et la coopération, ce qui leur permet la facilitation de la communication et par la suite la liberté de s'exprimer spontanément et d'être écoutés au sein du groupe.

En 1ère année secondaire, le programme d'enseignement comporte trois projets pédagogiques. Chaque projet contient des séquences reliées d'une façon cohérente et ayant des intentions communicatives et pédagogiques ciblées et définies dans le programme. Les séquences représentent les unités d'enseignement/apprentissage, elles ont pour objectif de maîtriser un savoir-faire, elles visent à mettre en œuvre les interactions entre lecture, écriture, prise de parole, et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour s'approprier des formes discursives.

Chaque séquence contient à son tour des séances dotées (selon le programme de 1°AS p 7) :

- D'activités d'oral visant à développer l'écoute, à utiliser la langue orale en respectant ses spécificités, à favoriser les échanges et le débat.
- D'activités de lecture, qui sont proposées pour développer les capacités de lecture (capacité d'anticipation, de réorganisation des textes, d'élaboration de significations, d'évaluation) et faire réfléchir les apprenants sur le rapport image-texte.
- D'activités d'expression écrite, qui demandent la production de courts énoncés ou de textes selon les objectifs assignés de la séquence.
- D'exemples d'évaluations formatives qui permettront à l'enseignant et à l'apprenant de faire le point sur l'état des apprentissages.
- D'une évaluation de type certificatif suivie d'une grille d'auto-évaluation, servant de base à l'élaboration de la grille d'évaluation des apprenants par l'enseignant. Ce dernier la rendra plus opérationnelle au vu des productions des apprenants et elle pourra donc servir après quelques modifications à la co-évaluation (apprenant-enseignant), ou à l'évaluation mutuelle (entre apprenants).

Les trois projets présentés dans le manuel de 1°AS contiennent douze séquences permettant à l'apprenant d'acquérir diverses compétences telles que ; exposer des faits, dialoguer, argumenter et relater un événement réel ou fictif. Nous récapitulons dans le tableau suivant les thèmes des projets pédagogiques ainsi que les intentions communicatives et le contenu des séquences de ces projets :

Tableau 1 : Les projets pédagogiques selon le programme de 1AS (manuel scolaire de 1ère AS, P.3)

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	**Objets d'étude et thèmes**	**Séquences**	**Techniques d'expression**
1- Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	**La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66).** La communication, l'environnement, la ville.	Séq 1: Contacter des textes (p. 5 à 25). Séq 2: Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3: Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	**La prise de notes** **Le plan** **Le résumé**

01- Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	**L'interview (p. 67 à 96)**. Les métiers.	Séq 1: Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2: Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91)	**Le questionnaire** **L'exposé oral** **La lettre personnelle**

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes	Séquences	Techniques d'expression
02- Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.	**Le discours argumentatif (p. 97 à 120)**. Les loisirs	Séq 1: Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2: S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	**Les plans du discours argumentatif.** **Le résumé :** **La lettre administrative.**

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes	Séquences	Techniques d'expression
03- Relater un événement en relation avec son vécu.	**Le fait divers (p. 121 à 150)**. La sécurité. Les transports.	Séq 1: Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2: S'impliquer dans la relation d'événement (p. 134 à 143).	**Le résumé.**
04- Relater un événement fictif.	**La nouvelle (p. 151 à 192)**. L'homme et la mer.	Séq 1: Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2: Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3: Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des *dires* (p. 171 à 188).	**La fiche de lecture.** **L'essai.**

A travers le projet, et dans le programme de 1ère année secondaire, l'élève peut développer des compétences communicatives écrites et orales opérantes ;

Les compétences ciblées sont : «

- *Interpréter des discours écrits / oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours.*
- *Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.*
- *Produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu.* » (Livre du programme de français 1°AS, 2005)

Pour ce qui est de la compétence de l'argumentation, nous remarquons à travers le tableau précédent qu'elle prend place dans le deuxième projet, qui vise à faire découvrir aux élèves « *les principaux plans (par accumulation, ou par opposition), de distinguer une prise de position d'un argument ou d'un exemple, d'estimer le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours, d'inférer la fonction (persuasive ou polémique) de ce dernier. La compétence visée est plus une compétence de lecture qu'une compétence de production (peu de sujets d'expression écrite).* » (Guide du professeur, Office National des Publications Scolaires, 2005 : 38)

Le projet de l'argumentation contient deux séquences ; « Objectifs de la première séquence : - définir l'argumentation - déterminer l'objectif d'une argumentation. – planifier une argumentation.

Objectifs de la seconde séquence : - s'impliquer nettement dans son discours. – identifier la fonction "polémique" de l'argumentation. » (Ibid, p.39)

Concernant le contenu des activités de chaque séquence, l'objectif visé au niveau discursif, textuel ou phrastique est lié au champ de l'argumentation. L'élève est invité à s'approprier le lexique de l'accord et du désaccord, les différents connecteurs logiques et leurs fonctions, ainsi que les modalisateurs et les verbes d'opinion.

2.8.2. La compétence de la Lecture/compréhension dans l'approche par compétences :

Concernant la compétence de lecture/compréhension (toujours dans le programme de 1°AS), elle est expliquée comme le fait, de

> « *se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice -versa)* » (ibid).

Dans le tableau qui suit tiré du programme de 1ère année on nous présente les objectifs d'apprentissage de la lecture et les capacités à développer chez les élèves de 1ère année secondaire :

Tableau 2 : Compétences de lecture (selon le programme de 1°AS)

capacités	Objectifs d'apprentissage
Savoir se positionner en tant que lecteur/auditeur	• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances…) • Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective…) • Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.
Anticiper le sens d'un texte.	• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte ou exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale dans son ensemble en lecture, pour émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte (narrative, argumentative…)
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte.	• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication. • Repérer la structure dominante du texte oral/écrit. • Repérer les énoncés investis dans la structure dominante. • Repérer la progression thématique. • Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte. • Séquentialiser le texte écrit/oral pour retrouver les grandes unités de sens. • Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
Élaborer des significations	• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte. • Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. • Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect…). • Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte. • Repérer les marques de l'énonciation. • Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques. • Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique. • Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai. • Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte. • Établir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.
Réagir face à un discours.	• Se construire une image du scripteur ou du locuteur. • Prendre position par rapport au contenu. • Découvrir l'enjeu discursif. • Justifier la transparence ou l'opacité du texte. • Évaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier. • Juger du type de rapport que le scripteur/locuteur entretient avec le lecteur/auditeur.

Comme nous le remarquons à partir du tableau ci-dessus, la compétence de lecture/compréhension demande l'intervention de plusieurs processus que l'élève doit mobiliser. Ces processus ou stratégies, que l'enseignant veille à installer chez ses élèves pour accéder au sens, se développent progressivement à travers la réalisation de différentes activités.

Les activités consacrées à la séance de lecture/compréhension visent en première étape à éveiller l'intention de l'élève en lui facilitant l'entrée dans le texte d'un côté et lui permettre de mobiliser ses connaissances extralinguistiques, inférentielles et culturelles d'un autre côté. Dans une phase d'imprégnation l'enseignant essaie de poser des questions sur les éléments périphériques du texte (titres, sous- titres, illustrations, images, paragraphes, etc.) et la présentation du document (les informations sur l'auteur, le contexte, les éléments socioculturels, etc.).

En deuxième étape, qui est consacrée à l'analyse du texte, les concepteurs du programme insistent sur l'acte de communication qui signifie « *travailler sur l'énonciation c'est-à-dire retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ? Quelle intention est à la base de l'acte de communication ?*) » (Programme de 1°AS, p 18). Le repérage d'indices lexicaux, sémantiques, syntaxiques ou énonciatifs, permettent d'inférer les référents, l'organisation et la structure du texte. Ces indices se distinguent d'un type de texte à un autre, par exemple dans un texte argumentatif les indices linguistiques tels que les organisateurs (connecteurs) textuels aident à structurer le contenu argumentatif à savoir l'ordre chronologiques des arguments, l'annonce de la thèse et de la conclusion. Par contre, dans un texte narratif, il s'agit beaucoup plus des indices énonciatifs qui déterminent les personnages ainsi que ceux qui indiquent le cadre spatio-temporel du récit.

Après ces deux étapes, l'enseignant doit clôturer la séance de compréhension par un moment d'évaluation où il cherche à évaluer ce qui a été compris en affirmant ou infirmant les hypothèses de sens et les inférences émises par les élèves lors de la lecture.

Cette évaluation est pratiquée au sein du groupe sous forme de négociations et de discussions entre les élèves membres. Ces derniers rapprochent les réponses aux questions posées et peuvent même après la compréhension donner des jugements critiques sur le texte abordé.

Enfin, nous pouvons conclure en précisant que la lecture dans cette optique de la pédagogie des projets est une interaction entre les connaissances personnelles du lecteur, les indices relevés et le projet de lecture. L'enseignant est appelé à encourager cette interaction en faisant développer des capacités dans la recherche des indices, l'anticipation du contenu, l'élaboration des hypothèses de sens ainsi que l'esprit critique.

La lecture/compréhension est donc, « *la capacité à trouver dans un texte une information qu'on cherche. Ensuite, c'est la capacité à interroger un écrit et d'y repérer des réponses. Enfin, c'est la capacité de comprendre et d'interpréter les textes de manière autonome* » (Moirand, 1979 :22).

2.8.3. Le texte argumentatif dans le programme de 1°AS :

L'enseignement du texte argumentatif est inséré dans le deuxième projet intitulé **Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions**. Dans le tableau qui suit, sont récapitulées les compétences visées de l'enseignement de ce projet :

Tableau 3 : La lettre ouverte (argumentation)

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
• Visée : transformer une croyance estimée fausse ayant entraîné un état de fait • Présence du locuteur dans son texte • Rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personne(s) visée(s) par le discours. • Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée • Prise en compte ou non de l'opinion adverse	• Référence situationnelle • Cohésion et cohérence -L'ordre de présentations des arguments -L'enchaînement des arguments -Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement (voilà, c'est pourquoi…) • Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit • La mise en évidence des actes de parole • Les articulateurs introduisant une réfutation • La cause et la conséquence au niveau sémantique	• Les différences entre : -Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) • Les subordonnées concessives • Lexique appréciatif ou dépréciatif • Adverbes (peut-être certainement, sans doute…) • Les incises (à vrai dire, à mon avis…) • Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que…) • Le conditionnel

Aux termes de la 1ère A.S, l'élève devrait témoigner d'une capacité à lire le texte argumentatif, à saisir son organisation, ainsi que ses caractéristiques. Pour cela et lors de la séance de lecture, l'enseignant doit expliquer à l'élève que le texte argumentatif est constitué autour d'une problématique quelconque. Une problématique d'après la définition de P. Charaudeau (1998) « *propose un questionnement qui met en opposition deux assertions, à propos de la validité des quelles on est amené à s'interroger* ». Dans un texte qui parle, par exemple de la télévision, les deux assertions portent sur l'apport de la télévision dans la vie des hommes. On aura dans le texte deux avis qui s'expriment, en prenant des positions différentes mais, chacun construit son argumentation sur la même problématique.

Le texte débute donc, par une question ou ce qu'on appelle dans le domaine de l'enseignement le '' problème posé''. Le reste du texte constitue des réponses à cette question. Ces réponses sont justifiées en élaborant des arguments et en utilisant plusieurs procédés linguistiques (les connecteurs de cause, d'opposition).

Pour comprendre un texte argumentatif, on doit d'abord prendre conscience du déroulement de l'argumentation et saisir les indices qui la constituent. Pour un lecteur débutant en langues étrangères, la compréhension lui serait difficile s'il ne sait pas repérer les indices qui facilitent la perception du déroulement argumentatif. Il est donc très utile de proposer des guides de lecture qui proposent une indication de l'organisation du contenu. On peut aussi proposer des questions aidant à l'élaboration du plan du texte ; par exemple demander de relever la problématique qui peut se trouver au début du texte ; dans le titre ou dans le premier paragraphe. On demande également de délimiter les paragraphes et de lire leur début, encore de repérer les marques des diverses fonctions argumentatives (exprimer la cause, justifier, réfuter…), les marques de l'énonciation ainsi que les indications qui concernent les intentions de départ de l'argumentateur.

Pour conclure nous pouvons dire que la compréhension d'un texte argumentatif suppose la mise en œuvre de plusieurs compétences qui favorisent la recherche et l'identification des indices ; permettant la formulation et la vérification des hypothèses de sens. Ces indices sont classés selon Boissinot (1992 : 51) en trois domaines fondamentaux à savoir les indices d'énonciation (les marques qui concernent la position de l'argumentateur par rapport à son énoncé (je, on, nous)), les indices d'organisation (la

disposition de texte, les connecteurs logiques) et les indices lexicaux (le lexique d'opposition correspondant aux thèses en conflits).

Outre la technique du repérage d'indices qui est très importante pour la construction du sens, l'enseignant propose une grille de lecture faite de trois questions ; qui parle ? A qui ? De quelle manière ? Les deux premières questions ont une relation avec **la situation d'énonciation** (appelée en classe situation de communication) : dans cette étape on cherche ce qui marque l'implication du locuteur dans ses propos d'une manière directe (en utilisant des tournures personnelles ; **je** ou **nous**) ou indirecte (en employant des tournures impersonnelles ; le pronom indéfini **on**). On cherche aussi à reconnaitre le destinataire du message et se demander si l'auteur s'adresse à un public restreint ou large, on observant les pronoms utilisés (les pronoms personnels de la deuxième personne).

En effet dans la situation d'énonciation on s'interroge sur l'attitude, les sentiments et la position de l'auteur, en se focalisant sur le lexique, les verbes de modalités et les pronoms utilisés. La troisième question cherche à savoir la manière dont l'émetteur structure et organise son discours argumentatif. La compréhension de l'organisation de l'argumentation « *se fait à deux niveaux : d'une part il s'agit de repérer chaque argument et de comprendre son fonctionnement, d'autre part il est nécessaire d'articuler entre eux les différents arguments d'après les relations qu'ils entretiennent entre eux et avec l'énoncé-cible.* » (I.Beck - M. Vaillant, 1998 : 96). Ces relations sont assurées par la présence des connecteurs logiques qui organisent à leur tour la globalité du texte.

Conclusion

Durant ce deuxième chapitre sur l'argumentation et le texte argumentatif, nous avons présenté les différentes définitions de l'argumentation. En effet, le champ de l'argumentation a fait l'objet d'études de plusieurs linguistes et didacticiens afin de cerner les caractéristiques de ce type de discours. Ce chapitre a abordé quelques notions relatives à ce concept pour une meilleure appréhension du processus de la compréhension écrite.

Ainsi, dans le programme de 1°AS, la compréhension du texte argumentatif est inscrite parmi les objectifs communicatifs et discursifs des projets d'enseignements. L'enseignant doit expliquer aux élèves comment entreprendre un texte argumentatif, en cherchant les différents indices (classés en trois catégories par Boissinot (1992 : 51)) à savoir les indices énonciatifs, les indices lexicaux et les indices d'organisation. Ces derniers constituent les connecteurs logiques qui mènent l'élève à saisir l'organisation et la progression du sens du discours argumentatif et qui représentent le thème de notre recherche à savoir déterminer le rôle des connecteurs logiques dans la construction du sens du texte argumentatif.

CHAPITRE 03

LES CONNECTEURS LOGIQUES

Introduction

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la compréhension d'un texte argumentatif nécessite tout un travail de repérage et de structuration. Pour identifier la progression thématique et l'organisation des différents arguments du texte, on a besoin de connaitre les mots organisateurs ou ce qu'on appelle les connecteurs logiques, auxquels nous allons consacrer le présent chapitre.

Nous aborderons en premier lieu, la nature, la fonction et quelques définitions du terme « connecteurs », puis nous présenterons les différentes classes grammaticales auxquelles appartiennent ces connecteurs dans un tableau. Ensuite, nous essayerons de cerner le rôle de ces connecteurs dans la construction du sens d'un texte argumentatif et nous nous pencherons enfin sur la notion de cohérence/cohésion.

3.1. Quelques définitions du terme ‘’connecteurs’’ :

Les connecteurs sont des mots ou des groupes de mots de nature très variée, qui servent à relier des entités du texte et d'en assurer l'organisation en marquant des relations logiques et sémantiques entre les propositions ou entre les séquences qui composent ce texte.

> *« Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation. »* (Riegel, M., Pellat. J-C et R. Rioul 1994 : 616-617)

Grammaticalement, les connecteurs logiques ou les marqueurs discursifs sont des morphèmes (adverbes, conjonctions de coordination ou de subordination, parfois même interjections), reliant deux ou plusieurs énoncés , voire même un énoncé et une énonciation. De nombreux chercheurs se sont intéressés à ces marqueurs et leur importance dans un discours. Degand et Sanders (2002 : 739-757) ont mis en évidence leur typologie et parlent davantage de plusieurs types de marqueurs discursifs, notamment ceux globaux qui assurent la structure et l'organisation. Les marqueurs métadiscursifs quant à eux, réfèrent explicitement à l'organisation du discours, tandis que

les marqueurs de digression sont relatifs à la succession des topiques, sans oublier les marqueurs de segmentation, importants dans un système linguistique et paralinguistique.

Par ailleurs, les connecteurs constituent des éléments d'étude importants dans le domaine de la grammaire de texte dont l'intérêt est centré autour de la cohésion textuelle et la pragmatique. Dans cette approche, un connecteur est définit comme suit :

> « *Un connecteur pragmatique est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbales, qui :*
>
> *a- Articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives, quelconques.*
> *b- Donne des instructions sur la manière de relier ces unités.*
> c- *Impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence.* » (Moeschiler, J., Reboul, A, 1998: 77)

C. Vergas (1999 : 83-94) déclare que les connecteurs « *concernent la relation entre deux phrases, ils fonctionnent au niveau de la micro-organisation textuelle et le niveau sémantique, les connecteurs servent à indiquer explicitement des rapports entre les contenus des deux phrases, rapports qui peuvent être de type temporel (puis, alors,…), spatial (plus loin, dehors,…), argumentatif (toutefois, par contre…), etc.* »

Corblin (1987 :149), affirme que : « *les connecteurs unités linguistiques devenues mots-outils, relient des segments plus ou moins longs et sont susceptibles de renforcer les relations entre les constituants d'un texte. Le rôle des connecteurs ne se limite pas à lier seulement deux propositions, mais aussi des unités sémantiques plus importantes* ».

Dans cette conception, les connecteurs se mettent soit au niveau local entre deux propositions reliées sémantiquement, soit au niveau global dans l'organisation de la structure du texte. Leur présence dans un texte assure la cohérence et la cohésion de celui-ci.

Riegel, M., Pellat . J-C, et de Rioul, R. (1994 : 616-617) le confirment en disant que,

> « *les connecteurs sont des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation.* »

En linguistique textuelle, les connecteurs logiques sont des éléments qui garantissent le prolongement des idées du texte, des mots de liaison marquant des relations sémantiques entre des propositions à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases. Sophie Moirand (1990 : 51) ajoute dans ce sens « *Ils ont un sens en eux et relèvent donc du "lexique". Ils sont investis d'une fonction de relation importante et relèvent également de la "syntaxe"* ».

Sous l'angle de l'argumentation, Plantin (1989) définit les connecteurs comme « *des mots de liaison et d'orientation qui articulent les informations et l'argumentation d'un texte. Ils mettent notamment les informations contenues dans un texte au service de l'intention argumentative globale de celui-ci* ».

En résumé, pour accéder au sens d'un texte qui englobe un ensemble d'idées et de phrases diverses, nous aurons besoin de connecteurs pour comprendre la relation sémantiques entre ces phrases et organiser la structure de ces idées. Ces connecteurs marqueurs de relations et organisateurs textuels ont un rôle primordial dans le l'enchaînement des séquences et par la suite dans l'établissement du plan du texte lu.

3.2. Les différentes classes grammaticales des connecteurs :

Contrairement à la linguistique textuelle et la pragmatique linguistique, la grammaire traditionnelle évoque très rarement la notion de « connecteur ». Ce dernier ne présente pas une seule catégorie grammaticale, comme le font les termes de verbes, de noms et de pronoms. Mais il est répertorié en général dans plusieurs catégories d'adverbes, de prépositions, de conjonctions (de coordination ou de subordination), de pronoms relatifs, etc.

Guimier, Claude (2000 : 11) le confirme en disant que : « *Le terme même de connecteur n'est pas reconnu par la tradition grammaticale, qui nous a habitués au maniement de catégories telles que celles des prépositions, des conjonctions, des pronoms relatifs, des adverbes, etc.* »

Dans le cadre de notre travail de recherche nous nous intéressons aux connecteurs logiques, ce qui nous mène à choisir uniquement les classes grammaticales où ils se rangent, à savoir les conjonctions, les prépositions et les adverbes.

3.2.1. Les conjonctions (de coordination et de subordination) :

Dans la grammaire traditionnelle, l'origine du mot ''connecteur'' revient au terme de ''conjonction'', ce qui est expliqué par Charaudeau (1992, p.496) qui dit que : « *Les mots grammaticaux, encore appelés conjonction (dans la tradition grammaticale), connecteur, ouvreur, relateur (dans la tradition linguistique), ne sont pas monosémiques.* »

Pierre Le Goffic (1993 : 391) atteste à son tour que le mot ''connecteur'' est synonyme du mot ''conjonction'' en affirmant : « … *leur rôle de connecteur (c'est-à dire de conjonction) est clair et reconnu par la tradition.* »

En somme, Le mot ''conjonction'' était considéré par la tradition grammaticale comme une unité linguistique qui sert à joindre des phrases. Ainsi, Maurice Grevisse (1969 : 230) la définit comme suit : « *La conjonction est un mot invariable qui sert à joindre et à mettre en rapport, soit deux propositions (de même nature ou de nature différentes), soit deux mots ou groupe de mots de même fonction dans une proposition.* »

A travers cette définition, nous concluons que les conjonctions ont deux fonctions différentes dont l'une consiste à relier deux propositions et l'autre à relier deux ou plusieurs éléments dans une même proposition. On établit ci-dessous, deux types de conjonctions à savoir les conjonctions de coordination et les conjonctions de subordination.

a- Les conjonctions de coordination : sont celles qui relient deux propositions de même nature, ou deux éléments de même fonction dans une même proposition.
Soit les deux phrases suivantes :

- Il croit avoir raison **mais** il n'a rien prouvé.
- Nadia **et** Leila partent en voyage cette semaine.

Dans la première phrase la conjonction ''mais'' a pour fonction de coordonner deux propositions indépendantes (p1 : Il croit avoir raison. P2 : Il n'a rien prouvé) et dans la deuxième la conjonction ''et'' sert à relier deux mots de même fonction qui est le sujet.

On décompte (selon la grammaire traditionnelle) sept conjonctions de coordination qui sont : mais, ou, et, donc, or, ni, car. Traditionnellement, elles sont classées par les grammaires en fonction de critères sémantiques : copulatives (et, ni) ; qui marquent l'addition ou la simultanéité, adversative (mais) ; qui marque l'opposition,

causale (car), disjonctive (ou) ; qui marque un choix, consécutive (donc) et déductive ou transitive (or).

b- Les conjonctions de subordination : « *servent à relier une proposition subordonnée à la proposition dont elle dépend* » (Grevisse, 1980 : 231).
(Ex : ***Il passera son examen quand il sera prêt (***dans cette phrase, seule la conjonction ***quand*** n'a pas de fonction. Elle marque le lien de dépendance entre le verbe ***passera*** et la proposition.)

« *Elles établissent un rapport logique complexe de dépendance entre les deux et qui peut exprimer la cause, le but, le temps, la condition…* » (Dubois et Jouannon, 1988 : 130)

A l'instar d'autres mots, la conjonction de subordination construisant une phrase quelconque n'a pas de fonction grammaticale propre dans le sens où elle ne joue pas le rôle d'un complément d'un autre terme. Sa fonction est celle de marquer le **lien de dépendance** qui relie la proposition qu'elle introduit et le terme auquel se rattache ce mot.

En grammaire traditionnelle, on ne s'intéresse pas au lien de subordination mais aux propositions qui composent la phrase. « *La proposition subordonnée conjonctive est assimilable à un nom ou à un verbe.* » (Bechade, Hervé-D, 1993 : 235) Lorsqu'elle est assimilée à un nom, on la considère comme une subordonnée substantive qui peut avoir la fonction d'un sujet, d'un attribut, d'une apposition ou d'un complément d'objet. Lorsqu'elle est assimilée à un adverbe, elle est considérée comme une subordonnée adverbale, qui peut remplir la fonction d'un complément circonstanciel.

La proposition subordonnée circonstancielle peut exprimer la cause, la conséquence, le but, la comparaison, la concession, la condition et le temps. La subordonnée causale (de cause) est introduite par : comme, puisque, parce que, attendu que, vu que, étant donné que, sous prétexte que, etc. La subordonnée consécutive (de conséquence) peut être introduite par : si bien que, de façon que, que, de sorte que, au point que, de manière que, à tel point que, etc. La subordonnée de but est introduite par : pour que, afin que, dans l'espoir que, de peur que, etc. La subordonnée de comparaison est introduite par : comme, ainsi que, de même que, plus que, moins que, autant que, etc. La subordonnée concessive (de concession ou d'opposition) est introduite par : quoique, alors que, bien que, tandis que, loin que, sans que, même si etc. La subordonnée de condition (hypothétique) est introduite par : si, à condition que, en supposant que, à moins

que, au cas où, pourvu que, etc. La subordonnée temporelle (de temps) introduite par : avant que, pendant que, après que, quand, lorsque, depuis que, dès lors que, etc.

3.2.2. Les prépositions :

Comme déjà expliqué précédemment, la préposition dénote de la même remarque concernant la conjonction de subordination. En effet, la préposition fait partie des mots dont la fonction grammaticale est inexistante lorsqu'elle est utilisée dans la phrase : elle ne complète aucun terme. Utilisée comme telle, elle permet d'exprimer le lien de dépendance entre le mot qu'elle introduit et le terme auquel se rattache ce mot.

Soit l'exemple : Les passagers du train sont invités à descendre. Dans cette phrase, seule la préposition **du** n'a pas de fonction. Elle marque le lien de dépendance entre : train et passagers.

Pottier, Bernard (1962 : 43) considère les prépositions comme des connecteurs et les nomme ''éléments de relation'' qui établissent une relation entre deux constituants comme il le montre dans la structure suivante :

« Groupe syntagmatique A + Elément de relation + Groupe syntagmatique B »

Grevisse (1969 : 225) définit la préposition comme suit : « *La préposition est un mot invariable qui sert ordinairement à introduire un complément, qu'il unit, par un rapport déterminé, à un mot complété* ».

Soit les phrases suivantes :

Vu la charge au travail, Ali n'a pas pu se libérer.

Ali a pu se libérer, malgré la charge au travail.

Dans la première phrase la préposition **vu** sert à unir la non liberté d'Ali avec le complément qu'elle introduit (la charge au travail) en établissant un lien de cause entre ces éléments. Tandis que dans la deuxième phrase, la préposition **malgré** sert à établir un lien d'opposition (de concession) entre le complément qu'elle introduit et la liberté d'Ali.

Ainsi, les prépositions établissent des relations sémantiques entre les éléments qu'elles unissent. Ces relations sont nombreuses et peuvent exprimer : le temps, le lieu, la cause, l'opposition, la manière, l'union, l'appartenance, la séparation. Les prépositions ou les locutions prépositives qui indiquent le temps sont : à, de, avant, après, pour,

pendant, depuis, etc. Celles qui indiquent le lieu sont : à, chez, vers, sous, jusqu'à, en, dans, etc. Celles qui indiquent la cause sont : pour, à cause de, à force de, grâce à, vu, attendu, sous prétexte de, etc. Celles qui indiquent l'opposition sont : contrairement à, quitte à, en dépit de, loin de, etc. Celles qui marquent la manière sont : avec, en, de, d', par, sans, à, selon, sans, etc. Celles qui marquent l'union (selon, avec, suivant, pendant, outre, etc.), l'appartenance (à, de, etc.), ou la séparation (sauf, sans, excepté, etc.).

Pour conclure, nous avançons que les prépositions et les locutions prépositives appartiennent à la catégorie des connecteurs du moment où elles jouent le même rôle, celui d'établir un lien logique et sémantique entre deux éléments.

1.2.3 Les adverbes :

En grammaire, les adverbes sont classés dans la catégorie des connecteurs logiques, du moment où ils servent à établir des relations logiques et sémantiques. Ainsi, Grevisse (1969 : 225) définit l'adverbe comme suit : « *L'adverbe est un mot invariable que l'on joint à un verbe, à un adjectif ou à un autre adverbe, pour en modifier le sens.* »

Les adverbes se présentent sous trois formes différentes ; des mots simples, des groupes de mots ou des mots terminés par ‘’ment’’ (ex : prudemment, vraiment, joliment, etc.). Ils sont répertorié en sept espèces : ceux qui marquent la qualité ou l'intensité tels que ; assez, aussi, autant, moins, beaucoup, peu, presque, très, tout, etc. Ceux qui marquent le temps (parfois, demain, déjà, depuis, encore, enfin, ensuite, jamais, longtemps, après, aussitôt, bientôt, maintenant, puis, soudain, tard, tôt, etc.) ou le lieu (là, devant, ici, loin, partout, près, dessus, dehors, autour, ailleurs, derrière, dessous, etc.). Ceux qui annoncent une affirmation (si, vraiment, oui, certainement, assurément, etc.), ceux qui établissent une négation (ne…pas, ne…rien, ne…plus, ne…jamais, non, etc.) ou expriment un doute (probablement, vraisemblablement, apparemment, etc.) et ceux qui marquent la manière (debout, ensemble, exprès, mal, vite, mieux, bien, et les adverbes en ment : rapidement, doucement, etc.).

Dans la perspective de notre travail de recherche, nous nous basons sur les adverbes considérés comme connecteurs logiques et qui servent à la présentation chronologiques des évènements (d'abord, avant tout, de plus, ensuite, premièrement, enfin) ou au résumé des idées exprimées (en bref, bref, finalement).

Nous présentons dans le tableau qui suit les connecteurs les plus fréquents :

Tableau 4 : Les principaux connecteurs logiques

	Connecteurs logiques			
Relations logiques exprimées	**Prépositions et locutions prépositives + GN ou infinitif**	**Conjonctions de coordination**	**Conjonctions de Subordination / locutions conjonctives**	**Adverbes et locutions adverbiales**
Apporter des preuves, des justifications ***(CAUSE)***	À cause de, grâce à, à force de, à la suite de, par suite de, faute de, à la faveur de, en raison de, en vertu de, …	Car	Parce que, puisque, étant donné que, comme, vu que, attendu que, sous prétexte que, du moment que, d'autre que, pour la simple raison que, dès lors que, …	En effet
Donner les résultats d'un fait ***CONSEQUENCE***	De manière à, de façon à, au point de, sous peine de, …	Donc, et	Si bien que, de sorte que, de telle sorte que, de façon que, au point que, à tel point que, si/tellement/tant + (adj/adv)….que, dès lors, …	Alors, ainsi, par conséquent, c'est pourquoi, aussi, …
Réfuter le fait opposé ***OPPOSITION CONCESSION***	Malgré, au lieu de, en dépit de, à l'inverse de, loin de, à l'opposé de, contrairement à, …	Mais, or	Bien que, quoique, encore que, malgré que … + (subjonctif), alors que, tandis que, même si, aussi … que, …	Cependant, toutefois, néanmoins, pourtant en revanche, par contre, au contraire, certes…+ mais, par ailleurs, …
Indiquer un **BUT**	Pour, à fins de, aux fin de, en vue de, dans le but de, en prévision de,		Afin que, de peur que, de crainte que, pour que, de sorte que, de manière à ce que, …	
Indiquer une **CONDITION ou (HYPOTHÈSE)**	En cas de, à condition de, à moins de, sous Peine de, dans le cas de, dans l'hypothèse de, …	Et	Si ; (à condition que, à moins que, en admettant que, pour peu que, pourvu que, à supposer que, en supposant que) + subjonctif ; (au cas où, dans le cas où, pour le cas où) + conditionnel simple ; (dans l'hypothèse où, dans la mesure où, du moment que, même si) + indicatif ; …	

3.3. Les fonctions des connecteurs :

A propos des connecteurs, Vigner (2004 : 71) précise que :

« *le bon usage des connecteurs constitue pour tout apprenant en FLE un aspect essentiel de la compétence, les connecteurs permettent de hiérarchiser l'information ainsi mise en texte (sous forme de dialogue ou de texte monologique), de signaler au lecteur ou à l'auditeur comment, dans la vision de l'énonciateur, s'organise la mise en relation des événements, des points de vue sur le problème* ».

A cet effet la fonction donnée aux connecteurs est **une fonction structurelle**, qui consiste à hiérarchiser les énoncés d'un texte et à délimiter les unités d'informations contenues dans ce texte. Les connecteurs logiques contribuent donc à l'organisation du discours.

Prenons l'exemple emprunté à Pepin Lorraine (2001 : 61) (l'exemple 91), un texte dont la structure (selon Pepin) est considérée comme difficile à appréhender lors d'une première lecture effectuée à vitesse normale.

« 91) 1- L'automobile est sans doute le moyen de transport terrestre le plus confortable et le plus rapide qui soit. 2- Elle procure beaucoup de liberté. 3- Elle permet de se déplacer à toute heure et où l'on veut. 4- Elle entraîne des dépenses importantes. 5- L'achat du véhicule lui-même, son entretien régulier ainsi que le coût des assurances et de l'essence peuvent être ruinants. 6- L'automobile constitue un bonheur qui coûte cher. »

Si on ajoute des connecteurs à cet exemple, les points d'articulation ou les moments argumentatifs vont être marqués, la structure deviendra plus fine et la hiérarchisation des énoncés sera facilitée.

Dans l'exemple 94 Pepin, utilise les connecteurs prégnants qui vont structurer et hiérarchiser les énonces de l'exemple 91

« *94) :*

A { 1 [L'automobile est sans doute le moyen de transport terrestre le plus confortable et le plus rapide qui soit.]

*2 [a (**De plus**, elle procure beaucoup de liberté.)*

b (Elle permet de se déplacer à toute heurs et où l'on veut.)] }

*B { 1 [a (**Par contre**, elle entraîne des dépenses importantes.)*

b (L'achat du véhicule lui-même, son entretien régulier ainsi que le coût des assurances et de l'essence peuvent être ruinants.)] }

*C { **Bref**, l'automobile constitue un bonheur qui coûte cher.} »*

En résumé, selon Pepin (2001 : 63)

> « *les connecteurs annoncent une structure qui existe déjà, ils aident à la prévoir, ils facilitent la saisie de la signification des énoncés et de leur statut hiérarchique dans l'organisation textuelle. Ils ne suffisent donc pas à assurer la cohérence logique ou temporelle d'un texte dont le contenu n'en possède pas au départ. Mais ils sont très puissants, particulièrement dans la programmation des attentes du lecteur, et leur absence ou leur mauvais usage peuvent se faire lourdement sentir et entraver ou ralentir considérablement la compréhension d'un texte.* »

La deuxième fonction des connecteurs logiques est une **fonction sémantique**. C'est-à-dire qu'ils sont porteurs de sens et qu'ils ont un rôle important dans la précision des relations existantes entre les différentes parties d'un texte.

Observons les phrases suivantes :

1) L'outil informatique permet d'accéder à toutes sortes d'informations en un peu de temps. **Par contre** il nous éloigne de la lecture des livres.
2) L'outil informatique permet d'accéder à toutes sortes d'informations en un peu de temps. **En effet** on n'a pas besoin de perdre son temps à lire les livres.

Nous remarquons à travers ces deux exemples que chaque connecteur utilisé porte un sens, alors que « par contre » indique une opposition, « en effet » indique une explication. En somme, les connecteurs portent une signification précise qui leur distingue des autres et qui exige des contraintes sur leur usage dans tel ou tel contexte linguistique. Certains connecteurs peuvent avoir plusieurs sens c'est-à-dire qu'ils sont polysémiques. Le connecteur « aussi » par exemple, peut signifier l'addition ou la conséquence.

(Exemples empruntés à Pepin (2001 : 61) (89/ 90) :

« 89) Les propriétaires d'automobiles doivent être courtois au volant. Il leur faut **aussi** renoncer à conduire en état d'ébriété. [Addition] »

« 90)) Les propriétaires d'automobiles ne doivent pas devenir des criminels. **Aussi**, il leur faut renoncer à conduire en état d'ébriété. [Conséquence] »

D'autres connecteurs sont presque synonymes comme « en outre » et « de plus », « toutefois » et « cependant » et d'autres se différent d'une façon plus nuancée comme « de fait » et « en fait », « d'ailleurs » et « par ailleurs ». De ce fait, nous disons que le

choix du connecteur est un facteur dans la modification du sens des énoncés qu'il relie et permet donc la bonne ou la mauvaise interprétation de ceux-ci. Il faut s'assurer lorsqu'on utilise un mot de relation qu'il ne donne qu'une seule interprétation de l'énoncé si non le sens sera ambigu.

Dans le tableau qui suit (emprunté à Pepin 2001 : 60), nous présenterons les connecteurs avec leur signification et des exemples d'utilisation interphrastique :

Tableau 5 : Classes des connecteurs et exemples d'utilisation interphrastique

Classification	Connecteurs	Exemples
Adversatifs-restrictifs	mais, cependant, en revanche, en contrepartie, au contraire, par contre, toutefois, néanmoins, pourtant, or, par ailleurs	Les connecteurs sont très puissants. Mais ils ne sauraient suffire à assurer toute la cohérence du texte.
Consécutifs-conclusifs-causatifs	donc, en conséquence, c'est pourquoi, aussi	Les connecteurs servent de ponts logiques ou temporels entre les énoncés d'un texte. Leur omission peut **donc** entraver la saisie de la cohérence du texte.
Explicatifs	car, en effet, c'est que, c'est-à-dire	Les connecteurs sont parfois polysémiques. Certains d'entre eux, **en effet**, ont plusieurs significations.
Résumatifs	donc, bref, en somme	Dans des contextes bien précis, certains connecteurs ne font que confirmer les attentes du lecteur. Ils pourraient même être retranchés sans dommage. **Bref** ils sont inutiles
Illustratifs	par exemple, ainsi, notamment	Les connecteurs logiques ne conviennent pas à tous les types de discours. **Ainsi**, qui songerait à parsemer son poème de « cependant », «par ailleurs » et « en effet » ?
Additifs	et, de plus, en outre, également, aussi	Les connecteurs ne sauraient suffire à assurer toute la cohérence du texte. **De plus**, ils ne constituent pas toujours le moyen le plus élégant d'exprimer une relation logique.
Enumératifs	premièrement-deuxièmement, d'abord-ensuite-enfin	Les connecteurs ont deux fonctions principales. **Premièrement**, ils indiquent le sens de la relation entre deux énoncés. **Deuxièmement**, ils marquent la structure hiérarchique d'un passage.
Temporels	d'abord, après, ensuite, puis, alors, pendant ce temps, auparavant, depuis	Les connecteurs ont **d'abord** été étudiés dans l'interpropositions. **Puis**, timidement, on a commencé à explorer leur rôle dans l'interphrases.

3.4. Les connecteurs dans le texte argumentatif :

Comme nous l'avons vu dans le point précédent, les connecteurs jouent un rôle important dans le traitement sémantique et structurel d'un texte. A ce propos Mouchon (cité par Dris.,Maria, 2012 : 49) , affirme que :

> « *Sur le plan expérimental, les recherches traitant directement du rôle des connecteurs dans la compréhension de phrases ou de textes sont peu nombreuses, leurs résultats parfois divergents, doivent être appréciés en tenant compte du type de connecteurs, mais aussi du type de texte (narratifs ou expositifs), du type de matériel (phrases complexes incluant plusieurs propositions, paires de phrases ou textes plus ou moins longs), de la diversité des paradigmes et des variables utilisées.* »

Dans le cas du texte argumentatif connu souvent par sa structure difficile, l'apport des connecteurs est bien important. En effet, les connecteurs facilitent la construction d'une représentation mentale adéquate à la situation décrite par l'auteur. Ils structurent les informations contenues dans le texte en marquant l'enchainement et la hiérarchisation des idées et des phrases. Ils servent aussi à marquer les grandes étapes de l'argumentation ; notamment l'introduction de la thèse et de l'antithèse, les arguments et les contres arguments et enfin la conclusion.

Les connecteurs, appelés aussi organisateurs textuels, sont souvent placés au début des paragraphes, afin d'assurer l'enchainement des séquences et marquer le lien logique entre les idées contenues dans ces séquences. Contrairement aux connecteurs de rang local, qui relient deux propositions ou même plusieurs éléments dans une même proposition, les connecteurs organisateurs relient les différentes grandes parties du texte et organisent leur structure.

En effet, pour comprendre un texte qui véhicule un certain nombre d'idées, on doit s'intéresser à son organisation et aux relations qu'entretiennent ses idées. Pour le faire, le repérage des connecteurs s'avère une étape très importante du moment qu'elle facilite l'identification et la progression textuelle amenant à la construction du sens.

A côté des connecteurs organisateurs qui servent essentiellement à l'identification de l'organisation du texte et de sa progression, se trouvent les connecteurs argumentatifs. Tutescu (2003 : 2) définit le connecteur argumentatif comme « *un morphème (de type conjonction, adverbe, locution adverbiale, groupe prépositionnel, interjection, etc.) qui articule deux ou plusieurs énoncés intervenant dans une stratégie argumentative unique,*

contrairement à l'opérateur argumentatif, le connecteur argumentatif articule des actes de langage, c'est –à-dire des énoncés intervenant dans la réalisation d'actes d'argumentation ». Ces énoncés ne peuvent être bien compris que si les connecteurs leurs permettent une structure et assurent les liens logiques entre eux, tout en préservant l'enchaînement des idées développées.

Les connecteurs argumentatifs jouent donc un rôle indispensable dans le marquage du plan du texte. Ils relient davantage les arguments avancés par l'auteur, ils sont ainsi appelés connecteurs introducteurs d'arguments (parce que, puisque, car, en effet, comme, même, d'ailleurs, car, or, mais…). Comme ils peuvent introduire la conclusion (donc, alors, par conséquent, ainsi, décidément, eh bien, quand même, finalement) ou les contre arguments du scripteur (mais, pourtant, néanmoins, cependant, quand-même, sinon, finalement, certes, bien que, malgré, quoique …).

Nous présenterons dans le tableau qui suit quelques exemples de connecteurs argumentatifs qu'on peut employer dans une progression argumentative, et qui ont pour fonction de permettre au lecteur de suivre le fil du discours et de comprendre les relations entre les différents arguments :

Tableau 6 : Connecteurs argumentatifs

Progression suivie par l'auteur	**Connecteurs employés**
L'auteur justifie l'argument précédent	En effet – car …
L'auteur déduit un argument de son argument précédent	Ainsi – Donc - C'est pourquoi …
L'auteur nuance ou réfute l'argument précédent	Mais – En revanche – Pourtant – Cependant – Or
L'auteur établit une liste d'arguments	D'abord – Ensuite – En outre – Enfin…

En résumé, et pour montrer la valeur et le rôle des connecteurs (organisateurs textuels et connecteurs argumentatifs) dans l'organisation, la progression thématique et la compréhension du texte argumentatif, nous présentons l'exemple suivant : (un texte fabriqué, d'André Maurois tiré de la revue « le courrier de l'Unesco » (mai 1961))

« COMMENT SE CULTIVER ?

1) *Le seul moyen de devenir un homme cultivé est la lecture. Rien ne peut la remplacer…le livre demeure le compagnon de toute notre vie.*
2) *On peut affirmer, **en premier lieu**, que le livre est un moyen de dépassement. Aucun homme n'a assez d'expériences personnelles pour bien comprendre les autres, ni pour se comprendre lui-même. Nous nous sentons tous solitaires dans ce monde immense et fermé. Nous en souffrons. Nous sommes choqués par l'injustice des choses et les difficultés de la vie. Les livres nous apprennent que d'autres plus grands que nous ont souffert et cherché comme nous. Ils sont des portes ouvertes sur d 'autres âmes d'autres peuples.*
3) ***De plus**, les livres sont nos seuls moyens de connaître d'autres époques et nos meilleurs moyens pour comprendre les groupes sociaux où nous ne pénétrons pas. Plaisir accru par les découvertes d'étonnantes ressemblances entre ces mondes éloignés de nous par la distance ou le temps, et celui où nous vivons. Les êtres humains ont tous des traits communs. Nous lisons donc en partie pour dépasser notre vie et comprendre celle des autres.*
4) ***Mais** ce n'est pas la seule raison du plaisir que donnent les livres. **En effet**, la fonction de l'écrivain est aussi de nous offrir une image vraie de la vie, mais de la tenir à une telle distance de nous que nous puissions la goûter sans crainte, sans responsabilité. C'est pourquoi le lecteur d'un roman vit une grande aventure en toute quiétude.*
5) ***Enfin**, la lecture d'un livre d'histoire est très saine pour l'esprit, elle enseigne au lecteur la modération et la tolérance…Les beaux livres ne laissent jamais le lecteur tel qu'il était avant de les connaître, ils le rendent meilleur.*

6) *Rien n'est **donc** plus important pour l'humanité que de mettre à la disposition de tous, ces instruments de dépassement, d'évasion et de découverte qui transforment la vie et accroissent la valeur sociale de l'individu. »*

Maurois, courrier de L'UNESCO

Nous remarquons à travers cet exemple que les parties qui constituent le plan de l'argumentation telles que ; la thèse, les arguments avancés et la conclusion, sont introduites par les connecteurs. Ces derniers assurent l'organisation et l'enchainement des idées.

L'énoncé (1), ne contient aucun connecteur parce qu'il annonce le problème posé qui est la thèse défendue (la lecture est le seul moyen de se cultiver) par l'auteur.

L'énoncé (2), représente le premier argument en faveur de la thèse qui soutient que le livre est un moyen de dépassement. Le connecteur utilisé **« en premier lieu »** sert à lancer

le premier élément d'une énumération, ce qui signifie qu'on aura sûrement affaire à un deuxièmes, troisième argument ou peut être plus.

L'énoncé (3), est précédé par le connecteur **« de plus »** qui indique un deuxième argument toujours en faveur de la thèse et qui montre que les livres sont nos seuls moyens de connaître d'autres époques et d'autres sociétés. (Les livres contiennent l'histoire de l'humanité)

L'énoncé (4), contient deux connecteurs qui sont **« mais »** et **« en effet »** et annonce un autre argument. L'auteur affirme en utilisant ''mais'' qu'il y a d'autres plaisirs que donnent les livres et explique en donnant un exemple qui commence par ''en effet'' qu'on lisant un livre on peut vivre une aventure en toute quiétude.

L'énoncé (5), nous apporte le dernier argument introduit par l'articulateur **« enfin »** et qui soutient que la lecture des livres d'histoire enseigne la modération et la tolérance.

L'énoncé (6), introduit par une négation et l'articulateur **« donc »** a pour fonction de confirmer la thèse du départ qui affirmait que les livres transforment la vie et accroissent la valeur sociale de l'individu.

3.5. La cohésion/cohérence textuelle et usage des connecteurs logiques :

Comme nous l'avons vu, l'activité de lecture est une performance complexe qui nécessite de la part de l'apprenant la mobilisation d'opérations mentales diverses, visant à construire du sens à partir d'un support écrit notamment l'argumentaire.

Ce processus d'ordre cognitif consiste à extraire de l'information selon l'objectif ciblé par l'apprenant lui-même ou l'enseignant. C'est ainsi que la structure d'un texte est abordée pour permettre le repérage de la logique suivie par l'auteur d'un texte dans sa démonstration. Saisir le sens d'une communication écrite est tributaire de deux éléments fondamentaux pour non seulement la mise en œuvre de l'organisation textuelle mais aussi la hiérarchisation des idées développées. Il s'agit de la cohérence et la cohésion, deux paramètres assurés essentiellement par les indices organisateurs qui sont les connecteurs.

Ces derniers jouent un rôle très important dans la détermination de la séquence dominante dans un texte, du moment où ils charrient de diverses relations logiques et les déterminent. Ils font plus qu'expliquer une relation, ils font partie des éléments qui établissent la cohésion et la cohérence textuelle.

3.5.1. La cohésion textuelle :

Cette notion est un élément clé qui permet de juger de la réussite de l'acte de lecture, dans la mesure où elle aide le lecteur à se retrouver dans un texte en se basant sur une construction des liens entre ses éléments.

En considérant la grammaire textuelle, le concept de cohésion désigne « *les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnant au texte une forte dimension cohésive.* » (Jeandillou, 2011 : 82) Ainsi, la cohésion assure par des procédés notamment linguistiques divers, l'intelligibilité du texte, qui par sa structuration aide le lecteur à se construire un message.

La cohésion d'un texte fait que les phrases et les unités de celui-ci soient reliées entre elles grâce à des dispositifs qui permettent d'établir les relations sémantiques. L'architecture du texte est définie en fonction de la mise en place correcte et logique de ces dispositifs spécifiquement linguistiques.

Par ailleurs, la cohésion ne peut être seulement considérée indépendamment d'une hiérarchisation dans la construction des idées d'un texte. Les unités sémantiques et structurelles composant ce dernier s'élaborent selon un ordre logique de présentation respectant un développement graduel selon leur importance. Il s'agit de suivre un raisonnement croissant dans la démonstration de façon à ce que les énoncés présentés au début, priment par leur dominance et leur force de conviction particulièrement lorsqu'il s'agit d'une argumentation.

Ce classement dans les idées est la conséquence d'un emploi judicieux d'éléments, qu'on peut considérer comme éléments cohésifs et dont la nature est essentiellement des connecteurs. Pour rappel, la jonction est l'emploi des connecteurs explicites qui ont pour fonction d'assurer des relations logiques ou temporelles.

Dans la même optique, cette notion est abordée par Pépin (2001 : 4), pour qui :

> « *l'ordre de présentation des énoncés joue un rôle primordiale dans l'organisation, la hiérarchisation, l'étagement du texte. L'énoncé présenté le premier, par exemple, est considéré comme dominant, les autres devant le servir pour l'élaborer, l'expliquer, l'illustrer. Mais comme un texte ne peut pas et ne doit pas être perçu comme une langue phrase, comme l'élaboration sans fin du premier énoncé, d'autres procédés telle la jonction (ou la liaison*

> *par connecteurs), sont utilisés pour scander le texte, pour rythmer (et nous nous rapprochons ici de la musique, un autre événement séquentiel) et remettre en jeu un nouveau cycle « énoncé dominant – énoncés subordonnés ». Ainsi, le connecteur « mais » de la phrase précédente marque le recommencement d'un tel cycle, tout en exprimant le sens de la relation entre deux phrases* ».

Ainsi, le procédé d'hiérarchisation repose sur trois paramètres qu'il faut prendre en compte lors de la rédaction et la construction du sens d'un texte, à savoir :

- Le regroupement : c'est la présence dans le même espace spatio-temporel d'informations reliées entre elles et qui gravitent autour du même thème. « *Le thème pourra alors être défini non comme ce qui reprend le ''déjà connu'' mais comme l'élément qui porte le degré le plus bas de dynamisme communicatif* » (Fibras, 1984 : 30)

  C'est-à-dire qu'on n'a pas besoin du recours à la répétition du thème mais il suffit seulement de rafraichir le texte par l'ajout constant des éléments sémantiques renouvelés afin de survenir à une progression thématique évidente.
- La coordination d'informations : fondée généralement sur l'emploi de connecteurs qui assurent le lien et marquent l'ordre des informations développées. Cela suppose que l'importance soit accordée à la première information donnée dans le texte, ce qui lui confère un critère de dominance par rapport à celles qui vont suivre, considérées comme subordonnées. Les connecteurs autant que mots coordinateurs, garantissent la cohésion du texte en permettant l'enchaînement linéal des éléments référentiels. Ainsi, ils assurent la structuration du texte en reliant des phrases entre elles ou les différentes parties de celui-ci. Ils marquent aussi les stratégies d'organisation du discours utilisées par le locuteur.

- La progression : une des conditions importante dans la hiérarchisation du discours textuel, elle consiste à bannir la répétition des idées de façon à ce que chaque énoncé apporte une information nouvelle et différente de celle présentée au préalable qui aura le mérite d'enrichir la progression des idées.

Il est à signaler, que dans certains cas, un texte peut être incohérent et suscite ainsi des difficultés pour le comprendre à cause d'un défaut que Pépin considère comme un « *défaut de résolution interne* ».

> « *En effet, c'est un défaut qui relève l'entière insouciance du scripteur qui passe d'un énoncé à un autre sans qu'il réfléchisse aux liens qui devraient*

> *les unir. En outre, ce défaut se démultiplie à son tour en plusieurs autres défauts touchant tous à l'organisation des informations à l'intérieur du texte. Il s'agit notamment de la juxtaposition des informations, la mauvaise organisation des informations, l'imprécision des informations, la déviation des informations et le retard des informations.* » (Ait Djida., Mohand Amokrane, 2013 : 127-128)

3.5.2. La cohérence textuelle :

L'organisation logique d'un discours écrit ne se manifeste pas seulement au niveau local d'un texte et ne peut être réductible à une simple suite de phrases.

Pour atteindre l'intention communicative visée, il est important de veiller à la macrostructure textuelle qui implique le respect des interrelations de la chaine des unités linguistiques et sémantiques du texte. Ce qui donne à ce dernier de la cohérence.

La cohérence d'un texte suggère que celui-ci, soit bien structuré et que ses phrases soient reliées d'une façon logique. Turcotte (1998), ajoute dans ce sens : « *nous parlons de cohérence textuelle, c'est souvent pour décrire les marques par lesquelles un scripteur assure les liens entre les idées et fait cheminer sa pensée dans son texte* ». Pour lui, le texte est cohérent lorsque la relation logique entre ses phrases est assurée par des marqueurs textuels (les organisateurs, connecteurs logiques et chronologiques).

Un texte cohérent selon Pepin (2001 : 1), est :

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

Il en découle que la cohérence est la résultante de l'interaction entre le texte et le lecteur qui permet de juger de la réception effective ou non du message. Autrement dit, l'interprétation et le jugement du lecteur sur l'organisation d'un texte mais aussi son adéquation avec les conditions de production, confère à la communication écrite, une cohérence et donc une compréhensibilité.

Il est évident que la compétence de lecture et de la construction du sens dépend essentiellement du profil de chaque lecteur et ses habiletés à analyser et à effectuer des inférences. Cette distinction génère inévitablement une différence dans le degré de

réception du discours produit et par la même, dans l'identification de la situation d'énonciation. Un lecteur expert ne trouvera aucune difficulté à comprendre un texte contrairement à un autre débutant ou moyen.

Par conséquent, la cohérence ne peut être conditionnée uniquement par l'efficacité de la réception du texte. Elle est soumise à d'autres règles non négligeables qu'il est indispensable de développer pour servir de repère dans notre étude.

3.5.2.1. Les règles de cohérence textuelle :

Cette section est une occasion pour nous de revenir sur les quatre critères qui assurent la cohérence d'un texte. Pour cela nous allons s'inspirer des recherches en grammaire textuelle dont l'objet d'étude dépasse le niveau phrastique pour s'intéresser à l'organisation et le fonctionnement des textes.

Pour qu'un texte soit jugé cohérent, il est impératif de prendre en considération, indépendamment des phrases grammaticalement correctes, l'ensemble des unités qui assurent les relations « *sémantico-syntaxico-pragmatiques* » (H. Ruch, 1980 :27). C'est ainsi, que Charolles (1983) identifie les différentes règles qui régissent la progression et l'enchaînement d'un texte, appelées aussi « les métarègles de cohérences ». Selon cet auteur, un texte reconnu comme cohérent, doit respecter les quatre méta-règles de cohérence qui sont : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

a) La méta-règle de la répétition :

« *Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il présente dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte* » (Charolles., M, 1978 : 14). Cela suppose que la construction d'un texte, tant au niveau de la microstructure qu'au niveau de la macrostructure, doit intégrer des marqueurs de relation considérés comme des outils cohésifs suivant une séquence logique de présentation des informations. Ces outils assurent la continuité thématique et la linéarité des éléments textuels tout en évitant la répétition. Ils peuvent être des substituts lexicaux, des anaphores, des cataphores, des déterminants, etc. Cela veut dire que tout énoncé faisant partie du texte doit être vecteur de nouvelles informations qui renvoient toutes aux informations données précédemment par le texte afin de déterminer sa cohérence.

b) La méta-règle de la progression :

Pour ce qui est de la progression, Charolles (1978 : 20) affirme : « Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. »

Ainsi, la cohérence d'un texte implique un développement construit dans une perspective informative qui répond à l'événement communicatif et aux attentes du destinataire. La progression dans un texte est assurée par un apport sémantique constamment renouvelé au fur et à mesure des différentes séquences textuelles.

Par ailleurs, un énoncé structuré par de nouveaux référents implique des prédications de sémantismes différents, il s'agit d'éviter de répéter la même information et la développer en tenant compte de l'apport sémantique du texte et de la dimension pragmatique de la lecture.

Charolles insiste sur la cohérence d'un texte qui repose selon elle, sur deux phénomènes essentiels à noter ; la continuité thématique et la progression sémantique.

c) La méta-règle de la non contradiction :

Un texte supposé cohérent doit éviter d'induire le lecteur en erreur par l'introduction d'éléments sémantiques contradictoires : aucun élément sémantique ne doit être contraire à celui qui le précède ou celui qui le suit, que ce soit au niveau relationnel ou déductible. Puisqu'en logique, il est inacceptable qu'une même proposition soit à la fois vraie et fausse.

d) La méta-règle de relation :

« Pour qu'un texte soit cohérent, il est nécessaire que les faits du monde auxquels il se réfère soient directement reliés » (Charolles., M, 1978 : 31).

On comprend donc que la cohérence d'un texte dépend des relations inférentielles ainsi que des interactions entre le texte et le savoir implicite partagé par l'énonciateur et le destinateur. C'est un processus cognitif qui se met en place et dont la réussite de l'acte du langage est tributaire d'une même expérience du monde que possèdent les deux interlocuteurs.

Il apparait clairement, que la cohérence textuelle est indispensable pour atteindre l'intention communicative du scripteur. Elle relève à la fois du niveau globale et micro-structurel du texte. Chaque règle est importante et ne peut être dissociée de l'autre. L'absence d'une d'elle pourrait entraver la compréhension et enfreindre l'acte de de communication initialement prévue par le scripteur.

L'application de ses règles est fonction d'un enseignement/apprentissage planifié et étudié pour permettre à un apprenant d'évaluer et de détecter les écarts à la cohérence dans les textes. Un enseignement explicite des principes de base de cette notion doit être orienté selon la réflexion proposée par Charolles. L'auteur certifie que le non-respect d'une des règles de la cohérence empêche le lecteur à parvenir à saisir les relations sémantiques entre les phrases données. Il sera certainement conduit à ce que cet auteur appelle « faute de cohérence ».

En résumé, la cohérence est une résultante du phénomène de l'interprétation ; le locuteur met en œuvre une série de moyens linguistiques qui lui permettent de trouver la manière d'interpréter son texte. Les connecteurs garantissent donc la fourniture des instructions pour l'interprétation : ils imposent des contraintes sur le processus d'interprétation.

Conclusion :

Dans le présent chapitre, nous avons présenté les connecteurs logiques, leurs différentes classes grammaticales, leurs fonctions et leur rôle dans la compréhension du texte argumentatif.

L'emploi des connecteurs logiques est primordial dans un texte à dominante argumentative, du moment où ils permettent d'établir des liens logico-sémantiques entre les différentes phrases et les différentes séquences de celui-ci. Ils introduisent les différentes parties qui constituent le plan du texte comme, la thèse défendue, les arguments avancés, les exemples ou la conclusion. En effet dans une argumentation l'auteur a toujours besoin de présenter des causes des raisons et des explications afin d'arriver au but de son argumentation qui est la conviction et la persuasion de son locuteur.

En résumé, nous pouvons avancer que la compréhension d'un texte n'est possible que lorsque les idées de ce dernier sont bien enchaînées et réunies dans un ensemble bien organisé qui assurera cohésion et cohérence. Celles-ci sont établies par l'utilisation des connecteurs logiques appelés aussi les organisateurs textuels. Produire un texte exige ainsi un intérêt pour la macro et la microstructure dont les séquences sémantiques sont développées avec un souci constant pour l'enchainement logique.

Cette performance est facteur de la réussite de l'acte de la communication écrite qui relie le scripteur avec son destinataire.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 01

DESCRIPTION DE L'ENQUETTE

Introduction

Dans le présent chapitre et pour mieux cerner nos objectifs, nous tenons d'abord à présenter les grandes lignes de notre partie expérimentale. Cette dernière contient deux méthodes de recueil de données servant à vérifier nos hypothèses émises au départ. Les hypothèses en question, postulent que parmi les principales raisons qui empêchent les élèves de première année secondaire d'accéder au sens d'un texte argumentatif sont : premièrement le type d'enseignement de la compréhension écrite. Telle qu'elle est menée dans nos classes, l'activité de compréhension écrite est réduite à un moment de réception. Les élèves ne sont pas aussi appelés à exploiter les indices du texte et à saisir la présence des connecteurs. Deuxièmement, les élèves n'arrivent pas à identifier les connecteurs prégnants afin d'anticiper sur le contenu du texte. Troisièmement, les élèves ne maîtrisent pas correctement le type et la fonction des connecteurs dans un texte pour repérer sa structure argumentative.

Pour tenter de vérifier la première hypothèse, nous avons choisi d'utiliser un mode de collecte de données que nous jugeons adéquat. Il s'agit de l'observation directe. Nous allons assister à deux séances de cours en compréhension écrite présentées par une enseignante ; avec une classe représentant le même public à savoir la première année secondaire.

L'enseignante en question a le statut d'enseignante permanente et elle titulaire d'un diplôme de licence de français. Il est à noter que cette enseignante témoigne d'une longue expérience dans son domaine ce qui la prédispose à avoir une méthodologie assez maitrisée dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

Nous aurions aimé étudier de près le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit avec des enseignants de la nouvelle génération, ceux qui ont eu une formation au début de leur carrière. La formation imposée par le ministère de l'éducation nationale vise à installer une notion clé qui est « la professionnalisation », qui selon Tardif, Lessard et Gauthier (1998 : 187)

> « *réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles* ».

Le but de cette formation est de doter l'enseignant stagiaire de connaissances approfondies sur les stratégies d'enseignement et des savoir-faire pédagogiques permettant la bonne gestion de l'activité d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, les jeunes enseignants rencontrés ont refusé que nous assistions à leurs cours pour pouvoir analyser leurs perceptions et leurs pratiques pédagogiques. Beaucoup d'entre eux ont considéré notre approche comme intrusive et compréhensive de notre part. La seule volontaire qui nous a accueillie dans son cours est bien notre enseignante mais toujours avec la contrainte de ne pas avoir le droit de filmer ou même d'enregistrer.

L'objectif tracé de cette présence est d'étudier les pratiques pédagogiques de l'activité de la lecture/ compréhension en classe de 1ère AS. Il s'agit d'observer la méthodologie adoptée par notre enseignante-sujet pour mener les différentes étapes de l'analyse d'un texte argumentatif. Une étude pensée avec, comme toile de fond, les indices relationnels et la structuration du schéma argumentatif.

Pour ce qui est des deux dernières hypothèses, nous avons pensé à mener des séances consacrées à des activités. Ces dernières seront l'occasion pour nous d'évaluer la maîtrise et l'emploi des connecteurs par l'échantillon (les élèves de 1ère AS) choisi, et l'analyse des compétences de ce dernier dans la construction du sens d'un texte argumentatif.

Ainsi, cette partie nous permettra entre autres de décrire et de mettre en place le protocole de recherche défini pour notre expérimentation. Il sera question de présenter le public concerné par notre recherche et des circonstances relatives à notre étude sur le terrain, avec une mise en lumière des activités choisies comme support d'analyse.

1.1. Constitution de l'échantillon :

Avant de parler de la constitution de notre échantillon, nous tenons à expliquer le choix du niveau de première année secondaire. Au cours de l'année scolaire (2005/2006), le programme d'enseignement de ce niveau d'étude à l'instar des deux autres niveaux a subi des changements, qui concernent les objectifs des apprentissages, ainsi que le contenu du manuel de l'élève.

Ce nouveau programme (voir annexe 1) présente la lecture tout à la fois comme un outil de connaissance et une source de plaisir et lui fixe pour objectif général « […] *d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésies, bandes dessinées, fables, légendes, pièces de théâtre, etc.* ».

À cet effet l'élève doit être mis tout au long de cet apprentissage, en contact avec une diversité de textes écrits, notamment le texte argumentatif, ce qui exige de lui de témoigner d'une capacité à lire et à comprendre tout en mobilisant certaines compétences pour le faire. Ainsi, il doit selon ce même programme « *au début et en cours de lecture, anticiper le contenu d'un texte en recourant à ses connaissances sur le sujet et aux indices fournis par le texte, survoler le texte et repérer les indices qui annoncent le sujet et les aspects traités (para texte) et dégager le plan du texte lu.* ». Comme nous l'avons vu, ce programme, demande bien à nos élèves des compétences de lecture dont nous ne sommes pas sûre qu'ils possèdent, c'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à vérifier leurs habiletés à construire du sens à partir d'un texte écrit, plus précisément un texte argumentatif.

Nous aurions aimé, prendre plus d'élèves algériens de première année secondaire, mais nous n'avions ni le temps ni les moyens pour le faire, ce qui nous a obligé à travailler avec un public plus restreint. C'est pourquoi l'échantillon choisi pour mener à bien notre enquête se base sur le principe de la méthode des quotas qui consiste selon Ghiglione et Matalon (1999 : 38) « *à obtenir une représentativité suffisante en cherchant à reproduire, dans l'échantillon, les distributions de certaines variables importantes, telles que ces distributions existent dans la population à étudier*. ». Ainsi cela nous permettra de généraliser les résultats de notre enquête sur l'ensemble du public auquel l'échantillon fait référence.

Le public avec lequel nous avons travaillé est un public constitué d'élèves de la ville d'El Affroun située dans la wilaya de Blida. Ces élèves sont scolarisés au lycée Ahmed Lamarchi et sont inscrits en classes de première année série Lettres et Sciences Humaines (LSH).

Pour les besoins de notre enquête nous nous sommes limitée pour la première expérience consacrée à l'observation d'une classe de 1ère année Lettres et Sciences Humaines. Il est à signaler que le nombre d'élèves par classe est de 32 représentants des

profils socioculturels différents et des profils d'apprentissage hétérogènes. Quant à leur tranche d'âge, elle varie entre 14 ans et 16 ans.

Pour la deuxième partie de l'expérimentation qui est la présentation des activités du test nous avons pris la même et la seule classe concernée par l'observation à savoir les trente-deux élèves.

1.2. Mode de collecte de données choisi :

Quel que soit le type de recherches menées, les méthodes de collecte et d'analyse des données doivent être bien choisies et bien appliquées. La présente partie, nous permettra de développer les questions en rapport avec le choix des procédés utilisés pour le recensement des informations relatives à l'objet d'étude. Les données à recueillir et les façons de les analyser sont tributaires de l'objectif tracé par le chercheur. Les modes sélectionnés doivent être pensés de manière à assurer la complémentarité entre les défaillances de l'un ou les manques de l'autre. Ils doivent être adaptés selon les circonstances de l'enquête et élaborés en fonction du public choisi.

La première phase de l'expérimentation consiste comme nous l'avons vu précédemment à mettre en place le procédé de l'observation directe. Le choix de cet instrument de mesure est volontaire dans le sens où l'observation directe consiste à assister dans une situation d'enseignement/apprentissage en l'occurrence une séance de compréhension de l'écrit avec pour objectif ; observer et rapporter tout phénomène en relation avec notre objet d'étude. La collecte de données se fait sans intervention directe ni interruption de la part de l'observateur. Selon Sirota (Kohn et Negre , 1991 : 121) « *seule l'observation directe, dans les classes, sans intervention aucune, permet de repérer minutieusement les interactions entre élèves et enseignant* ».

Par ailleurs, nous avons jugé ce mode de collecte indispensable, imposé par l'impossibilité d'utiliser l'enregistrement vidéo et même audio pour analyser ce qui se passe en détail dans une séance de compréhension de l'écrit.

Pour la deuxième phase de notre enquête, nous avons eu recours à une autre méthode de collecte qui est le test. Ce dernier comporte quatre activités avec différents objectifs, mettant en valeur nos attentes de départ à savoir la vérification de nos deux dernières hypothèses qui se présentent ainsi :

- Les élèves n'arriveraient pas à identifier les connecteurs prégnants afin d'anticiper sur le contenu du texte.
- Les élèves ne maîtriseraient pas correctement le type et la fonction des connecteurs dans un texte pour repérer sa structure argumentative.

1.3. Les textes supports :

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons choisi le texte de type argumentatif, qui occupe une place cruciale dans les programmes de français du cycle secondaire. L'acquisition d'une compétence argumentative est principalement visée par les objectifs du programme d'enseignement. L'enseignant doit réfléchir aux méthodes qu'il doit assigner à ses élèves afin qu'ils puissent progresser dans la compréhension de ce type de texte, « *pour y parvenir, il est nécessaire de revenir sur la didactique du texte argumentatif d'A. Boissinot, fondée sur la recherche d'indices linguistiques d'autre part les caractéristiques de l'argumentation décrites par R. Duval* » (Beck. L, Vaillant.,M, 1998 :112, voir annexe 4). Le repérage de ces indices, notamment les indices d'organisations (les connecteurs) permet d'identifier la structure de l'argumentation, ainsi que les relations qu'entretiennent les phrases et les séquences entre elles.

Dans une classe de FLE, il est indispensable de travailler sur des textes bien choisis en adéquation avec le niveau des élèves, leurs préoccupations et leur centre d'intérêts. Les textes doivent être choisis aussi « *en fonction de critères tels que la lisibilité, la longueur, leur opportunité par rapport aux objectifs visés, leur thème. L'ensemble de ces critères étant difficile à obtenir, les auteurs ont eu parfois à "retoucher" certains d'entre eux pour les rendre plus accessibles (cf "d'après" dans les références) ou à produire certains textes par souci didactique (reconnaissables à l'absence de références).* » (Programme de 1AS, 2005 : 6).

Notre enseignante et lors de la séance d'observation a préféré travailler avec un texte qui ne figure pas dans le manuel scolaire. Selon son point de vue, les textes du manuel ne répondent pas au critère de motivation et parfois ne représentent pas les thèmes des projets. Pour la sélection des supports, elle se trouve dans l'obligation de chercher dans d'autres sources tels que : les journaux, les revues, les sites internet, les livres, etc.

Dans le programme de 1ère AS, on n'interdit pas aux enseignants de puiser dans d'autres sources, pour choisir leurs textes supports (« *Les enseignants peuvent choisir*

d'autres supports » (Ibid : 7)), mais il faut que ces derniers soient adaptés aux projets pédagogiques.

Le texte que notre enseignante a exploité est un texte, qui répond au type argumentatif et aux objectifs des séquences du deuxième projet intitulé «Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions ». Il s'agit d'un extrait d'un livre de poche ayant pour titre « Les droits de l'enfant » écrit par l'auteur Françoise Martinetti en 2002 (voir annexe 2), cette écrivaine, professeur agrégé d'histoire, propose à travers son livre une analyse récente du texte simplifié des droits de l'enfant élaboré par l'Unicef. Dans l'extrait choisi et intitulé « L'éducation : un apprentissage important », l'auteure aborde un des droits des enfants qui est l'éducation et essaie de monter au lecteur l'évidence de l'importance de ce droit. Le texte possède une configuration argumentative ; soit un texte qui contient une thèse posée (l'éducation est un droit essentiel), une série d'arguments introduits par des connecteurs (d'abord, aussi, enfin) et une conclusion qui comporte la position de l'auteur par rapport à la thèse défendue.

1.4. Les activités :

Pour la vérification de notre deuxième et troisième hypothèse, nous avons fait passer un test, contenant quatre activités ayant des objectifs différents, mais qui permettent toutes de vérifier l'habileté des élèves à repérer les connecteurs prégnants aidant à l'anticipation du sens du texte et à l'identification de la structure de ce dernier. Afin de réaliser ces activités, nous avons eu recours aux livres para- scolaires qui répondent aux objectifs prioritaires de l'enseignement du français en première année secondaire. Nous avons toutefois essayé de présenter des textes qui correspondent au niveau de notre échantillon, et qui relèvent tous du type argumentatif.

Pour les consignes, elles se diffèrent d'une activité à une autre, nous avons choisi en premier la reconstitution d'un texte argumentatif éclaté, deuxièmement le classement des connecteurs logiques selon leur fonction, troisièmement l'identification du rôle du connecteur dans la phrase et quatrièmement faire le plan du texte en s'aidant des connecteurs.

Nous pouvons dire donc, que l'objectif général de notre test est de montrer aux élèves que la présence d'un connecteur est un indice important dans la construction des hypothèses de sens et l'anticipation dans le texte.

1.5. Les méthodes d'analyse :

Pour analyser la première partie de notre enquête qui est l'observation directe de deux séances de compréhension écrite, nous nous sommes inspirée de plusieurs grilles qui ont été supports de plusieurs travaux de recherche, notamment celle de Bruner, Sensevy ou encore celle de Guy Brousseau et d'autres que nous aborderons dans les parties qui suivent. Ainsi, nous avons élaboré une grille d'analyse à laquelle nous avons apporté des modifications afin de l'adapter aux objectifs de notre démarche expérimentale.

L'objectif de l'utilisation de cette grille dite d'observation est de révéler les éléments de l'intervention de l'enseignante susceptibles de jouer un rôle dans les pratiques de repérages d'indices par les élèves lors d'une activité de lecture. A partir de cette grille, nous observons seulement la démarche de l'enseignante (les consignes et directives présentées aux élèves) et les comportements des élèves en se fiant uniquement à l'observation directe.

La grille d'observation a été conçue de façon à collecter des informations sur la démarche adoptée par l'enseignante pour approcher un texte argumentatif. Ces informations concernent le mode de questionnement et la conduite évaluative de l'enseignante, les tâches qu'elle propose et la manière dont elle procède pour impliquer les élèves dans la quête de la recherche du sens à partir d'un texte écrit, notamment l'argumentatif.

Nous présentons les résultats de l'observation dans la grille dans le but de les analyser et par la suite les interpréter et les commenter.

Pour ce qui est du test, nous avons regroupé les réponses de chaque activité dans une grille et nous allons par la suite procéder à une analyse qualitative ou quantitative de ces résultats. « *L'analyse quantitative permet de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à des axes explicatif*. » (Abric, 1994 : 62)

Cette analyse sera détaillée pour chacune des réponses présentées afin de vérifier le bien-fondé de nos hypothèses et surtout de montrer la valeur des connecteurs en tant que mots outils dans la construction du sens d'un texte argumentatif et identifier sa structure.

Après l'achèvement de l'analyse quantitative des réponses présentées (bonnes ou mauvaises), nous tenterons à la fin d'interpréter et de commenter les résultats.

CHAPITRE 02

L'OBSERVATION DIRECTE

Introduction

Dans ce chapitre, nous avons analysé de près le déroulement de l'activité de la compréhension de l'écrit dans une classe de FLE. Il s'agit de rendre compte d'une situation dite « classique » selon l'usage suivi dans les classes de 1ère année secondaire en tenant compte des pratiques effectives de l'enseignant comme fil rouge dans notre investigation.

Nous tenterons de passer en revue les éléments qui constituent la situation en question tels que le lieu, les acteurs et le corpus étudié. Des paramètres qui pourront nous servir à comprendre certains phénomènes relatifs au type de la situation étudiée et au protocole de classe afin de mettre en lumière certaines données observables et en analyser le sens.

Pour arriver à répondre à notre objectif de recherche, nous avons préconisé l'observation directe comme mode de collecte de données dans notre démarche méthodologique. Une posture qui a l'avantage de saisir les manifestations directes du phénomène à l'étude et le recueil des informations en temps réel. Nous voulons aborder la classe comme un champ d'observation central, de s'immiscer parmi les acteurs qui s'y rencontrent, de restituer fidèlement et avec toute objectivité le cadre des activités envisagées et les comportements manifestés. Le travail de terrain sera envisagé ici :

> *« Comme l'observation des gens in situ : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Même dans le cas le plus favorable, il n'est pas facile de trouver la démarche appropriée »* (Hughes, E.C. 1996 : 267)

Ainsi, nous avons pensé à effectuer notre collecte d'informations par l'utilisation d'une observation directe, mais avant il est nécessaire de rappeler en quoi consiste-t-elle ? Ses principales caractéristiques ? Et d'en expliquer la portée d'une pareille exploitation.

> *« Observer se définit comme l'action de voir, de considérer avec attention, de noter des comportements afin de mieux connaître et de comprendre. En classe, les occasions d'observation directe des apprentissages des élèves sont très fréquentes. Elles font partie du quotidien. Ainsi, l'enseignant peut effectuer une collecte d'informations par l'entremise d'une observation lors d'une situation complexe ou tout simplement lors d'une activité d'apprentissage.*» (Meunier, Hélène. 2015)

Ainsi, le mode de collecte qu'est l'observation, se définie comme étant *« un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent. »* (Martineau, S. 2005 : 5-17)

Longtemps réservée au domaine des sciences humaines et sociales, l'observation comme outil d'investigation et instrument de mesure s'est avérée indéniablement porteuse d'éléments de réponse assez considérables. Particulièrement dans une situation complexe ou tout simplement lors d'une activité d'apprentissage, dans laquelle le chercheur est amené à décrire tout ce qui est pratiques et comportements pour la mise au jour de leurs sens.

Ce mode est d'autant plus nécessaire qu'il permet au chercheur de pouvoir donner une appréciation et porter une interprétation aidé en cela par de nouvelles données issues des circonstances de l'observation conditionnées par un lieu concret et un temps précis.

Ainsi, nous avons jugé que l'observation est élémentaire comme modalité d'investigation étant donné qu'elle semble pratique pour notre démarche ; dans le sens où cette technique nous permettra au prima à bord d'amorcer note recherche et établir notre entrée sur le terrain qui n'est autre que la salle de cours.

Autrement dit, nous avons utilisé cette technique comme premier contact avec le champ d'étude pour commencer à faire un constat et recueillir des matériaux révélateurs de sens servant d'abord à se construire une idée sur le sujet à l'étude, à savoir : les connecteurs dans le texte argumentatif. Et par la suite, pratiquer une analyse pour corroborer les hypothèses formulées.

Il est évident que si nous avons eu recours à l'observation comme élément de notre protocole de recherche, c'est parce qu'il y a intérêt de connaissances à établir relatives à des situations assez contextualisées, mises à jour par les interactions directes des agents en place et par la dynamique propre telle qu'elle se manifeste dans la situation observée. Les interactions en question contribueront à envisager au mieux l'action pédagogique et les processus en jeu.

En effet, examiner le contexte d'une réalisation d'une tâche d'enseignement/ apprentissage est véritablement révélateur dans la mesure où les pratiques sont

explicitement analysées mais aussi exploitées en tant que « symptômes » d'un disfonctionnement à résoudre. Les manifestations des acteurs engagés dans une situation quelconque seront matières à observer et à discuter ultérieurement, elles concerneront essentiellement : les pratiques, les actions et les discours qui les définissent pour se focaliser sur les tenants et les aboutissants du dispositif didactique mis en place.

L'observateur est, dans une certaine mesure, témoin privilégié, ses yeux et ses oreilles demeurent, sans contredit, des canaux forts importants pour consigner des observations, des appréciations et des faits. C'est pourquoi, il importe de bien planifier l'observation et lui assigner des objectifs précis en vue de satisfaire, à court terme, les modalités de l'investigation et de remédier, à long terme au problème descellé.

Travailler par observation directe, mobilise tout un savoir-faire et un savoir-être à travers lesquels le chercheur entreprend son enquête pour garantir, dans les meilleures conditions, des résultats probants exploitables dans le champ disciplinaire de la recherche.

Dans une perspective de recueil des données, l'observateur déploie tous ses sens et use d'instruments appropriés pour repérer, consigner et interpréter des éléments significatifs aussi faibles soient-ils. Un processus que nous adopterons bien évidemment avec comme ambition de dresser le portrait de la réalisation des objectifs d'apprentissage d'une compétence en communication écrite à visée argumentative.

A travers son itinéraire « exploratoire », le chercheur tâchera de consigner et de noter ce que la séquence d'apprentissage révèle d'actes réussis, mais aussi ce qui pose problème afin de l'analyser et plus tard aider à l'améliorer, d'où l'importance de bien planifier l'observation. Dans cette perspective, observer devient une modalité révélatrice qui n'est pas nécessairement associée à un disfonctionnement, à un acte manqué ou à un autre isolé, mais qui permet éventuellement de recenser et d'inventorier la totalité des manifestations survenues tout le long de la période d'observation.

Par conséquent, il est de ce fait essentiel de bien planifier l'observation pour arriver à ce stade de rigueur, de l'intégrer dans les différentes phases de l'enquête et d'en faire un outil de mesure à l'épreuve des préjugés.

Nous avons choisi un cadre d'observation bien déterminé qui nous servira de repère dans le choix des données puis leur analyse.

Nous avons défini une typologie des données qui peuvent être recueillies et devant servir de sources susceptibles d'éclaircir certaines sources. Pour cela, deux types de données ont été pris en compte et déterminées essentiellement par les éléments de la situation d'enseignement/apprentissage, terrain de notre recherche :

a) Données statiques : Ce type concerne les renseignements propres à la situation d'enseignement/ apprentissage et qui permettent entre autres de décrire :

- Le cadre établi pour l'outil d'investigation et les moyens matériels exploités.
- Les modalités d'intervention
- Le profil de l'enseignant
- Le profil des apprenants.

b) Données « dynamiques », propres à ce qui se passe en salle de cours. On s'intéressera dès lors à recenser les observations qui concernent :

- le comportement de l'élève et ses stratégies d'apprentissage lors de la réalisation d'une tâche d'apprentissage. Une perspective qui s'intéressera ainsi à ses productions langagières en vue de les évaluer, à sa gestion de la tâche lors d'une activité en classe, à son degré de motivation,…

-l'enseignant, ses stratégies pédagogiques et le contenu d'apprentissage, il s'agira de rendre compte des éléments relatifs à l'action pédagogique entreprise avec ce qu'elle comporte de paramètres : phase d'apprentissage, support pédagogique, type d'activités proposées, procédés explicatifs employés, implication de l'enseignant,…

- Le groupe de classe, dont l'intérêt est de décrire l'environnement socio-affectif dans lequel est entreprise l'observation : interactions suscitées par l'enseignant, l'activité présentée, le sujet de la leçon, les élèves, le support,…

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le 1ier chapitre**,** l'activité de lecture/compréhension est un processus complexe qui repose essentiellement sur « *des éléments à extraire du texte et la façon dont ils se combinent entre eux pour donner une image globale de la signification* » (Portine, Henri. 1983 : 47). C'est dans cette optique

que nous avons pensé cette phase d'investigation, il s'agit de savoir comment sont exploités ces indices notamment ceux qui nous intéressent dans notre recherche à savoir : les connecteurs.

Tout le long de l'observation, nos remarques ne prendront en considération que ce qui touche de près ou de loin à l'étude du texte sous le prisme des connecteurs. Il est évident que nous ne pouvons tout observer, nous ferons des choix pour chacune des dimensions :

> « *Comme on ne peut tout observer de ce qui est observable dans une activité, il est nécessaire de faire des choix en fonction de la nature de l'étude, de ses objectifs, du type de travail, des moyens disponibles. La règle est de n'observer que ce à quoi on pourra donner une signification, ce qui aura une utilité pour l'étude : il faut échapper à l'illusion de tout observer*. » (Leplat, J. 2000 : 90)

Confortée par cette littérature, notre choix de mode de collecte d'informations a été porté sur l'observation pour tous les éléments précités. Ainsi, se basant sur les connecteurs logiques comme indices permettant la compréhension du schéma argumentatif d'un texte, nous avons pensé notre enquête en prenant en compte trois dimensions principales que nous avons retenues :

- l'enseignant et ses conduites
- les apprenants et leurs difficultés
- les interactions maître-enseignant.

2.1. Terrain de l'observation :

Il est clair que pour rendre compte du constat de départ à savoir la difficulté de repérage d'indices relationnels et organisationnels dans un texte argumentatif, nous avons voulu concevoir notre mode d'observation dans un cadre expérimental bien défini et selon des modalités cohérentes avec notre thème de recherche. Une pré-enquête a été entreprise afin de nous permettre de s'orienter dans le choix de « la bonne » situation d'enseignement apprentissage. Loin de nous de chercher la facilité ou invoquer l'excellence, par bonne classe nous entendons celle qui réunirait tous les critères de l'enquête :

- Un établissement qui saurait reconnaitre la portée de notre étude et qui nous facilite l'accès à la salle de cours et le contact avec les enseignants/les apprenants
- Un enseignant ouvert à l'idée d'être observé et examiné
- Un nombre important d'apprenants correspondant au profil de notre population d'étude.

Le terrain choisi sera un lieu avec des enjeux importants dans notre enquête et à des niveaux divers, pouvant d'évidence être considéré comme le vecteur essentiel de notre objet d'étude qu'est la compréhension de l'écrit. Il saura mettre en évidence la pertinence des données qui sont directement observables dans une situation d'enseignement/ apprentissage en classe de FLE, en l'occurrence une classe de 1ère année secondaire.

Ainsi, nous voulons par ce choix essayer tout au moins de rendre compte réellement des pratiques pédagogiques mises en place ou décidées pour l'enseignement de la compréhension écrite avec un intérêt particulier à l'étude des connecteurs logiques. Nous voulions justement un terrain qui reflète réellement ce qui est vécu dans une situation d'enseignement/apprentissage sans aucune « contrefaçon » voire simulation.

En effet, notre approche s'intéresse de près à l'analyse des différentes phases de l'étude du texte de type argumentatif susceptibles de développer chez l'apprenant une vraie compétence textuelle. Ceci a motivé notre quête de la classe à observer, il fallait coïncider notre démarche avec la répartition annuelle des séquences et des séances. Nous ne voulions pas exiger une leçon fabriquée mais une, qui s'inscrit dans le prolongement logique des programmes. Une séance de compréhension de l'écrit dans laquelle l'argumentation est abordée avec surtout des objectifs qui correspondent à nos attentes à savoir ; le repérage des réseaux de connexions existant au sein d'un modèle discursif en l'occurrence l'argumentatif.

Les éléments de notre pré-enquête nous ont permis de décider de l'établissement où sera entreprise la phase de l'observation. Ce choix a été le fruit d'une longue réflexion confortée par les critères précités dont nous avons soulignés l'importance.

Tableau 07 : Grille de présentation de l'établissement où a lieu les séances d'observation

Nom de l'établissement	Ahmed Lamarchi		
Situation, circonscription	El Affroun		
Nombre de classe	38		
Nombre d'élèves	769		
Nombre d'enseignants	52		
Nombre d'enseignants de la matière	8		
Classe observée	Profil	Nombre d'élèves en classe	Volume horaire de la matière
	1ère AS	32	3 h/semaine
Présence d'une bibliothèque	+		
Présence d'une salle d'informatique	+		
Autres infrastructures culturelles	-		

La grille ci-dessus permet de présenter brièvement le terrain soumis à l'enquête, il s'agit du lycée d'Ahmed Lamarchi, qui se trouve dans localité d'El Affroun, dans la wilaya de Blida. Plusieurs établissements ont été sélectionnés pour les besoins de notre enquête et le lycée d'Ahmed Lamarchi s'est avéré le seul à offrir les conditions nécessaires auxquelles nous avons pensées. Par ailleurs, le choix a été motivé pour l'accessibilité du lycée, un facteur non négligeable dans la progression et l'accomplissement de l'investigation.

Cela nous a permis entre autres de mettre en place le protocole de recherche et de préparer l'ensemble des acteurs. Ainsi , il nous a été permis d'aller au lycée et d'aller au contact des enseignants de français pour les informer de nos attentes mais surtout les convaincre de nous laisser « pénétrer dans leur sanctuaire ». Il est à signaler que beaucoup d'enseignants ont vu certains aspects de notre intervention d'un très mauvais œil, preuve d'une représentation assez négative du chercheur qui vient critiquer et non pas faire de la recherche. En outre, le manque de confiance et dans beaucoup de cas la timidité ont été la cause réelle, a beaucoup de refus de la part des enseignants contactés.

Consciente de la complexité de la tâche, nous avons voulu commencer par discuter avec nos éventuels hôtes pour établir le contact et installer des affinités dans l'espoir de

leur faire comprendre l'enjeu de notre recherche. Il est vrai, ce ne fut pas une mince affaire que de trouver des candidats à impliquer mais il y a quelques-uns dont l'aide nous a été utile.

Ces affinités nous ont permis d'entrer en contact avec une enseignante qui nous a ouvert les portes de sa classe. Rien de particulier sur celle-ci, si ce n'est que c'est une classe à l'exemple de toutes celles qu'on peut imaginer, à l'image de ce qui est dans n'importe quel établissement algérien du secondaire, elle n'est qu'une salle de cours. On ne ressent aucune touche originale, ni décoration particulière. Elle est petite assez suffisante pour contenir le nombre « raisonnable » d'élève du niveau de 1ère année. Cette classe va servir de « laboratoire » pour déployer toute notre artillerie d'observation et mettre nos sens en pratique. Elle sera le terrain de notre investigation et concentrera pour un temps le plus gros de nos efforts.

2.2. Acteurs en observation :

Afin de rapporter et appréhender fidèlement la cohérence de la situation, l'observateur doit s'intéresser au préalable aux logiques d'acteurs qui font partie de cette situation. Il faut disposer d'éléments informationnels sur les acteurs qui s'y rencontrent, sur les ressources dont ils disposent, sur les conditions de leur acquisition, et de leur perception de leur apprentissage. Pour ce qui est du sexe, de l'âge et des données socioculturelles, ils ont été quasi immédiatement disponibles grâce notamment à l'entreprise du directeur et de son conseiller d'éducation.

Devant l'éventail des filières proposées dans l'établissement que nous avons choisi, et la présence du nombre assez important de classes de 1ère année, nous avons pu au préalable arriver à déterminer une classe de filière littéraire avec des profils d'apprenants assez hétérogènes pouvant être communs à une classe algérienne type. Le choix en question a été possible grâce aux résultats de la pré-enquête menée au départ et qui a enclencher la mise en place du protocole d'observation.

Les apprenants soumis à l'observation sont donc des élèves de 1ère AS de filière lettres et sciences humaines avec un profil d'entrée supposé compléter et conforter l'apprentissage à ce niveau. Les résultats du premier trimestre ont permis de les classer en 4ème position par rapport à la moyenne générale entre 5 classes. Le nombre d'apprenants du groupe observé est de 32.

Nous avons déjà établi les caractéristiques de ce public dans la partie concernée. Pour rappel l'échantillon choisi est censé être habitué à l'activité de lecture/compréhension durant les séances d'apprentissage qui sont intégrées comme unité d'une séquence de chaque projet. La classe dans laquelle il évolue répond à une dynamique propre où se joue des interactions à différents niveaux. Ces dernières régies par le contexte pédagogique mais aussi par des processus sociaux qui influenceront indéniablement l'acte de l'apprentissage.

L'autre acteur dans cette observation est l'enseignante, nous avons pu tracer son portrait grâce à nos nombreuses discussions informelles que nous avons pu avoir en phase de pré-observation. C'est une femme âgée de 37 ans qui a une longue expérience dans l'enseignement car elle a commencé par le primaire dans lequel elle a exercé 3 ans puis elle a enseigné pendant 11 ans au lycée. Elle a suivi une formation en didactique du FLE à l'ENS de Bouzareah, une école qui est censée former les futurs enseignants de l'école algérienne. Nous avons noté qu'elle maitrise parfaitement la langue de Molière et qu'elle jouit d'une bonne réputation au prêt de ces collègues mais aussi de ses élèves qui lui vouent amour et respect.

Sa longue expérience et son attitude avec les élèves nous amène à dire qu'elle a une parfaite connaissance du terrain et une gestion maitrisée de la classe. Par ailleurs, l'enseignante nous a confié qu'elle s'est orientée vers ce métier par passion qui lui a été transmise de ses parents qui étaient du même domaine. Conscient de toutes ces qualités, le directeur l'a choisi ainsi que sa classe pour les besoins de notre enquête.

2.3. Présentation du corpus :

Comme nous l'avons vu précédemment, les objectifs du programme de la 1ère année secondaire s'inscrivent dans la perspective de la pédagogie du projet. L'ensemble des compétences permettront à un groupe d'apprenants d'arriver ensemble à concevoir le produit final et de mettre en forme le projet dans un temps imparti.

Penser en mode de séquences a l'avantage de favoriser l'intégration des savoir propre à la réalisation du futur projet. Dans une discipline, le projet est conçu avec des séquences réparties en plusieurs séances visant chacune un contenu d'apprentissage. Selon l'importance de la tâche, le nombre de ces séquences sera tributaire de la qualité du projet à réaliser. L'essence même de cette approche est de doter l'apprenant de savoir,

savoir-faire et de savoir-être en relation avec la gestion du projet. En d'autres termes, le projet est un dispositif pédagogique et didactique supporté par un contenu réfléchi et établi dans plusieurs séquences destinées à servir de terrain où sera déployée une somme de savoir, savoir-faire et savoir-être propre à des situations que les apprenants pourront exploiter et réinvestir ultérieurement, à savoir dans une situation de travail collaboratif.

La particularité de cette pédagogie est que le processus d'enseignement / apprentissage se base sur la centration sur l'apprenant, ce dernier est partie prenante du processus et prend lui-même en charge les tâches à effectuer. Le groupe quant à lui, saura donner l'occasion à chacun de ses membres de s'impliquer et de négocier afin que chacun puisse s'approprier le projet en cours. Il s'agit de :

> *« passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité* » (Guide pédagogique 1ère AS, janvier 2005)

Par ailleurs, la mise en œuvre de ce mode de travail, permettra à l'enseignant de réfléchir aux objectifs d'apprentissage à atteindre en prenant en compte le profil de son public. A travers les différentes étapes articulant le développement du projet, il aura pour tâche d'orienter son apprenant, gérer sa progression, évaluer sa démarche et superviser la mise en forme du produit final.

Pour ce qui est des objectifs assignés à l'écrit dans le nouveau programmé de 1ère AS, ils dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une importance particulière à la linguistique de l'énonciation. Ils s'articulent ainsi autours d'une variété d'intentions communicatives. Ils s'inscrivent dans la logique du projet pédagogique et visent à doter l'apprenant de savoir et savoir-faire indispensables dans l'activité de lecture/compréhension.

Ainsi, la pensée éducative a choisi de penser le programme de 1ère année secondaire en 3 projets visant le développement de compétences variées, avec des

intentions communicatives, s'inscrivant dans la continuité des cursus antérieurs mais qui sont abordées en étudiant les spécifiés propre à chaque situation.

Le premier projet s'articule autour du discours objectivé et la vulgarisation scientifique. Quant au second, il propose de s'appuyer sur l'interview et la lettre pour développer des compétences d'apprentissage visant l'argumentation. Le dernier, est conçu autour de la nouvelle et vise à transférer les acquis obtenus par l'étude du récit

L'argumentation étant la toile de fond de notre travail de recherche, nous avons porté notre attention sur le second projet pour élaborer le corpus support pour la mise en place de l'observation comme outil de collecte de données.

Le projet en question s'intitule «*Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* » et se structure autour de pratiques discursives et intentions communicatives à développer qui consistent à : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue. Il propose d'étudier des textes supports à organisation rhétorico-logique à visée argumentative, les contenus et leur progressions y sont sélectionnés pour être étudiés à différents niveaux : discursif, textuel et phrastique, avec des objectifs de maitrise ciblant l'argumentation, objet d'étude de ce projet.

Pour ce qui est de l'activité de la lecture/compréhension, les contenus d'apprentissage et leur objectifs visent à ce que l'apprenant ait la capacité de « *comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de résumé à un (des) destinataire (s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours »* (Opcit, p 09)

C'est dans cette optique que nous avons mis en place notre étude expérimentale et choisi le matériel adéquat. Le texte support en fait partie et il a été l'objet d'une longue réflexion puisqu'il est davantage conçu comme le moyen de réaliser l'activité enseignante lors d'une séquence d'apprentissage :

> *« La préparation des supports (quelle que soit leur nature) occupe une place centrale dans les pratiques d'enseignement. Les supports sont, comme le souligne Morisse (2011), au cœur du système didactique : ils renvoient à des contenus, à des modalités d'enseignement et aux activités d'apprentissage de l'élève et donnent à voir cela à l'extérieur du groupe classe, à des collègues, aux parents d'élèves, en engageant la responsabilité de l'enseignant. C'est une part visible du travail didactique de l'enseignant*

> *et qui fait l'objet d'un travail programmatique qui s'opère à différentes échelles de temps….Cette approche de la préparation des supports de cours montre bien par exemple les différentes temporalités de la planification dans lesquelles l'objet support s'inscrit : une phase de création correspondant au travail de transposition didactique, suivie d'une phase de transmission, puis d'une phase de retour réflexif sur l'objet. »* (Le Ferrec, L. et Leclère-Messebel, M. 2015)

Dans une pratique pédagogique, le support peut être considéré comme un « substrat matériel de signes » qui véhicule du sens pour des apprenants. Un médium de données qui assure non seulement la diffusion du savoir mais aussi sa circulation. Que ce support soit authentique ou fabriqué, l'information y est transformée pour devenir une connaissance intégrée avec la capacité d'une exploitation en situation réelle.

En prenant en compte ces considérations, il est clair que l'usage de support dans une situation d'enseignement/apprentissage répond à plusieurs objectifs :

> *1. Supporter le formateur, venir en aide à son argumentation, et à l'expression des problématiques, mettre en valeur les idées, les illustrer, faire ressortir les points clés et les problèmes, aider à l'agencement des idées.*
>
> *2. Supporter la mémoire de l'apprenant, stimuler son intelligence et sa curiosité, faciliter l'installation d'un cadre de raisonnement.*
>
> *3. Supporter les façons d'échanger dans la collectivité humaine par le moyen d'un véhicule qui peut ressembler à un livre comme à un site internet.*
>
> *4. Supporter par l'inscription de logo, de marques de signes distinctifs l'institution qui organise la formation. »* (Cristol, D. 2014)

Bien évidemment, les finalités assignées au support dépassent l'aspect accessoire sur lequel l'enseignant peut s'appuyer. Il devient plus, un outil transitionnel, le médium qui favorise l'interaction entre les différents éléments en relation avec l'acte pédagogique, à savoir : l'enseignant, l'apprenant et le savoir mais aussi l'institution dans laquelle se concrétisent cette rencontre et cette relation. Le parcours théorique puis pratique est conforté et assuré par l'utilisation du bon support celui répondant aux objectifs d'apprentissage.

> *« De façon implicite, le support cristallise les représentations de chaque acteur par rapport à ce que signifie apprendre. Le support est encore une trace, une forme de reconnaissance d'un acte d'apprendre. Le support est actuellement complètement métamorphosé par la montée des potentialités numériques. Il est d'ores et déjà observé une montée des fonctions sociales et de coopération à son sujet qui vont encore s'accentuer dans les années à venir.* » (Opcit.)

On attend de ce type d'outil, qu'il soit porteur principalement de connaissances sur des compétences en cours ou à maîtriser. C'est le cas en compréhension écrite, à travers laquelle l'étude et l'analyse des textes proposés en classe, donnera à l'élève les compétences acquises susceptibles de l'aider dans la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but.

A la lumière de ces considérations et pour répondre à notre protocole de recherche nous avons pu choisir eu connaissance du texte support qui va être utilisé en cours de compréhension écrite et sur lequel reposera toute notre étude. Il semble à priori respecter les critères exposés plus haut.

Dans le cadre de notre observation, notre occupation était que le texte support doit être un texte non travaillé auparavant encore moins présent dans le manuel scolaire. L'intérêt est de faire appel à l'investissement réel de l'enseignante en lui proposant de travailler sur un texte inédit –pas un de ceux qui sont présentés dans la manuel scolaire- qui nécessite une nouvelle réflexion pédagogique et didactique qui ne soit pas « usé ni hérité ». En effet, il est d'usage que certains textes exploités en classe de FLE, font objet d'étude pendant plusieurs années consécutives chez quelques enseignants dont la fiche pédagogique, une fois faite, restera un document perpétuellement utilisable et ne subira aucune modification.

Par ailleurs, on remarque que des enseignants, surtout de la nouvelle génération, ont besoin d'aide et d'orientation et font naturellement appel à leurs collègues durant les premières années de leur travail. Ces derniers, leur donnent ce qu'ils ont comme documents pour les aider à avancer dans leur nouvelle tâche. Les fiches pédagogiques des « ainés » viennent au secours des enseignants fraichement diplômés pour servir de références pour toutes les activités du programme.

Cela va de soi que ceci n'est nullement une critique, envers les enseignants mais ce n'est qu'un simple constat de faits et d'habitudes rencontrés qui sont dénué de toutes mauvaises intentions de notre part. Il nous a semblé important de signaler cela pour les besoins de notre recherche sur le terrain. Nous tentions juste de savoir comment s'organise une séance de compréhension de l'écrit et les différentes phases de l'analyse du texte support en se débarrassant de ce qui a été vu et créer un contexte expérimentale propre à notre recherche .

Nous fixerons notre étude au niveau de la structure même du texte, il s'agit de mettre en évidence les d'indices articulant les unités de sens présentes dans le texte en question. Cela servira essentiellement à voir comment les apprenants peuvent-ils percevoir ces marques linguistiques et s'ils arrivent à aborder aisément les mécanismes de l'interprétation du discours écrit lorsqu'ils sont guidés par l'enseignant.

Nous sommes consciente que les paramètres de la situation choisie pour l'observation ne peuvent pas être une norme référentielle, cependant, ils seront porteurs de sens dans notre cas vu qu'ils répondent à une recherche déterminée entre autres par un objet d'étude et des objectifs.

Plusieurs jours à l'avance, nous avons donc soumis notre demande à l'enseignante concernant un texte inédit pour avoir le temps de le chercher et d'en faire sa propre exploitation en respectant les compétences visées par la séance et ses objectifs d'apprentissage. Un travail de réflexion qui a été concrétisé sous forme de fiche pédagogique que l'enseignante a bien voulu nous transmettre et que nous essayerons d'en détailler les étapes dans les parties suivantes. Nous n'avons émis aucune objection ni réflexion sur le contenu. Notre étude c'est aussi l'analyse de toute une activité à travers toutes les étapes et le choix du support en fait partie.

Ainsi, le texte choisi pour la séance de la compréhension de l'écrit est intitulé «*L'éducation : un apprentissage important* **»**, écrit par Françoise Martinetti**.** Il est extrait de l'article : « Les droits de l'enfant » publié dans la revue « Librio » en avril 2002.

Le texte proposé pour la séance est de type argumentatif et en rapport avec notre objet d'étude. Il semble répondre aux objectifs prédéfinis du programme dont le but reste d'aider l'apprenant à progresser dans la réalisation de son projet, cadre dans lequel va se renforcer l'ensemble des compétences acquises. En effet, le texte support « L'éducation : un apprentissage important **»**, utilise un discours authentique qui répond au canevas complexe du discours argumentatif.

En somme, notre démarche consiste à mettre en regard ce que les enseignants disent des supports et ce qu'ils en font, à différents moments du processus de l'activité lecture/compréhension.

2.4. Conditions de la réalisation de l'observation :

Le cadre référentiel général étant esquissé, nous allons nous intéresser aux conditions régulant notre expérimentation et l'observation que nous avons menée sur le terrain d'étude.

Nous avons procédé par des étapes à travers lesquelles, nous avons puisé l'ensemble de nos remarques, notre description voire même nos interprétations, avec des objectifs naturellement assignés pour chacune. Des étapes communes à celles entreprises et exploitées dans ce type d'investigation, dans d'autres disciplines mais plus particulièrement dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Des recherches qui constituent, tacitement une référence méthodologique « éclaireuse ».

Par conséquent, nous allons résumer ces différentes étapes au préalable pour donner une idée du protocole suivi. Nous reviendrons sur chaque étape au fur et à mesure de notre description.

Avant de commencer le cours en classe nous avons jugé utile de faire un entretien informel avec l'enseignante choisie pour la séance de la compréhension de l'écrit, de façon à faire plus ample connaissance avec notre hôte. Il s'agissait en premier lieu d'expliquer notre démarche d'observation et les objectifs de notre présence. Cela a été une occasion de rassurer l'enseignante et de connaitre ses habitudes en classe et le déroulement prévu pour chaque séance. Par ailleurs, cette phase que nous appellerons « pré-observation », nous a permis d'identifier le projet mais surtout de connaitre dans quelle séquence de ce dernier est arrivée l'enseignante pour pouvoir planifier notre séance.

L'écrit étant notre occupation, il était évident que les moments d'observation ont concerné ce qui se déroulait dans les séances préalablement programmées pour la compréhension de l'écrit. Ces séances s'inscrivent de façon logique dans la démarche pédagogique du projet et font partie intégrante de chaque séquence d'apprentissage le constituant. Par une séance de la compréhension de l'écrit, l'enseignant se fixe pour objectifs premiers de construire des apprentissages (des connaissances) et de faciliter l'acquisition de compétences (savoir-faire/savoir-être) nécessaires à la réussite d'une communication écrite.

C'est à travers ces séances, que des capacités sont pensées pour être installées à travers différents objectifs d'apprentissage qui leur sont adaptés. Outre la capacité de « *savoir se positionner en tant que lecteur* » et « *celle d'anticiper le sens d'un texte* » (programme de 1°AS), la séance de lecture/compréhension vise à doter l'apprenant de moyens lui permettant de retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte en repérant les facteurs assurant sa cohésion pour pouvoir ensuite le séquentialiser en grandes unités de sens.

La séance choisie était donc pour nous, une occasion d'observer les pratiques enseignantes mais aussi le dispositif pédagogique mis en place pour l'apprentissage de la communication écrite à visée argumentative qui nous servira de point d'appui pour la collecte d'informations les plus proches possible de notre objet d'étude. Celles-ci pourraient constituer des éléments de réponses au problème traité relatif à la non-maîtrise de l'identification et de l'utilisation des connecteurs logiques à l'écrit.

Nous voulons insister sur un fait important que nous jugions garant de la réussite et la fiabilité de notre recherche sur le terrain. En effet, la séance de compréhension de l'écrit choisie est semblable à celles qui ont été programmées auparavant. Nous nous plaçons dans une situation d'enseignement/apprentissage ordinaire semblable à celle qui se faisait avant, avec la même démarche et les mêmes objectifs. Il s'agit de rendre compte de ce qui se passe sans influence ni orientations de notre part pour assurer la crédibilité de la recherche et ne pas fausser les données récoltées. .

La séance de la compréhension de l'écrit, que nous avons pris en compte, fait partie du 2ème projet établi dans le programme et défini pour la classe de 1ère année secondaire à savoir : « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* ».

Pour ce qui est de la séquence, nous avons choisi la première du projet, intitulée : « Organiser son argumentation » dont les objectifs tracés sont comme suit :

- définir l'argumentation
- déterminer l'objectif d'une argumentation.
- Planifier une argumentation

L'intérêt à travers ses objectifs, est de définir l'organisation du schéma argumentatif et de doter l'apprenant de savoir-faire lui permettant de pouvoir distinguer le discours argumentatif du discours d'exposition.

Le projet et la séquence fixés pour notre observation, nous nous sommes mis d'accord avec l'enseignante sur le jour et l'heure de notre présence en classe. Il est à signaler que cela a pris du temps à cause des démarches administratives qui n'ont pas été toujours faciles à entreprendre notamment de la part du responsable de l'établissement. Cela dit, nous avons pu avoir les autorisations nécessaires pour le bon déroulement de notre mission.

La compréhension de l'écrit selon les programmes de la nouvelle réforme est programmée selon deux séances. Jugeons de l'inefficacité de l'acquisition propre à l'interprétation et l'analyse d'un texte, la tutelle a envisagé l'enseignement de cette aptitude en deux temps. 2 heures qui auront le mérite d'accorder à l'enseignant le temps suffisant pour aborder l'étude des éléments constitutifs du texte et rendre l'activité de la lecture davantage performante.

Ainsi, en date du 11 février 2018, nous nous sommes rendue au lycée Ahmed Lamarchi pour assister avec l'enseignante à la première séance prévue de 9H à 10H. Nous sommes entrée en classe accompagnée de l'enseignante après que les élèves aient pris place et commencé par la suite à voir le déroulement du cours.

L'enseignante a commencé la séance par justifier notre présence aux élèves, nous avons veillé à ce qu'elle en dise le moins et se contente de nous présenter comme une universitaire en FLE qui s'intéresse à l'enseignement du français au lycée. Nous ne voulions pas troubler les pratiques habituelles suivies en classe. Comme il est d'usage de le faire dans ces cas-là, nous nous sommes mise au fond de la classe en étant face à l'enseignante et éviter le contact directe avec les élèves afin de minimiser l'effet observateur qui risque de perturber l'attention et la concentration des élèves.

Il est de même pour l'enseignante, nous savons que beaucoup comme elle, assument difficilement la présence d'un « étranger » dans leur salle de cours. Par conséquent, il a été important pour nous de penser à réguler et neutraliser les effets de notre présence, en adoptant une posture de non-jugement. Raymond Gold parle d'observateur complet, une position dans laquelle, « *le chercheur ne fait qu'observer et*

ne prend aucunement part à l'action ; bien que reconnu comme observateur, il réalise une intégration en retrait» (Gold, R. 1958 : 217-223)

L'idée est de faire le rapporteur d'actions et de faits en adoptant l'attitude d'un néophyte de façon à témoigner avec distanciation et en toute objectivité des caractéristiques de l'espace observé et de ses acteurs. Philipe Blanchet (2001 : 145) qualifie cette attitude de posture « intérieure-extérieure ». En effet, ayant déjà eu une expérience dans l'enseignement au lycée, nous avons déjà une connaissance de ce qui s'y passe à l'intérieur et comment s'organise un apprentissage mais nous voulons savoir ce que l'expérience donne de l'extérieur.

> « *Cela implique quant à nous, l'observateur, une position assez ambiguë par rapport à notre terrain de recherche : celle supposant une posture a priori « intérieure-extérieure », qui nous octroie à la fois une promiscuité et une distanciation par rapport au terrain étudié. Cet effet de lâcher-prise (qui permet aussi bien de se focaliser sur un point que de prendre du recul) par rapport à l'espace étudié, permet une perception d'autant plus « juste* » ». (Inga, Sabine. 2011 : 133)

2.5. Déroulement de la séance de compréhension de l'écrit :

L'enseignante a organisé la séance de la compréhension selon des moments d'analyse successives qui s'inscrivent dans la démarche habituelle expliquée dans les documents référentiels et par laquelle sont formés la plus part des enseignants. Nous les citons comme suit :

- Eveil de l'intérêt
- Phase d'exploration et de découverte
- L'image du texte
- La formulation des hypothèses de sens
- Evaluation du sens
- Synthèse
- La phase d'intégration

2.5.1. Eveil de l'intérêt :

Ce premier moment de la séance a commencé par l'écriture au tableau du numéro du projet et de la séquence et l'intitulé de la séance. L'enseignante nous a remis sa fiche pédagogique pour, selon les ses mots, « pouvoir *suivre les étapes de la séance et rythmer le temps de l'observation ».*

L'enseignante a amorcé son étude du texte par un ensemble de questions posées aux élèves en guise d'éveil de l'intérêt.

Dans la fiche, l'enseignante a assigné dans cette phase, deux objectifs que nous rapportons tels qu'ils sont écrits :

- Mobiliser les connaissances antérieures des élèves.
- Mettre les élèves en situation d'apprentissage.

L'enseignante a abordé cette étape par l'utilisation d'une image qu'elle a pu projeter au moyen du vidéo projecteur. Il s'agissait d'une affiche dont le sujet apparaissait clairement notamment avec le slogan « *L'accès à l'éducation, un droit pour tous* » et le code couleur utilisé. Comme nous l'avons supposé, l'affiche a suscité beaucoup d'intérêt, un dessin presque enfantin dont les élèves ne pouvaient être insensibles.

Cette pratique est d'ailleurs souvent utilisée par les enseignants pour aborder la phase de l'éveil de l'intérêt. Le rôle de l'image comme support à l'enseignement n'est plus à prouver, d'abord par rapport aux potentialités didactiques qu'elle renferme, en suite par rapport à la nature de lecture qu'elle induit.

> *« On part d'une image (dont la charge culturelle partagée ou pseudo-partagée va être conscientisée) pour aller vers son appropriation, en passant par sa représentation stéréotypée ou en tout cas codée. Les élèves construisent un motif culturel (thème + prédicat attendu et entendu) qui se répète, ou non, et sont amenés à maîtriser un codage culturel et communicationnel »* (Demongin, François. 2012)

Il s'agit d'amener l'élève de façon progressive et motivante vers le sens du texte à travers une interprétation de signes culturellement partagés.



Figure 06 : Affiche support pour l'éveil de l'intérêt

Deux questions ont été formulées pour amener le sujet et pouvoir distribuer le texte à savoir :

-« *Qu'évoque pour vous l'image ci-dessus ? »*

- « L'image nous transmit un message. Lequel ? **»**

Dès que la première était posée, quelques apprenants du groupe de classe ont levé le doigt pour pouvoir donner la réponse. La participation était moyenne, on entendait certains d'entre eux donner leurs réponses directement sans pour autant demander la permission. On pourrait résumer leurs réponses, en parlant de la notion de droit et d'éducation et son rapport avec l'enfance. Quelques-uns ont parlé de l'apprentissage des langues, un d'entre eux a parlé de l'éducation dans le monde. Quant à la deuxième question, tous les élèves pouvaient aisément deviner le but de l'affiche et qu'elle en était le message.

Nous pouvions entendre des réponses comme :

« L'éducation et les droits des enfants »

« L'éducation est importante pour les enfants »

« Tous les enfants du monde ont le droit d'apprendre »

« Les enfants dans le monde et le droit à l'éducation »

2.5.2. Activité d'exploration et de découverte :

Suite à cela, l'enseignante a procédé à la distribution du document écrit à l'ensemble des élèves pour qu'ils puissent appréhender globalement son sens. Elle leur a demandé d'observer le texte avec une consigne bien précise : repérer les éléments en rapport avec l'image du texte : représentation générale, titre, références, typographie, image, … Cela, a amené l'enseignante à demander à ses élèves de s'inspirer de ces éléments paratextuels pour formuler des hypothèses de sens sur le contenu du texte au niveau des idées mais aussi de son objectif.

Il s'agit d'une approche externe où l'enseignante vise à installer chez son apprenant des habitudes de lecture en le sensibilisant:

- à l'image du texte (aire scripturale, données typographiques),
- aux reliefs,
- aux indices périphériques (références…)

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les éléments périphériques du texte étaient visibles, abordables et permettaient facilement aux élèves d'en formuler une interprétation primaire du contenu.

A partir de cette lecture diagonale, les élèves étaient amenés à trouver tous les indices susceptibles de les aider à aborder le texte et ses questions et de désamorcer un stress possible. Dans cette phase, les élèves ont pu formuler des hypothèses de sens - en se référant au paratexte - sur le contenu du texte support dont les plus pertinentes ont été reformulées par l'enseignante pour être portées au tableau et de pouvoir y revenir au moment de la vérification. Celles qui ont été retenues étaient :

- *Les avantages de l'éducation*

-*L'importance de l'éducation.*

-*Le droit des enfants à l'éducation*

-*Pourquoi est-il important d'apprendre* ?

C'est alors que l'enseignante a demandé aux élèves de procéder à une première lecture de l'intégralité du texte pour vérifier les hypothèses formulées précédemment. Une lecture silencieuse, attentive et active qui a été déclenchées avec une consigne sur le

repérage du champ lexical du mot « éducation ». Une fois terminée, l'enseignante a interrogé les élèves sur le contenu global du texte en insistant sur le thème et les idées principales mais aussi sur le modèle d'expression et le type discursif. Cette dernière a voulu par une série de questions, corroborer deux hypothèses données et que les élèves ont confirmées. Celles qui ont été retenues semblaient se rapprocher le plus aux idées développées dans le texte et ont été résumées ainsi :

Il s'agit d'un texte argumentatif qui parle de :

- *l'éducation et de l'apprentissage.*

- *Les avantages de l'éducation*

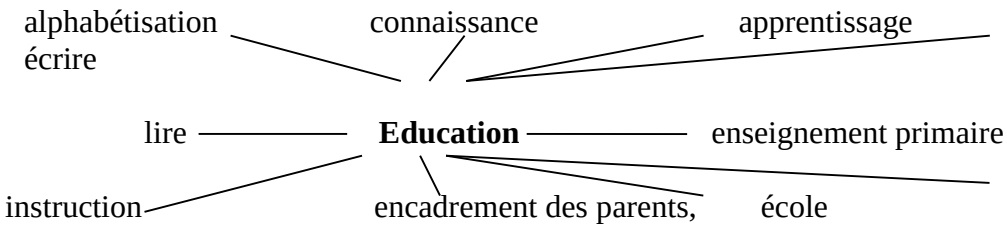
- *Pourquoi est-il important d'apprendre* ?

Une grille de communication a été complétée par les élèves avec l'intervention de l'enseignante suite à la lecture du texte, nous la présentons comme suit :

Tableau 08 : Grille de communication du texte support.

Qui parle ?	**A qui s'adresse-t-il ?**	**De quoi ?**	**Comment ?**	**Pourquoi ?**
Françoise	Aux lecteurs	L'éducation	En rédigeant un texte argumentatif	Pour convaincre de l'importance de l'éducation.

En réponse à la consigne de lecture silencieuse, les élèves ont relevé quelques mots appartenant au champ lexical du mot « Education », portés au tableau sous forme de schéma qui se présente comme suit :



enseignement.

Figure 07 : Champ lexical du mot « éducation »

De l'alphabétisation, l'enseignante est passée à la phase de la *lecturisation*[3]. Il s'agit d'aller au prélèvement d'informations développée dans le texte proposé, celles-ci sont de nature différente et permettent entre autres de reconstituer les réseaux d'indices et par la suite de donner une image globale de la signification.

Ainsi, au fur et à mesure que l'exploitation du texte avançait, l'enseignante entamait par un jeu de question-réponse la partie analyse. Un échange oral entre l'enseignante et ses élèves-lecteurs visant à découvrir les différentes parties du texte notamment la thèse développée, les arguments avancés, le sens de certains mots, l'intention de l'auteur.

Pour ce qui est de l'objet de notre étude, les connecteurs, l'enseignante a demandé aux élèves de donner le premier argument présenté par l'auteur et qui défend l'importance de l'éducation. Leurs réponses convergeaient vers le 2ème paragraphe : *l'éducation est l'apprentissage de diverses connaissances*, elle poursuivait en les interrogeant sur la partie du texte dans laquelle l'auteur relie éducation et développement psychologique suite à quoi les élèves ont répondu que c'est le 2ème paragraphe.

Pour mettre en évidence les connecteurs utilisés dans le texte, l'enseignante a posé comme question : « *Quel est le mot qui permet d'introduire/ présenter le 1ier et le 2ème argument*?». Après lecture, la réponse était « *d'abord, aussi* ». Des précisions sur la nature et la fonction ont été demandés et seulement deux élèves ont parlé d'articulateurs[4] et comme fonction, ils ont avancé l'idée de l'enchainement, du classement et de la présentation d'argument.

L'enseignante a pris la peine d'expliquer ce qu'on entendait par « la nature » et « la fonction. »

A la question : « Q*uels sont les autres articulateurs utilisés dans le texte* ? », les réponses énuméraient tous les types d'articulateurs à savoir :

-le développement économique, social et culturel de toutes les sociétés

[3] Formule empruntée à Foucambert cité par Portine.H, *L'argumentation écrite, expression et communication*, Hachette-Larousse, Paris 1983, P45

[4] Un mot souvent utilisé dans le contexte d'enseignement au secondaire, la plus part des apprenants voire même les enseignants, utilisent ce mot « articulateurs » à la place de « connecteurs » sans pour autant distinguer entre les deux notions.

- D'abord, l'éducation est l'apprentissage de diverses connaissances
- Les enfants apprennent à lire et à écrire
- Elle est aussi un apprentissage nécessaire
- L'éducation permet, notamment, de transmettre
- Enfin, l'éducation a pour finalité d'améliorer la qualité
- Elle est donc un outil essentiel pour le développement économique,
- En somme, l'éducation est un droit humain qui doit
- L'enseignement doit également être gratuit afin que les enfants

L'enseignante a poursuivi son analyse en restant dans la même étude concernant les connecteurs. C'est pourquoi, elle a demandé le synonyme de certains, ce que les élèves ont fait :

« D'abord =premièrement, aussi= en plus, également= aussi, enfin= finalement, donc= alors, pour= afin de ».

L'enseignante a enchainé son analyse en interrogeant les élèves sur le dernier paragraphe pour savoir ce que l'auteur y fait. La réponse était qu'il résume les différentes idées développées dans le texte et autour de la thèse

« *Que fait l'auteur pour finir son argumentation* ?», par cette question l'enseignante avait comme intention d'attirer l'attention des élèves sur l'utilisation de l'expression « En somme ». Effectivement, certaines réponses affirmaient cela. Elle a demandé la fonction de cet articulateur, et les réponses étaient comme suit :

- *L'auteur a terminé son texte*
- *L'auteur a voulu finir avec les thèses*
- *Il a résumé son idée*
- *Il a donné une conclusion*

9h 45, la sonnette retentie pour sonner la fin de la première séance, suite à quoi les élèves ont pris congé et nous avec. Nous nous sommes données rendez-vous la séance suivante pour terminer la suite de l'analyse.

Le mercredi 14 février 2018, nous sommes retournée voir nos élèves et notre enseignante, après les salutations d'usage nous avons repris notre place. L'enseignante

n'a pas manqué de faire un rappel sur le texte et les idées développées pour amorcer la suite de la séance.

2.5.3. Evaluation de sens :

Une activité d'évaluation de sens a été proposée pour résumer les idées essentielles du texte, elle consistait en un exercice lacunaire dans lequel les élèves avaient à compléter un énoncé autour du thème de l'éducation et à travers lequel on y reformulait les idées principales du texte, nous pouvions y trouver :

Société- générations- vie- sauvegardé-personne- conséquences- droit.

L'enseignante lisait au fur à mesure l'énoncé et les élèves donnaient leurs réponses en les portant sur les polycopies données au début de la séance.

2.5.4. Synthèse :

En guise de synthèse, elle a distribué aux élèves un tableau et deux exercices lacunaires. Pour le tableau l'enseignante avait pour objectif de revenir sur le contenu informatif du texte et sur le schéma discursif suivi. Elle a donné comme consigne de compléter le tableau et pour ce faire elle accorda 3 minutes aux élèves. Le tableau et son contenu se présente comme suit :

Tableau 09 : Synthèse de la séance de compréhension écrite

Parties du texte	***Contenu***	***Moyens linguistiques***
1ére partie (1§) ……	……..	…….
2éme partie (...§) ……..	……..	…….
3éme partie (...§) …….	……..	…….

Pendant que certains élèves s'attelaient à remplir le tableau avec sérieux, d'autres trouver en cet intermède une occasion pour bavarder ou encore regarder les étrangers que nous sommes pour en tirer des sourires.

Profitons de cette activité d'écriture, nous avons demandé à l'enseignante de ramasser quelques copies pour nous servir d'outil d'analyse et d'interprétation ce qui a été fait une fois le temps écoulé. L'enseignante a repris le cours de la leçon en posant la question suivante : « *Quel est le type du texte que nous avons étudié aujourd'hui ? »*

Se référant à ce qui a été dit dans la séance précédente, la majorité des élèves a répondu qu'il s'agissait d'un texte argumentatif. Et à la question : « Q*ue fait l'auteur dans ce type de texte*? », beaucoup ont avancé qu'il développait une thèse/opinion ou qu'il défendait un point de vue. Elle a ensuite amené les élèves à la visée communicative du texte qui a été pour la majorité défendre une thèse.

La correction du tableau a commencé par la désignation et la délimitation de la première partie qui est l'introduction. Cela a été facile pour les élèves tant le texte était bien et logiquement structuré. Ce fut pareil pour les autres parties du texte que les élèves ont réussi à délimiter et à en déterminer la fonction.

Pour ce qui est de la 3ème colonne du tableau concernant les moyens linguistiques, les étudiants pouvaient la compléter avec les connecteurs énumérés précédemment, dans la première séance.

2.5.5. Activité d'intégration :

Pour finir, la dernière partie de l'apprentissage a été consacrée par l'enseignante à une activité d'intégration qui rappelant le, est une activité dans laquelle l'élève est appelé à mobiliser ses acquis et les notions fondamentales dans des situations complexes. Ainsi, l'enseignante a demandé aux élèves de répondre à la consigne :

« Rédigez un court paragraphe (argumentatif) dans lequel vous justifiez aux parents l'importance de l'école et son rôle essentiel dans l'éducation des filles. »

C'est avec cette activité que notre observation a pris fin et ainsi nous avons pu mener avec succès la collecte de nos données. Nous avons pu avant de partir prendre quelques brouillons sur lesquels les élèves ont fait leur production écrite.

Nous avons quitté la salle de cours en remercions nos jeunes hôtes qui nous ont rapidement adoptée et dont la contribution était fort signifiante. Celle de l'enseignante est aussi non négligeable, c'est avec et grâce à elle que toute notre démarche a vu le jour et son aide nous a été précieuse. Il en est autant pour le directeur qui nous a facilité les démarches administratives et a su nous créer un environnent de travail propice à notre démarche.

2.6. La Grille d'observation :

Etre sur le terrain suppose de la part du chercheur, une certaine attitude et une vigilance accrue afin de repérer les bonnes informations. Il doit être ouvert, curieux, alerte, capable de planifier son observation pour la rendre performante. Cette démarche n'est pas un processus totalement indéfini ni une entreprise hasardeuse, les principaux éléments à observer nécessitent une capacité d'attention importante pour sélectionner et recenser les informations relatives aux dimensions et aux phénomènes à observer.

> « *Cette attention sélective peut parfois nous jouer des tours et nous faire perdre des informations importantes ou encore nous faire accorder trop d'importance à ce qui n'est, en fin de compte, qu'un épiphénomène. C'est pourquoi, certains préfèrent avoir recours à une grille d'observation afin de centrer leur attention et de standardiser au maximum celle-ci indépendamment des circonstances*. » (Foucambert cité par Portine.H, 1983 : 45)

Pour une démarche épistémologique, la portée de l'utilisation d'une grille d'observation s'avère importante dans ce cas-là, elle n'en demeure pas moins un instrument de mesure considérable pour éviter toute dispersion du chercheur et centrer son regard face au flux de faits observés.

Ketel (1987) la définit comme *:*

> *« un système d'observation : systématique, attributive , allospective, (pour observer les autres) visant à recueillir des faits et non des représentations menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminés le plus rigoureusement possible »*

Il est clair que cet outil méthodologique a pour rôle de faciliter l'observation en situation et d'analyser par la suite la masse importante de données.

> *« L'observation exige de s'appuyer sur un support permettant de catégoriser les comportements de la personne observée : c'est la grille*

> *d'observation. Elle est donc ciblée sur un objet particulier permettant d'identifier les pratiques, les attitudes d'un usager ou d'un groupe d'usagers dans une situation particulière. L'analyse de la grille permet ensuite, notamment dans le milieu médical ou médico-social, de définir un programme de soin ou d'accompagnement. Plus précisément, une grille d'observation est un système de catégories qui intervient à la fois pour le codage des comportements observés et l'analyse de données qualitatives. »* (Astoul, L. 2012)

Par conséquent, la grille d'observation définit l'ensemble des variables propres à une situation ; celle qui décrivent des interactions entre les sujets dans un espace-temps précis. Elle sera de ce fait codifiée en fonction de critères relatifs à des phénomènes et des comportements d'un individu ou un groupe d'individus. Elle prévoit également un système de catégories qui organisent d'une façon hiérarchique, les conditions de l'observation: nom de l'observateur, lieu, horaire, durée de l'observation et éventuellement l'identification de la personne observée.

Une observation en classe ainsi conduite, impose de définir au préalable les éléments sur lesquels nous nous focaliserons; il est d'une grande importance d'adopter une méthodologie pensée avant l'entreprise de cette démarche et rester sur une ligne directrice définie qui facilitera la cueillette des données et par la même, la compréhension de l'objet observé.

Le microcosme complexe de la classe et l'importance des faits qui s'y déroulent ne permet pas au chercheur de retenir tout ce qui se passe autour de lui. D'où l'intérêt d'élaborer une grille d'observation pour baliser notre attention mais aussi pour servir de cadre référentiel.

Il s'agira essentiellement, pour l'enquêteur-observateur de : « *Déterminer à l'avance, des objets ciblés et se place sous plusieurs angles afin de mieux cerner la classe de langue étrangère et ses pratiques. Il est donc pertinent de se fixer une problématique parmi toutes les questions possibles que soulève une classe de langues*. » (Fathy Abdelaziz, N. 2007)

Il va sans dire, qu'une grille d'observation, aussi diverse qu'elle puisse être et indépendamment du terrain étudié, répond à un schéma général de la planification. Elle se base principalement sur des variables catégorisées propres aux objectifs poursuivis de la recherche et à la nature de la situation dans laquelle le phénomène se manifeste, mais

propres aussi aux caractéristiques du groupe observé. Ces variables sont déterminées, en partie à tout le moins, pour servir à penser son activité au cours de l'observation et plus tard, à faciliter l'analyse des données à travers un système de codage des comportements.

Nombreux sont les auteurs qui ont proposé une catégorisation de ces variables pour la construction d'une grille d'observation. On peut citer celle de Bruner (1983), centrée sur le rôle du tutorat entre les différents acteurs comme facilitateur de l'apprentissage ; celle de Sensevy (2000), plus large qui dépasse l'espace-temps d'une leçon et qui est définie selon le concept de la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse, ou encore celle de Bucheton fondée sur le geste professionnel observable. Nous pouvons aussi citer Gagnon (2012), et Guy Brousseau (1986) dont les travaux ont été une source pour certains chercheurs dans la réflexion et la mise en forme de leurs grilles d'observation.

Sensibilisés par l'intérêt de ce mode de collecte de données, plusieurs recherches ont vu jours avec comme appuis, la littérature référenciée par ces mêmes auteurs. Les grilles d'observation élaborées comme schéma d'analyse ne pouvaient s'éloigner des principes fondateurs en la matière, En effet, ceux-ci convergeaient malgré la nature du phénomène à l'étude et la diversité des recherches, vers plusieurs objets d'observation que nous pouvons résumer ainsi :

- Le contexte
- L'enseignant
- Les apprenants
- La leçon, le déroulé du cours
- Les interactions

A cet égard, pour espérer s'en approcher, nous avons conçu notre grille selon une catégorisation et des items semblables, en veillant à respecter ces repères avec un intérêt particulier pour l'enseignant, autant qu'acteur de l'apprentissage. L'enjeu principal pour une pareille centration, est de mettre en lumière les spécificités didactiques et les dispositifs élaborés dans une séance de la compréhension d'un texte à visée argumentative avec comme de toile de fond les connecteurs en tant qu'indices relationnels.

La grille proposée, tient compte du cadre de références théoriques précédemment exposé, et de plusieurs modèles conçus dans les mêmes perspectives que notre recherche.

Nous nous sommes inspirée de quelques-unes ; nous avons pris des items pertinents, un exemple d'hiérarchisation des catégories ou encore une formulation utile. Notre grille se veut simple et cohérente afin de rendre compte de possibles observables en mesurant les écarts à des normes de « bonnes pratiques ». Ainsi, elle se présente comme suit :

Tableau 10 : Grille d'observation

Contexte de l'enseignement

Classe observé :……..

Projet : ……..

Séquence :……..

Séance :……..

Date et Heure:……..

Effectif :…….

Nombre d'heures de français/ semaine : …….

L'enseignante

Comportements	Réponses		
	Oui	Non	Remarque
Elle s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant.			
Elle précise l'objectif/plan du cours.			
Elle fait un rappel du dernier cours.			
Elle utilise un vocabulaire facile à comprendre.			

Elle explique les mots difficiles par : analogie utilisation du contexte directement.			
Elle reformule sa question en cas d'absence de réponses.			
Elle s'efforce de faire participer tous les élèves.			
Elle fait appel à une compréhension linéaire.			
Elle oriente l'attention de l'élève sur les informations pertinentes.			
Elle fait recours à la langue maternelle pour une explication.			
Elle utilise des connecteurs lors de l'analyse du texte.			
Elle donne un feed-back positif sur l'intervention des élèves.			
Elle sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves.			
Elle formule des réponses avec les mots des élèves.			
Elle utilise le tableau pour les réponses.			
Elle veille à ce que tous les élèves s'approprient les contenus du cours.			
Elle propose des activités à poursuivre en dehors de la classe.			
Elle suit une méthodologie cohérente.			

Les élèves

Comportements	Réponses		
	Oui	Non	Remarque
Ils participent majoritairement aux activités proposées.			
Ils comprennent les questions posées par l'enseignante.			

Comportements	Réponses		
Ils participent majoritairement aux activités proposées	O	N	Remarque
Ils comprennent les questions posées par l'enseignante	ui	on	
Ils participent majoritairement aux activités proposées			
Ils comprennent les questions posées par l'enseignante			

Ils répondent spontanément aux questions.			
Ils arrivent à trouver seuls la réponse aux questions.			
Les élèves font preuve de compétences méthodologiques, ils répondent aux questions sans aide.			
Ils posent des questions pour comprendre.			
Ils communiquent de façon intelligible, appropriée.			
Ils restituent facilement les idées des textes après une lecture silencieuse.			
Ils repèrent facilement le champ lexical du texte proposé.			
Ils font des commentaires sur l'activité donnée.			
Ils travaillent en groupe pour la réalisation d'une tâche.			
Ils ont l'air intéressés et actifs.			

Texte support

Caractéristiques	Réponses		
	Oui	Non	Remarque
Le paratexte aide à générer l'idée générale.			
Mise en page claire et permet d'identifier son organisation.			
Vocabulaire général employé reste abordable.			
Le texte développe une construction claire/cohérente du schéma argumentatif.			
Il est suffisamment intéressant pour susciter l'intérêt des apprenants.			

Relation entre arguments, bien mise en évidence.			
Utilisation d'un nombre important d'arguments.			
Identification facile des connecteurs logiques.			
Utilisation variée des connecteurs logiques.			
Utilisation des connecteurs connus par l'apprenant.			
Introduction des arguments à l'aide de connecteurs.			
Chaque paragraphe développe une idée directrice.			
Construction facile de la stratégie de compréhension.			
Le support iconique adapté à la thématique du texte.			
Exploitation efficace de l'image.			
Le support iconique aide les apprenants dans l'éveil de l'intérêt.			

Les activités

Objectifs	Réponses		
	Oui	Non	Remarques
Rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent.			
Proposition de différentes activités selon le niveau des élèves.			
Logique et cohérence dans la succession des activités proposées.			
Activités suscitant le raisonnement de l'élève (inductif ou déductif).			
Variété et originalité des activités prévues.			

Activités d'évaluations cohérentes par rapport aux compétences visées.			
Synthèse réalisée avec/par les élèves.			
Correction des activités par l'enseignante.			

La grille précédemment présentée, nous a servis de référence pour recenser les comportements relatifs aux deux intervenants (l'enseignante et les apprenants) de la situation d'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite. Afin de rendre cette opération possible, nous avons organisé notre grille en rubriques pour faciliter son exploitation et son analyse. Nous les avons classées selon la catégorisation suivante :

a) Le contexte :

Dans une situation/ apprentissage, le contexte s'impose comme un lieu et une dimension temporelle qui structure les relations des participants et qui contribue à prédéterminer les objectifs tracés. Il s'agit pour nous de donner les informations sur les circonstances qui concernent l'acte pédagogique et qui peuvent être importantes dans l'interprétation de certaines données. Un préambule qui donnera une vue d'ensemble de la situation étudiée.

Parler du contexte revient indéniablement à appréhender une situation d'enseignement/apprentissage selon des paramètres multidimensionnels puisqu'ils se situent à plusieurs niveaux : institutionnel, temporel et matériel. Chaque niveau représente des caractéristiques spécifiques permettant de déterminer la nature de la situation et mériterait une analyse en soi.

Cela semble pertinent pour nous de les étudier vu la spécificité de l'activité ciblée. Cette étude nous servira entre autres, à présenter les références didactiques relatives à la leçon et aux enseignements programmés: projet, séquence, activité, répartition des participants, contenu, objectif de la séance.

b) L'enseignante :

La deuxième rubrique sera entièrement dédiée à l'enseignante, acteur principale d'un système éducatif en évolution. Nous essayerons de nous focaliser sur ses pratiques et son comportement dans un dispositif pédagogique défini et préparé par ses soins pour en tirer du sens. Nous observerons de près l'approche de notre enseignante dans une classe, comme espace de sa rencontre avec le savoir et l'apprenant. Une attention particulière sera portée à la démarche entreprise par l'enseignante pour aborder les différentes étapes de l'étude du texte.

Nous essayons ainsi de décrire ses manifestations face aux comportements, aux besoins et aux demandes de ses élèves. C'est cette façon avec laquelle est pris en compte le sujet-lecteur qui sera longuement scrutée sous le prisme d'une séquence d'apprentissage. Nous voulons mesurer aussi, le degré d'exploitation par l'enseignante des variables didactiques dans une situation d'enseignement / apprentissage de la lecture :

- utilisation de renforcements
- utilisation de feedback correctifs
- participation de l'élève en classe
- temps d'implication de l'élève dans les tâches scolaires
- amélioration des méthodes de travail

Enfin, l'ensemble de nos observations vont examiner le protocole pédagogique afin de voir si l'enseignante veille à installer des stratégies et des compétences visant au repérage des connecteurs logiques et leur importance dans l'organisation textuelle. L'intérêt est de voir comment est pensée l'analyse au niveau du repérage des indices tels que : rhétoriques, déictiques, spatio-temporels, éléments d'ordre énonciatif mais plus important, au niveau des connecteurs logiques.

c) L'apprenant :

Cette partie se propose de saisir la posture et l'engagement des apprenants-lecteurs et de recueillir des données significatives sur leurs activités dans un dispositif d'apprentissage. Un paramètre à prendre en compte dont l'étude nous servira à particulièrement à connaitre :

> « *leurs caractéristiques personnelles, affectives, mais aussi ce qui est généralement désigné sous le terme d'historicité, et* qu'on *peut définir comme l'ensemble des expériences passées du sujet qui ont contribué à construire la manière dont il aborde son environnement, gère ses perceptions, ses relations à autrui et en construit des représentations mentales. On voit que ces paramètres, s'ils préexistent à l'activité, ne peuvent plus être considérés comme périphériques, dans la mesure où ils sont déterminants pour le déroulement de l'activité* » (Chini, Danielle. 1993 : 97).

Une observation pensée du point de vue construction des compétences et du degré d'engagement de l'élève dans une situation de lecture « réelle », c'est-à-dire face à un texte. Ce qui nous permettra de relever des traces susceptibles de nous aider à mettre en lumière les interactions de l'apprenant et son environnement d'apprentissage. L'exploitation de ces traces fournira des connaissances sur le parcours individuel et collectif de l'apprenant dans le processus de la construction du sens globale du texte.

Nous cherchons à déterminer le degré de la compréhension d'un texte écrit et les compétences mises en œuvre dans le repérage d'indices relationnels pour l'identification d'un schéma argumentatif.

Nous nous intéresserons également aux potentialités des apprenants face à un texte argumentatif. Quelques items de la rubrique veilleront à observer sa façon d'aborder le texte et de le comprendre pour voir si ses connaissances du code linguistique sont confortées par ses propres connaissances, car cela est important pour mesurer le degré de l'efficacité de la lecture.

d) Le texte support :

Il est principalement question dans cette partie, d'un aspect essentiel dans l'enseignement de la lecture, à savoir : le texte comme support et objet d'apprentissage. *« Le texte a un rôle central à jouer: il permet les apprentissages nécessaires à la mise en place des deux composantes essentielles de la lecture, à savoir le décodage et la compréhension. L'analyse du texte est faite dans cette perspective.* » (Quentin, Véronique. 2008 : 67).

L'organisation de cette rubrique vise à rendre compte de l'exploitation de ce support dans une situation d'enseignement/ apprentissage de la compréhension écrite. Par l'élaboration d'une série d'items, nous tenterons de cerner les étapes du déroulement d'une séquence d'apprentissage en prenant en considération la nature et les

caractéristiques du corpus textuel comme support à l'activité de lecture. Cette observation sera fondée principalement sur les particularités et les potentialités du texte choisi pour l'appropriation de la « compétence lectoriale ».

Nous essayerons d'étudier l'importance du choix du texte dans l'acte pédagogique pour étudier l'impact possible auprès des apprenants et sur leurs stratégies de construction de sens.

e) Les activités :

L'activité est conçue comme une situation planifiée par l'enseignant sous forme de tâche, que l'apprenant effectue pour construire/développer des connaissances et des habiletés nécessaires à leur avancée et s'approprier ainsi des compétences relatives à des objectifs d'apprentissage. C'est dans cette optique que nous avons mis en place cette catégorisation dans notre grille, consciente de l'importance des activités dans un scénario didactique, nous avons choisi de mettre en lumière la planification des différents types d'activités, suivie par l'enseignante pour organiser les différents moments de l'analyse du texte écrit et de sa compréhension. Nous essayerons d'étudier leur potentiel à mobiliser les connaissances, à systématiser un savoir, à susciter la motivation et à favoriser l'interaction et la collaboration.

L'enseignante tente à travers l'élaboration de ces activités, d'envisager sa conduite en sollicitant les apprenants et les mettre en action dans le processus de l'apprentissage. C'est là, des activités qui ponctuent les différents moments de l'apprentissage qui s'inscrivent dans une démarche de la didactique de la compréhension de l'écrit.

2.7. Compte rendu de l'observation :

Dans notre recherche, nous avons opté pour l'observation directe qui est notre principal mode de collecte de données. Nous avons donc élaboré une grille d'observation qui nous a servi de feuille de route tout le long de notre démarche. Notre occupation première était de recenser tout ce qui avait attrait à l'activité de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite d'un texte argumentatif. Pour cela, nous avons voulu mettre en lumière les pratiques enseignantes dans l'analyse d'un

texte argumentatif et étudier de près le scénario pédagogique élaboré pour atteindre les objectifs assignés à cette activité.

Après avoir assisté à deux séances de compréhension de l'écrit avec l'enseignante choisie pour notre investigation, nous avons pu relever plusieurs données observables et des traces diverses, révélatrices du phénomène à l'étude qui est le repérage des connecteurs logiques dans un texte argumentatif.

Comme expliqué précédemment nous allons compter sur la catégorisation que nous avons suivie pour commenter et essayer plus ou moins d'interpréter les éléments en relation avec la situation observée. Nous allons revenir en détail sur ce que nous avons recensé comme observation relative à chaque rubrique.

2.7.1. Le contexte :

Concernant cette première étape, nous avons pu détailler les paramètres situant l'acte pédagogique, qui a été l'objet de notre observation, dans le but de restituer les éléments informatifs sur la façon dont se déroule l'activité de la lecture. Pour ce faire, nous avons résumé dans le tableau ci-dessous, les données suivantes :

Tableau 11 : Les paramètres d'une démarche pédagogique en séance de compréhension écrite

Items	Éléments informatifs
Établissement	Lycée Ahmed Lamarchi El Affroun
Classe observée	1ère LSH
Effectif	32
Projet	Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions
Séquence	Organiser son argumentation
Séances	Compréhension de l'écrit – 1-2
Date et Heure	11/02/2018 9h – 10h 14/02/2018 11h - 12h
Nombre d'heures de français/ semaine	03 heures/semaine

À première vue, nous pouvons parler du contexte en évoquant Deleau, cité par Gilly, Roux et Trognon (1999 : 15) pour qui « *le contexte situationnel renvoie aux conditions institutionnelles, temporelles et matérielles de la situation* ». Ainsi, nous pouvons dire que la situation étudiée et semblable à celle d'un enseignement/apprentissage de FLE « classique » qui a la particularité d'être organisée intentionnellement pour enseigner la lecture/compréhension. L'observation de la nature du cadre dans lequel cette activité s'insère est porteuse de sens puisqu' elle nous renseigne sur des pratiques identiques et presque « automatisées » d'une démarche pédagogique, en témoignent les référentiels et les formations mis en place par la tutelle.

Le projet, le 2ème selon sa répartition dans le programme, permet d'inscrire la séquence d'apprentissage par rapport à un cadre de référence qui donne son sens à l'activité observée. Des paramètres d'ordre institutionnel, social et même plus, spatio-temporel, nous aide à définir la situation d'enseignement/apprentissages et ses caractéristiques. Ce sont des paramètres préalablement établis, immuables qui sont un élément d'un accord tacite suivi par tous les acteurs, enseignants comme apprenants.

De même que la séquence, elle est répartie selon un classement répondant à des objectifs et s'inscrivant dans la réalisation du projet final.

La séance s'inscrit dans la cohérence de la pédagogie du projet, elle est la concrétisation de la tâche d'apprentissage et cristallise en elle un ensemble d'actions et d'activités en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif. Celle qui nous concerne, s'intéressent aux modalités de l'analyse de la compréhension écrite, un critère d'une maitrise d'une langue étrangère en l'occurrence, le français. Elle est programmée au début de l'apprentissage et fait écho à une évaluation diagnostique, censée orienter les objectifs pour cette séance concernant la compréhension écrite ainsi que l'expression orale.

La séquence choisie vise à installer chez l'apprenant la compétence de savoir « organiser son argumentation », elle s'inscrit parfaitement dans notre démarche qui est l'enseignement des connecteurs logiques. Notre choix n'est pas fortuit puisque l'organisation orale ou textuelle s'effectue à plusieurs niveaux et ne peut donc être réalisée que grâce à l'emploi des connecteurs.

Pour ce qui est du lieu, c'est le lycée Ahmed Lamarchi de la ville d'El Affroun, qui se situe non loin de Blida, chef-lieu de la région, à 20km à l'est. C'est dans ce lycée

que se trouvent les apprenants pris pour notre enquête. Ils étaient au nombre de 32 élèves de niveau 1°AS, avec qui l'activité de la lecture a été programmée. Nous avons remarqué que la majorité d'entre eux témoignaient d'aptitudes à la langue française qui leur permettent plus au moins de comprendre leur enseignante.

Le nombre d'heures prévues pour l'enseignement de français à ce niveau est de 03 heures selon lesquelles des séances sont programmées avec des objectifs d'apprentissage intégrés dans des séquences réparties dans des projets pédagogiques, vecteurs institutionnels de l'ensemble des acquisitions des élèves de 1°AS. Ainsi des activités sont proposées et différentes évaluations sont planifiées.

La durée d'une séance d'apprentissage est d'une heure, une temporalité envisagée pour tout enseignement d'un objet de savoir et la diffusion des connaissances. Les enseignants de français comme tous ceux des autres matières, doivent se plier à cette répartition temporelle imposée et qui est, rappelons-le, en vigueur depuis longtemps.

2.7.2. L'enseignante :

Nous avons relevé plusieurs constatations en rapport avec l'enseignante. Nous nous sommes intéressée particulièrement au protocole pédagogique et son rôle dans la mise en œuvre des apprentissages. Concernant son attitude, on peut dire que nous avons été agréablement surprise de voir l'enthousiasme et l'entrain qu'elle manifestait tout au long de notre observation. En effet, elle paraissait joviale et motivée dans sa pratique, elle n'était pas du tout dans la simulation, en témoigne la réaction des élèves. Une influence signifiante qui a été forte utile dans le maintien de l'ordre de la classe mais aussi dans la gestion des interactions.

> « *Quand il est question de définir l'acte d'enseigner, on se réfère généralement à un certain nombre de compétences que doit posséder le professeur des écoles, de collège et de lycée. Enseigner requiert, effectivement, la connaissance des contenus d'enseignement et, en étroite relation avec eux, un ensemble de savoirs multiples, didactiques ou transversaux. En effet, la mission première du professeur est d'enseigner et permettre aux élèves de construire leurs apprentissages.*
>
> *Cependant, l'enseignant demeure avant tout une personne dont les expériences antérieures vont conditionner son travail et la façon de le mener. Plusieurs recherches ont démontré l'importance d'une réalité qui semble pourtant évidente : la personnalité du professeur des écoles compte parmi les*

> *plus importants comme facteur de succès et de mise en place de situations d'apprentissage de qualité. "Enseigner" ne peut donc être défini par des seules compétences didactiques ; c'est le complément de ces compétences et du vécu de la personne enseignante qui va influencer le travail professionnel de l'enseignant. »* (Basco, Louis. 2007).

Il en ressort que le comportement de l'enseignante dans notre classe est porteur de sens puisqu'il est un paramètre de l'efficacité de la pratique professionnelle. Cela est notamment pertinent dans un processus d'apprentissage quand on sait que ce type de personnalité a pour vocation d'installer chez les apprenants des compétences transversales à dominante socio-affective (confiance en soi, respect de l'autre, jugement subjectif, coopération…). Par son attitude, l'enseignante voulait instaurer un climat de confiance et de travail qui constitue un élément moteur dans l'apprentissage.

Dans sa démarche didactique de la compréhension de l'écrit avec les élèves de 1ère année secondaire, l'enseignante visait l'étude du texte argumentatif comme nous l'avons expliqué précédemment. La leçon a été amorcée par l'écriture des trois éléments dans lesquelles elle s'inscrit, à savoir : le numéro du projet, de la séquence et l'intitulé de la séance. Il a été noté que l'enseignante n'a pas précisé l'intitulé du projet ni celui de la séquence, de ce fait elle n'a fait aucune inscription par rapport au programme ou l'intérêt didactique. Cela donnerait plus de sens à sa démarche et permettrait aux élèves de faire le lien ou de procéder à des inférences aussi lointaines qu'elles peuvent être. De même pour les objectifs de la séance ou le plan de la leçon prévue selon lesquels devait s'articuler son action en classe.

La présentation du plan s'avère un des éléments importants du premier cours. La qualité de ce premier contact décide souvent de la motivation et de l'engagement des élèves à poursuivre le cours.

> *« On peut aussi penser à présenter le plan du cours pour permettre aux élèves de se repérer dans la progression de la séance, de déceler en quoi elle représente un apport à la résolution du problème rencontré dans le cadre du projet, ou encore à présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux, pour aider les élèves dont la mémoire est plutôt visuelle »* (Thobi, Lolita. 2014 :78).

Présenter la planification du cours est donc plus que jamais essentielle vu les enjeux et leur impact sur l'apprentissage, fort est de constater que cet aspect de la démarche pédagogique a été négligé par l'enseignante et elle n'est pas la seule à le faire

mais beaucoup d'enseignants « zappent » cette étape au profit d'autres activités jugées plus pertinentes.

Ce type de planification aurait pu aussi, servir d'entrainement et de systématisation, dans le sens où puisque qu'il s'agit de classification et d'énumération, cela aurait permis de connaitre les connecteurs logiques utilisés à cet égard. Dans le cas où cela se faisait fréquemment au début d'un apprentissage, l'élève apprendra par la force des choses à exploiter un panel de connecteurs chronologiques non négligeables dans sa communication écrite et orale mais aussi à les repérer dans un discours quelconque notamment celui de l'argumentatif.

Cela aurait été pareil pour le rappel du dernier cours qui a subi le même sort que la planification. Sachant qu'un projet est un ensemble de séquences à objectifs spécifiques, nécessaires à la réalisation finale, l'enchainement des contenus et la cohérence du processus aide l'élève à se repérer dans une formation. Les savoirs et les savoir-faire doivent être combinés pour lui permettre de réussir à bien une tâche d'apprentissage. Un rituel qui doit être installé en salle de cours pour permettre une mise à jours des connaissances et des acquisitions qui serviront pour appréhender une nouvelle situation et seront investies dans la construction de nouveaux savoirs.

Dans une classe, la dimension interactionnelle qui relie l'enseignant et l'apprenant est un critère de réussite de l'apprentissage d'une compétence en l'occurrence la compréhension écrite. Le parler de l'enseignant est donc à considérer dans notre approche puisque c'est ce qui détermine les réactions des apprenants. Son intervention est suscitée essentiellement par des questions, appelées « des questions didactiques » dont l'objectif est de baliser la démarche pédagogique et de faciliter l'apprentissage.

> « *Placées au premier plan, les questions didactiques portent sur l'objet d'étude – le texte à comprendre – le professeur fonctionnant comme intermédiaire entre le texte (et la langue) et les apprenants pour leur en faciliter l'accès…Les questions didactiques sont motivées par un but qui les dépasse, c'est-à-dire un but pédagogique d'enseignement, de vérification ; elles ont pour fonction d'amener l'interlocuteur (I) à un certain raisonnement. Dans ce cas l'enseignant (L) connaît déjà la réponse à la question qu'il pose*. » (Ehlich K (1986), cité par Rodrigues, Faria. 1994 :50).

Pour formuler ces questions, nous avons pu observer que notre enseignante a utilisé une langue facile et accessible aux élèves. Ce qui rend toute consigne facile à

comprendre et encourage la progression du cours, les initiatives des apprenants et l'intervention de l'enseignante. Lors de ces dernières, il a été remarqué, que l'enseignante en question s'aidait de différentes formes de procédés explicatifs dont la reformulation et l'analogie pour aborder des questions sur le texte support ou une consigne d'une activité. Ce qui a le mérite, pour les élèves, de leur faciliter l'analyse de ce texte et d'appréhender aisément son contenu.

Une remarque qui nous a semblé fondamentalement utile à souligner, est que l'enseignante dans son discours pédagogique n'a utilisé les connecteurs que rarement; incroyable ou inimaginable cela a été avéré tout le long du cours. Trois connecteurs ont fait objet de plusieurs utilisations, à savoir : donc – parce que- et, pour venir au secours d'une explication, d'une argumentation ou même d'une interrogation.

Nous l'affirmons, l'enseignante a un excellent niveau en français en témoignent nos discussions avec elle, ce n'est donc pas par pauvreté lexicale ou méconnaissance syntaxique. Nous pensons que cela est dû à un usage social qui se veut simple et à un discours qui est conditionné par le niveau moyen des apprenants, sans pour autant justifier cela.

Pour nous, ce n'est nullement un reproche mais plus une constatation. Comme déjà souligné, l'élève apprend à partir de plusieurs sources, objets d'apprentissage, mais plus encore de son enseignant vecteur de la langue enseignée et modèle réel à suivre dans ses pratiques et comportement. Il est donc logique de concrétiser ce qui a été enseigné ou qui sera enseigné pour faire acquérir cet apprentissage et l'automatiser, et cela se fait entre autres par imitation.

En somme, à considérer notre approche qui est le rôle des connecteurs dans une communication écrite, l'enseignante a inconsciemment négligé l'aspect oral, alors que c'est aussi un élément clé dans l'apprentissage de l'écrit

Par ailleurs, un effort est mené pour canaliser l'attention des élèves ; nous le savons dans nos classe, il est souvent question de lacune et de faiblesse de la part des apprenants qui encore à ce niveau témoignent toujours d'un manque flagrant de maitrise de la langue française. Ceci a tendance à se refléter dans leurs réponses ou dans l'absence de réponses. L'enseignante a bien veillé, quand l'occasion se présentait, à orienter les élèves vers les informations pertinentes pour avoir un feedback à ses interventions,

notamment pour ce qui est de l'enchainement des idées/arguments. En effet, lorsqu'elle les a interrogés sur la progression et la logique suivie, les élèves n'ont pas su répondre, et il a fallu qu'elle les aide en parlant de gradation croissante (ordre croissant selon l'intérêt).

Par négligence ou à défaut, elle n'a pas abordé la question du raisonnement ni l'intérêt de suivre un tel enchainement dans un texte. Les élèves eux même sont restés dans l'emplacement des connecteurs et la présentation d'arguments dans le texte-image sans pour autant aller vers l'implicite et l'intention communicative de l'énonciateur.

D'autre part, dans son analyse, l'enseignante n'a pas sollicité l'ensemble de la classe, c'étaient toujours les mêmes élèves qui répondaient aux questions posées. Il semblerait qu'à première vue, elle comptait souvent sur les bons élèves pour avancer dans le cours et le temps et pour se rassurer auprès de nous, en donnant une bonne image du cours. Les élèves « faibles » laissaient faire leurs camarades, probablement par timidité ou par insouciance, ou encore par manque de réponse, ce qui donnait lieu à la même mise en scène durant leur participation : une constellation difforme de doigts en l'air formée par quelques élèves!

Quant au feedback, il était dans plusieurs fois, valorisé mais au détriment du reste des élèves car seulement les bons éléments étaient concernés. Il aurait fallu exploiter ces feedback en sollicitant « les faibles », les timides et les indifférents pour les motiver à prendre la parole. Combien même cette motivation est faible, elle aura le mérite de désamorcer une passivité assumée par les élèves ou encouragée involontairement par l'enseignante. Elle aura également le mérite d'impliquer les récalcitrants en les poussant à réfléchir mais aussi à participer.

Dans le même ordre d'idées, les erreurs ont été souvent exploitées et mises à la disposition d'une autre question ou d'une explication supplémentaire ou encore servaient de contrôle pour susciter une rétroaction de la part des élèves. Exception faite pour les reformulations qui se sont rarement faites sentir.

On pourrait donner une piste de réponse à cela, en se référant aux circonstances de la séance. Une observation de l'enseignante dans sa classe demande une attention particulière de sa part quant à sa démarche, mais aussi une volonté d'aborder correctement les étapes de l'enseignement de la compréhension écrite. Néanmoins, on

peut croire qu'elle voulait faire vite ou aller à l'essentiel sans perdre du temps avec les réponses de ses élèves.

L'exploitation du matériel de classe est une démarche opératoire susceptible d'aider l'acte pédagogique et circonscrire un contenu d'apprentissage. Le vidéo projecteur utilisé, n'a eu comme fonction que celle précédemment précisée : agrandir une image. Les TICE en tant que médium dans l'apprentissage ne sont plus à discuter mais le plus important c'est comment rendre leur exploitation efficace pour qu'il y ait un apport dans la construction d'un savoir.

Un autre outil inexploité dans plusieurs situations, est le tableau noir/ blanc. Ce dernier s'inscrit dans un dispositif de classe dont la portée reste jusqu'à maintenant ignorée, tant les recherches en la matière font défaut. Il est vrai que les polycopies ont grandement supplanté l'utilisation du tableau dans les pratiques habituelles de la classe jusqu'à le reléguer au second plan. S'il ne sert pas de support d'écriture, il n'est souvent là, que pour reporter le corrigé d'une activité. Une pratique qui est tombée dans la normalité et même dans la banalité des choses pour devenir un réflexe pour beaucoup d'enseignants.

> *« Le tableau est un support visible par tous, sur lequel on peut écrire une infinité de choses. Dans la construction de la connaissance et selon les pratiques actuelles de classe, il sert par exemple à fixer les apports lors des mises en commun. Ainsi si l'enseignant demande à chaque élève de donner sa réponse ou son avis sur un sujet ou lors d'un brainstorming, d'un relevé de représentations, dans l'énoncé des explications ou hypothèses des élèves, … la mémoire des élèves, comme la sienne saturera avant que chaque enfant n'ait donné sa réponse. Le tableau noir permet de conserver les apports de chaque élève et de pouvoir y revenir ensuite*. » (Voz, Grégory. 2008 :2).

On l'a vu avec notre enseignante, le tableau recense les apports oraux des élèves lorsqu'il s'agit d'hypothèses ou de correction d'activités. Il est dans ce cas, le support de connaissances en construction sans être suffisamment exploité. Même l'élève ne se rend pas compte de l'importance de ces retranscriptions, celles-ci lui servent uniquement d'énoncés pour une éventuelle trace écrite sur son cahier. C'est uniquement cette utilisation qui prédomine dans la classe observée. Or, un autre élément du tableau est occulté, qui reste très négligé en classe de FLE du cycle secondaire, c'est son rôle dans la construction du savoir constitué autrement dit « ce qu'il faut retenir ».

En effet, le tableau est l'endroit sur lequel vont être inscrites des notes qui permettront par la suite aux élèves, grâce à une activité mentale, de reproduire des connaissances formalisées. Une intention rarement considérée par nos enseignants et confirmée davantage durant les séances observées. Les réponses des élèves ou les annotations de l'enseignante demeurent inexploitables une fois portées au tableau et restent à leur premier niveau, des mots isolés et décontextualisés.

Nous donnons l'exemple de l'articulateur objet d'une question, « notamment » que l'enseignante a écrit au tableau sans pour autant expliquer la nature ni la fonction. On demandait à le repérer sans l'expliquer, aucune intervention ne visait à le distinguer des autres connecteurs ni son incidence sur le développement des idées, encore moins l'exploiter pour une intégration et une systématisation. Il est resté le temps d'une mémorisation momentanée, sans aucun impact sur la construction du savoir.

Même lorsqu'elle a demandé à énumérer les autres connecteurs, elle n'a pas jugé bon de les écrire au tableau. On s'intéressait plus à mettre en lumière le schéma du texte argumentatif au détriment des éléments qui assuraient l'enchainement de ces idées.

De même que pour l'expression « discours argumentatif » qui a été expliquée brièvement sans pour autant faire objet de rappel. Les deux annotations, une fois écrites, n'ont pas été citées après et ne figurent même pas dans la synthèse. Ce qui montre que dans le flux des interactions verbales, quelques informations se dessoudent et ne permettent pas aux élèves de se les approprier. Quand on ajoute à cela une mémoire à court terme défaillante par manque d'entrainement, cela va inévitablement avoir comme conséquence de ne retenir que ce qui est répété ou écrit sur le cahier de cours,… et encore !

Enfin, pour ce qui a trait à l'aspect méthodologique du cours, on peut en conclure que l'enseignante a suivi une méthodologie similaire à celle pratiquée dans l'enseignement de la compréhension écrite en FLE et dans le contexte algérien. Il est évident qu'il n'existe pas une méthode pédagogique qui soit meilleure qu'une autre, seul l'impact sur la réalisation des objectifs d'apprentissage peut déterminer son choix.

En règle générale, une méthode « *décrit le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique..; bien sûr la méthode unique imposée ou obligatoire serait une erreur, car elle appartient au*

libre choix de l'enseignant ou de l'étudiant et est souvent affaire de circonstances » (Op.cit. p 24).

La méthodologie de l'enseignante a été cohérente avec les objectifs visés et la nature de l'aptitude à comprendre un texte écrit. Les étapes ont été suivies pour mettre en lumière les caractéristiques du discours argumentatif, comme indiqué par des inspecteurs et la plupart des référentiels officiels. Pour ce qui est de la méthode pédagogique, nous avons pu constater qu'elle vacillait entre le type interrogatif ou maïeutique et le type actif ou de découverte.

Par la méthode interrogative, l'enseignant sollicite l'apprenant par le moyen de questionnement pour qu'il construise lui-même ses connaissances ou pour faire des liens avec ce qu'il connait et en donner du sens. C'est ce qu'a été planifié par notre enseignante ; par exemple pour dégager la structure du texte, pour expliquer le sens d'un mot ou pour comprendre l'intérêt d'un temps verbal.

Pour ce qui est des connecteurs, cette méthode n'a pas été suffisante, les questions ne sollicitaient pas une réflexion accrue de la part des élèves. Des questions telle que : « *quel est l'articulateur utilisé dans le 2ème §* ? » semble peu convaincante pour dire que l'élève fait un effort cognitif important. Encore moins pour assurer l'acquisition du sens et la fonction du connecteur trouvé. Dans ce cas, la méthode se base plus sur le repérage que sur un traitement de l'information.

Il y a certes un processus mental qui intervient et une représentation mentale qui se construit, mais ça reste insuffisant pour décoder la trame d'un raisonnement ou d'une cohérence. Cela n'a pas était pris en compte dans l'approche analytique choisie par l'enseignante. Les connecteurs sont des mots de liaison, voilà comment ils ont été résumés. La question : *« Quel est le mot qui introduit le second argument donné dans le texte* ? », confirme cette idée du repérage indiquée et fait du texte une entité autonome qui exclut son énonciateur « penseur » sans pour autant démontrer le raisonnement suivi et le rôle ces connecteurs dans ce raisonnent et dans la logique de l'organisation textuelle.

En somme, ce qu'on peut dire sur l'étude du texte et les questions posées par l'enseignante, c'est qu'elles s'inscrivent grandement dans une approche de compréhension linéaire. Une approche facile et simple sans aucun effet réel sur le développement d'une compétence de lecture, puisque celle-ci se concrétise en une

cumulation de significations sans viser préalablement la compréhension globale d'un document. Repérer un connecteur dans le premier ou le second paragraphe ne permet pas de comprendre le rôle et l'enjeu de son utilisation, ni même sa place dans texte. Le repérage, la réponse ou l'explication se focalisent plus sur les mots pleins ou des détails isolés et altèrent par la force des choses le contenu du texte et son intention communicative.

Avec la seconde méthode, à savoir la méthode active :

> *« la transmission du savoir est assurée par une stratégie pédagogique où l'enseignant prévoit des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves sont amenés à découvrir et à construire le savoir dont ils ont besoin pour répondre à une question ou résoudre un problème. L'enseignant n'occupe pas la première place et ne se manifeste que pour planter le décor, guider la classe dans son effort d'élucidation* » (Duplessis, Pascal. 2014).

L'intention était bonne mais malheureusement cela n'a pas trouvé échos dans l'ensemble de la classe, peu d'élèves étaient concernés, seulement les bons d'entre eux qui mobilisaient l'attention de l'enseignante. On ne peut assurer qu'elle a eu de l'effet sur le reste et même si cela s'est avéré réel, l'impact fut minime, puisque la majorité des élèves ne pouvaient en évaluer l'efficacité. Il aurait fallu, bien que cela soit plus facile à dire qu'à faire, s'intéresser à tous les apprenants. Le sous-entendu n'est pas que l'enseignante ignore ses élèves, loin de là. Le nombre élevé des élèves, leurs profils psychologiques et l'hétérogénéité de leurs besoins, nécessiteraient plus de temps et certainement plus d'effort de la part de l'enseignante.

Comprendre l'enjeu de l'utilisation des connecteurs, n'a pas été vraiment visait dans l'approche observée. La réflexion et l'éventuelle construction du savoir faites par les élèves à ce niveau n'ont été que superficielles. Les connecteurs seraient des mots de liaison, un maillon identique aux autres dans une chaine que pourrait être le texte. Voilà, à quoi est réduit le sens d'un connecteur. Un rôle exclusivement porté sur le classement et plus de l'ordre de l'addition. Sa visibilité dépendrait davantage de l'air scriptural du texte qui doit être facile et abordable sinon cela fera perdre l'apprenant qui ne saura s'en sortir.

2.7.3. L'apprenant :

Pendant un cours, l'activité de l'apprenant est la concrétisation de la pratique enseignante. C'est à travers elle, que se mesure l'impact de l'acte d'enseigner : la réussite

des objectifs d'une séquence d'apprentissage, l'acquisition d'un savoir et l'installation d'une compétence. Notre observation s'est intéressée à décrire le comportement d'un apprenant dans un processus de lecture/compréhension d'un texte écrit. Nous avions aussi pour mission de décrire son attitude face au texte et son appropriation et de savoir s'il y a intégration d'un savoir-faire relatif aux indices relationnels dans un texte argumentatif.

Grâce à la grille élaborée et l'observation centrée sur la posture des sujets-lecteurs, nous avons résumé nos notes pour en cibler les plus importantes d'entre elles, qui peuvent nous éclairer amplement sur l'objectif visé.

Ainsi, nous avons remarqué qu'à plusieurs moments des séances, l'activité des élèves oscillait entre tâtonnement et hésitations pour ce qui est des interactions en classe. Les questions posées pouvaient les stimuler particulièrement lorsqu'il s'agissait de questions ciblées mais très peu manifestaient une compréhension du texte.

Pendant l'analyse, certains élèves pouvaient se réfugier dans un mutisme déroutant pour l'enseignante. Malgré ses efforts de reformulation, ils peinaient à trouver une réponse à une question. Cette attitude est plus, une conséquence d'une tradition scolaire passiviste et monotone, où l'élève, malgré les réflexions et les réformes, demeure loin de la préoccupation d'une démarche pédagogique qui fonctionne en terme de temps et de programme à suivre que d'acquis à installer.

Nous n'avons constaté aucune manifestation de la part des apprenants qui pouvait exprimer une demande d'aide. Combien même les questions étaient faciles, elles ne pouvaient trouver réponses chez certains élèves. Dans la plus part du temps, ils ne pouvaient pas comprendre la question posée ou à repérer la réponse dans le texte ou encore, ils avaient du mal à reformuler leurs idées. Dans toutes les situations l'élève se démêlait seul pour trouver solution à une situation-problème, non pas par négligence de la part de l'enseignante mais plus, à cause de l'image qu'il a de soi ou tout simplement, à cause d'un manque d'initiative dont il n'a j'aimais été habitué.

Il est pareil pour les conflits cognitifs internes amplement influencés par cette déstabilisation mais aussi par le fort guidage de l'enseignante qui fait des situations-problème, des micro-objectifs qui ne permettent pas au lecteur de prendre du recul par rapport aux connaissances liées au texte, à son décodage et à sa compréhension : il répond à une question sans pourvoir identifier l'objectif, il repère l'argument mais ne peut

comprendre le point de vue, il souligne le connecteur sans pour autant savoir son incidence. En fait, l'apprentissage de la lecture/compréhension est une construction de connaissances en puzzles qui va se refléter tout le long des séances observées.

La formulation des questions et leurs objectifs qui étaient abordables et faciles (comme nous l'avons expliqué précédemment), a aidé à repérer la structure du texte, les arguments et les connecteurs. Les élèves pouvaient deviner la fonction primaire des connecteurs qui est l'enchainement, leur vision des mots ne se limitait que sur l'addition et la chronologie au niveau de la microstructure du texte, indépendamment des macroprocessus qui le constituent. Ceci est dû notamment grâce au transfert des connaissances qu'ils pouvaient faire de la langue arabe, où connecteurs -« الروابط » en arabe- sont seulement des indices de cohésion indépendamment de la cohésion qui est d'un autre niveau structurel.

Même les questions posées sont orientées vers ce sens. Ces éléments sont abordés d'une façon superficielle qui n'a d'utilité que repérer les connecteurs en tant qu'unités de sens isolées comme le sont, un verbe, adverbe ou une phrase. Rien ne permet d'analyser les connecteurs logiques du point de vue trame interne d'un texte, ou même du point de vue énonciation et ce qu'elle implique comme degré de compréhension.

Le raisonnement y est souligné par une juxtaposition d'arguments introduits par des connecteurs chronologiques. A la question *« Que fait l'auteur dans le 3ème § ? »*, les apprenants ont répondu qu'il donne un autre argument sans pour autant parler de classement, d'addition de chronologie (dernier argument) ou encore d'une éventuelle gradation (un argument qui vise la société).

L'enseignante est allée, elle aussi, dans le même sens et les quelques questions qui visaient les connecteurs n'ont fait qu'effleurer l'idée du raisonnement logique suivi par l'énonciateur pour défendre son point de vue. « Et » qui pullule dans tout le texte, a été donnée par les élèves mais l'enseignante n'a pas évoqué les nuances circonstancielle ni les subtilités syntaxique que peut exprimer ce type de conjonction. Pour les élèves c'est un mot de liaison qui permet l'addition sans plus. Ça a été confirmé par la suite dans plusieurs réponses relatives à des activités proposées par l'enseignante.

Autre chose à évoquer, c'est la fonction même du connecteur, l'accent est mis sur l'enchainement des idées oubliant les différentes composantes linguistiques et

sémantiques dont le texte est constitué, et qui peuvent être naturellement reliées. C'est une étude superficielle et primaire des connecteurs qui ne permet pas à l'élève d'en savoir l'importance et la portée de l'utilisation de tel ou tel connecteur.

Les apprenants dans leur découverte du sens de l'écrit, ont fait appel à leurs compétences méthodologiques (ensemble de capacités opératoires de direction d'un apprentissage), mais beaucoup grâce aux orientations de l'enseignante. Les stratégies d'écoute, de recherche et de sélection d'informations d'organisation, de rétroaction et plus d'activités encore ont été décelées au cours de notre observation.

Cependant, le cours s'est fait dans un ordre quasi religieux dans le sens où aucune intervention d'élève n'a eu comme objectif de savoir l'importance de telle ou telle activité, de demander telle ou telle explication, de faire telle ou telle démarche. La méthode d'enseignement intérro-active n'a fait que pousser l'apprenant-lecteur dans une logique symétrique, logique et automatique. Aucune initiative n'a été constatée de la part des élèves qui soit orientée autour de la pratique de l'enseignante. Ceux qui trouvaient de l'avantage, c'étaient ceux dont la maitrise du français était importante et qui dans tous les cas, n'avaient pas besoin de plus de détails sur les consignes.

Leurs interrogations portaient plus sur : s'ils devaient porter sur leurs cahiers les réponses des activités.

Enfin, personne n'a manifesté de la curiosité ou de l'intérêt vis-à-vis du texte, pour aller plus loin que les connaissances orientées, préconstruites par l'enseignante.

Par ailleurs, le travail de groupe n'a pas été sollicité dans le cours de compréhension de l'écrit, une raison qui trouve racine dans la culture éducative, dans laquelle le travail collaboratif ne concerne que des tâches d'apprentissage bien précises dont l'exposé ou le projet. Cela peut s'expliquer par le manque de créativité et la conformité des interactions. Il est vrai que certaines compétences sont pré-requises pour entreprendre un tel apprentissage, que la compétition et les réactions « défensives » ne pouvaient le permettre dans la classe observée.

Une situation où les bons éléments malgré eux, se trouvaient sollicités parce que les autres ne le voulaient pas. Ces derniers lorsqu'ils tentent de donner leurs réponses, et qu'elles soient erronées, subissent le jugement dépréciatif de leurs pairs ce qui a tendance

à avoir une valeur de soi négative. Leurs compétences sont remises en cause ce qui est généralement très mal vécu. Le contexte d'apprentissage compétitif dans lequel nos élèves évoluaient, met à dure épreuve l'initiative personnelle.

2.7.4. Le texte support :

Dans une séance de compréhension de l'écrit, il est clair que le choix du texte support est fondamental lorsqu'on sait que c'est sur lui, que va se reposer et se construire toute l'activité en termes d'objectifs à atteindre et compétences à installer.

Présenté au début de la séance, le texte doit répondre à une stratégie pédagogique axée sur l'apprentissage de savoir, de savoir-faire et de savoir être non maitrisés. Le choix du support textuel s'avère donc très important, il est soit proposé dans le manuel scolaire ou au contraire, émane d'une volonté de la part des enseignants de trouver un texte intéressant véhiculant une communication écrite réelle qu'on peut qualifier de texte authentique. Ce choix peut être motivé entre autres, par la longueur du texte et des phrases mais aussi par le thème abordé. D'autres critères sont pris en considération comme :

« *l'absence de problèmes de compréhension majeurs », « l'intérêt propre du texte », « la présence dans le texte, d'un ou plusieurs problème(s) de compréhension que l'enseignant souhaite aborder »* (Piquée, C. Sensevy, G. 2007 :36).

Le choix du texte est resté dans la même logique, l'enseignante a veillé à ce que le texte choisi s'inscrive dans les grands thèmes abordé en société mais qui ne motivent pas vraiment les jeunes apprenants. Pour qu'un texte suscite l'intérêt des sujets-lecteurs, il faut qu'il privilégie des thèmes qui les touchent de près et qui sont susceptibles de déclencher une envie de lire; sachant qu'avant toute chose, il doit répondre aux objectifs d'apprentissage de l'activité de la lecture: support de connaissances, objet de connaissances et élément facilitateur

Pour le texte choisi par l'enseignante, nous avons remarqué qu'elle a veillé à ce que sa structure soit fonctionnelle. Il est ainsi composé d'un titre, d'une référence complète et d'une aire scripturale définie. La langue y est facile et accessible, le sujet choisi pour les besoin de la compréhension de l'écrit, est en rapport avec la vie de l'élève mais souvent répété La syntaxe, quant à elle, est correcte et exprime clairement les idées et les énoncés du texte. La structure des phrases permet la cohérence et l'enchainement

entre les éléments de la stratégie argumentative. De même pour le lexique employé, il reste abordable et déjà étudié dans les cursus antérieurs, ce qui facilite apriori l'accès au sens. Il porte essentiellement sur la thématique de: l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage.

Ce choix n'est pas fortuit. Dans la démarche de l'enseignante, quelques discussions informelles avec elle, ont pu nous montrer qu'elle a voulu entre autres faciliter l'accès en faisant appel aux connaissances antérieures qui soulignons-le, s'avèrent importantes pour bien lire et bien comprendre un texte. Il est important de faire appel pour comprendre un texte aux connaissances référentielles de l'apprenant qui sont largement liées à ses expériences et à sa vision du monde.

> « *On comprend mieux un texte quand on est familiarisé avec son référent ; ainsi, lorsqu'on communique aux élèves des informations avant la lecture d'un texte, ils ont un meilleur niveau de compréhension. Par ailleurs, les connaissances initiales dont dispose le lecteur sur le domaine de référence sont essentielles dans la compréhension* » (Jordi, C. 2013).

Par conséquent, le texte proposé est construit selon un schéma argumentatif facile à comprendre et à repérer. La cohérence et la cohésion y est assurées par des connecteurs de plusieurs types dont les plus « visible » sont ceux de type chronologique complétés par d'autres exprimant plusieurs types de rapports logiques. Le lecteur lambda pourra retrouver aisément le développement des idées grâce notamment à une image et organisation textuelles logiques que l'enseignant saura exploitée dans l'étude d'un texte. Ce qui permettra de mettre en lumière la façon dont cela s'effectuera.

Cependant, en vue de ces éléments, le texte demeure inadapté pour une analyse approfondie. Sa structure presque « simpliste » et facile à repérer, ne permet pas aux élèves de transférer efficacement leurs connaissances comme ils le feraient face à un texte qui possède une structure interne plus complexe. De même pour les connecteurs utilisés, ce sont des connecteurs chronologiques évidents, visibles de prime abord sans pour autant permettre un réel travail sur le rôle et l'impact dans le raisonnement argumentatif.

D'autres connecteurs utilisés ne semblaient pas mériter une réelle concentration particulièrement lorsqu'il s'agit de formes inconnues différentes de celles que les élèves connaissent : « en somme » ou « notamment ».

En choisissant ce texte, l'enseignante souhaitait que l'élève intègre rapidement les outils et les procédés propres au texte argumentatif. Mais sans qu'il y'ait une exploitation réelle et approfondie. Il est vrai qu'il faut faciliter la tâche à l'apprenant face à un support écrit mais l'efficacité de l'acte de lecture sera limitée puisque bien d'éléments ont été passés sous silence et restent dans l'aspect général.

> « *L'idée n'est donc pas de savoir si le texte permet ou non tel apprentissage sur la lettre ou le mot, il s'agit plutôt d'identifier les éléments sur lesquels s'appuie le lecteur pour construire du sens. Les éléments linguistiques textuels sont donc à considérer par rapport aux stratégies de compréhension que le lecteur met en œuvre et que l'apprenti lecteur doit apprendre à mettre en œuvre* » (Quanquin, V. 2008).

2.7.5. Les activités :

L'activité dépend essentiellement des objectifs d'une séquence d'apprentissage, le domaine de référence est un paramètre clé dans sa construction. Plusieurs types de contenus seront envisagés et peuvent cibler des connaissances sur l'expérience du monde de l'apprenant ou au contraire les informations concernant le texte. A travers l'activité de lecture, l'apprenti-lecteur doit procéder au décodage d'informations formelles du texte et mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales en langue cible pour trouver des éléments de réponses à des questions. Elle doit être au-delà d'un simple recueil d'informations, une activité dynamique et significative à travers laquelle, le lecteur met en place des stratégies de lecture plus élaborées le transformant ainsi en un vrai lecteur actif. Ceci est rendu réel grâce à l'activité d'apprentissage qui permet d'intégrer l'ensemble des finalités de la formation.

Nous avons jugé les activités pertinentes pour motiver les élèves car l'enseignante a utilisé une variété d'activités qui ont été mises en place tout le long de la séance de compréhension de l'écrit. Comme détaillé précédemment, les différentes activités s'inscrivaient à différents moments de l'apprentissage avec des objectifs bien définis en adéquation avec l'activité de la lecture/compréhension.

L'activité d'exploration prévue au début de l'étude de texte, avait pour but de faire évoquer les connaissances antérieures sur le thème proposé. L'image a aidé les apprenants dans la mesure où elle a été un prétexte pour amorcer l'étude du texte. Nous avons remarqué que cela a été une bonne méthode pour libérer la parole des élèves, d'ailleurs

c'est le seul moment où il y avait plusieurs participations. Aussi approximatives qu'elles aient été, elles ont permis d'attirer l'attention de tous les élèves.

Une autre activité, celle de transfert, a été privilégiée dans la démarche de l'enseignante. Notamment lors de la grille de communication ou lors de l'activité de structuration du savoir et d'intégration (voir annexe 3), où les élèves devaient construire des liens entre ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont appris comme pratique et le contenu de l'activité pour s'adapter à la nouvelle situation-problème en ajustant leur action et résolvant le problème.

Pour ce qui est de l'activité de synthèse, elle a été bien pensée car elle a été programmée à la fin de la séance et a été menée de façon à encourager les élèves à faire le transfert de leurs propres connaissances ainsi que celles acquises lors du cours. Cette activité s'est intéressée à mettre en avant l'objectif général de la compréhension de l'écrit, celui de reconnaitre la structure du texte argumentatif et de maitriser les savoirs propres à ce discours. L'enseignante a veillé à ce que cela soit une occasion pour intégrer tous les apprentissages réalisés à partir des autres activités.

Ceci dit, toutes les activités programmées ont été rapidement effectuées à cause de la contrainte du temps. En effet, nous avons remarqué que l'enseignante insistait sur un aspect de l'activité en négligeant d'autres, sans prendre en compte les mécanismes d'acquisition différentielle des savoirs des élèves. Elle donnait du temps qui pouvait aussi bien aider certains élèves et léser d'autres, et ne vérifiait pas pour autant les réponses données. Par conséquent, beaucoup d'entre eux ne faisaient pas l'exercice et attendaient que la correction soit énoncée ou portée au le tableau sans aucune explication ni justification. Lorsqu'il s'agissait de repérer les moyens linguistiques pour chaque partie du texte, les connecteurs ont été répétés et n'ont suscité aucun intérêt particulier alors que la séquence avait pour objectif l'organisation d'une argumentation ce qui impliquait un intérêt particulier axé sur ces mots outils autant qu'indices de cohérence et de cohésion pour développer un point de vue.

La composante temporelle a constitué une réelle entrave dans cette séance, elle n'a pas permis une remédiation à certaines lacunes voire erreurs. L'enseignante n'a pas pu revenir sur une réponse qu'avait donnée un élève sur le dernier connecteur. Selon

l'élève le « et ainsi » est un seul connecteur, chose qui a été ignorée pour ne prendre que la moitié de la réponse (ainsi).

Il est de même lorsqu'on a analysé les productions écrites, quelques élèves ont manifesté un transfert et une acquisition des connaissances peu convaincants. Puisque pour assurer l'enchainement des arguments, certains se sont rabattus sur la conjonction « et » (répétée à maintes fois) alors que les autres sont restés à la première configuration des connecteurs (d'abord, ensuite, enfin), celle des premiers apprentissages sans pour autant réinvestir ceux du texte ou encore ceux donnés pour synonyme.

Enfin, rien n'est fait pour le réinvestissement des savoirs propres à la lecture en dehors du contexte scolaire. Ce qui est une des failles de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit. Elle est considéré comme exclusivement une activité de classe qui en ces termes, devient et prend forme avec l'enseignant et le texte proposé.

Une telle conception de la lecture, ne permet pas de réinvestir les nouvelles connaissances ni de les transférer dans d'autres occasions. L'enseignante n'a pas donné des directives dans ce sens, elle n'a proposé aucune activité pour que l'élève puisse donner du sens à sa lecture. Cela aurait permis de renforcer la compétence de la lecture et le déploiement de stratégie de compréhension efficace. Une lecture à la maison ou à la bibliothèque sont des situations différentes à travers lesquelles une meilleure acquisition du processus textuel est assurée qui dépasserait ainsi la conception limitée voire rapide, abordée en classe.

Conclusion

Pour conclure, notre démarche consistait à étudier la pratique enseignante pour le développement de la compétence textuelle du lecteur. Il s'agit de décrire les processus méthodologiques suivis pendant l'activité de la compréhension d'un texte argumentatif avec une mise en lumière du repérage des indices relationnels relevant des traits discursifs du type étudié.

Nous avons tenté par notre observation de nous intéresser à un des éléments qui conditionne la construction du sens pour un apprenti-lecteur. Ainsi, nous avons pu dresser un état des lieux d'une séance de lecture/compréhension et nous avons pu soulever les particularités de l'action de l'enseignante et ses répercussions sur l'apprenant face à notre objet d'étude qui est « les connecteurs et leur rôle dans une argumentation ».

Ainsi, d'après notre investigation et les données recueillies, nous avons remarqué une pratique routinière de l'activité de la compréhension qui répond littéralement aux instructions données dans le guide du maître et répétées lors des journées pédagogiques. Ceci n'est pas un mal en soit, mais cela a tendance à se répercuter grandement sur le travail de l'enseignant car il freine sa créativité et ne laisse aucune place à l'originalité. On peut dire que le niveau que témoignent nos élèves en classe de FLE, est lui-même une source de démotivation dont l'effet est le devoir d'un strict minimum.

L'enseignante n'a pas fait l'exception ni dans sa réflexion ni dans sa démarche. En effet, la compréhension écrite a été menée dans un cadre permettant d'étudier les principaux paramètres qui déterminent l'accès au sens d'un texte argumentatif. Sauf que cela a fait défaut puisque la diversité des éléments textuels appréhendés en cours manquait d'approfondissement et de soubassement théorique.

Faire appel à une compréhension linéaire du texte n'a pas aidé les élèves car c'était trop simple pour eux de répondre aux questions sur le texte sans pour autant donner une signification à la réponse donnée. Ce type de compréhension n'a pas fonctionné comme un déclencheur du processus permettant de repérer le rôle véritable des connecteurs dans le texte ni d'intégrer un savoir propre à leur utilisation.

CHAPITRE 03

LE TEST

Introduction :

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter les activités du test destinées à un public, représenté par les élèves de la classe concernée par l'observation et dont le nombre est de 32 (voir le chapitre précédent). Les activités proposées visent particulièrement à vérifier auprès de nos apprenants, l'habileté à identifier la nature, le sens, la fonction et le classement des connecteurs et par la suite vérifier notre deuxième et troisième hypothèse de départ. Nous tenterons dans cette partie de cerner les conditions de réalisation de ces activités, de présenter les résultats recueillis, de procéder à l'analyse des données et de commenter l'ensemble de cette démarche.

3.1. Les conditions de la réalisation du test :

Pour réaliser le présent test, nous avons gardé le même public de la séance d'observation à savoir une classe de 1ère AS, contenant 32 élèves, scolarisés au lycée Ahmed Lamarchi et inscrits dans la filière : Lettres et Sciences Humaines. Ce choix est toujours conditionné par l'unique acceptation et collaboration de notre enseignante qui nous a encouragée à travailler avec elle et nous a aidée à réaliser ce test avec ses élèves.

Afin de programmer les quatre activités de notre test, nous avons demandé à notre enseignante de nous consacrer deux séances (une heure pour chaque séance) avec ses élèves. Dans chaque séance on a fait passer deux activités avec deux objectifs différents. La première séance s'est déroulée le 18 février 2018 de 9h à 10h (pour passer l'activité 01 et l'activité 02) tandis que la deuxième, elle a eu lieu le 21février 2018 de 11h à 12 (pour la réalisation de l'activité 03 et l'activité 04), en présence de la même enseignante.

Avant de distribuer les copies du test aux élèves, nous leurs avons expliqué l'objectif de notre travail afin d'éliminer toute idée de sanction ou de jugement de valeur, nous leur avons assuré que notre but est bien loin de les critiquer ou de les évaluer. Nous avons lu et expliqué les consignes relatives aux activités tout en conseillant à nos élèves de travailler individuellement. L'enseignante pour sa part, a expliqué le but du test et a quand même fait travailler les élèves sous une surveillance rigoureuse tout en leur recommandant de s'engager pleinement dans leur travail et de prendre les choses au sérieux.

Pour ce qui est de la nature des consignes, celles-ci diffèrent d'une activité à une autre selon l'objectif tracé pour chacune. Elles sont données sous formes de questions

directes qui demandent la réalisation de tâches de repérages, de structuration et d'élaboration du plan du texte.

Pour les textes choisis, nous avons essayé de faire en sorte qu'ils soient du domaine d'intérêt des élèves et dont le référent ne leur est pas tout à fait étranger. Ces textes sont extraits de livres parascolaires[5] et répondent aux objectifs des projets pédagogiques enseignés dans le programme de 1ère AS. Le premier texte parle de l'enseignement du grec ancien et le deuxième traite des lycéens d'aujourd'hui, les deux textes ne contiennent pas de mots difficiles et cela pour ne pas forcer l'élève à faire des efforts de décodage au détriment des processus de haut niveau (le repérage d'indices et l'anticipation du sens). Il s'agit donc de textes familiers et structurés qui permettent aux élèves de faire une lecture efficace et fluide, grâce à laquelle le lecteur trouve du plaisir à lire et à chercher les informations. Leur contenu comporte des idées mises à jour, par exemple, le premier texte parle de l'enseignement d'une langue, c'est un sujet qui restera toujours d'actualité ; apprendre les langues s'avère à tout moment nécessaire pour s'ouvrir sur le monde ; un fait devenant fortement accessible par l'avènement de l'informatique qui à instaurer les moyens des réseaux sociaux. Quant au deuxième texte, son sujet est intéressant parce qu'il parle des lycéens eux-mêmes et de la manière dont ils sont jugés par la société en général et par leurs enseignants en particulier. Ce sujet relève du conflit de génération est sera continuellement d'actualité et proche du vécu des élèves.

Ainsi, nous pouvons dire que la réalisation du test s'est faite dans une ambiance détendue, les élèves après avoir éloigné toute idée de sanction ou de notation, se sont tout de suite montrés coopératifs.

3.2. Présentation des activités du test et leurs objectifs :

Pour l'élaboration des activités de notre test, nous avons pris comme référence les contenus du programme officiel de la 1ère AS, et cela afin de tenir compte des objectifs d'apprentissage préconisés. Les objectifs assignés, précisément ceux de l'enseignement de la lecture/compréhension, stipulent que l'élève doit être capable de lire pour chercher des informations dans le texte et de formuler des hypothèses de sens en exploitant les différents indices du discours écrit.

[5] Il s'agit de la chaine ''Mieux lire pour mieux écrire''(2001), dirigée par une inspectrice à l'éducation et à la formation. Alger : Casbah

Dans la compréhension du texte argumentatif qui représente le corpus de notre travail de recherche, « *La compétence visée est plus une compétence de lecture qu'une compétence de production (peu de sujets d'expression écrite).* » (Guide du professeur ,1ère AS, 2005 :38). L'objectif est de définir l'argumentation, déterminer l'objectif d'une argumentation et planifier une argumentation. Notre but est de vérifier chez les élèves les compétences soulignées par le programme, spécialement celles qui concernent le repérage d'indices (connecteurs), la mise en relation des différentes parties du texte, la formulation des hypothèses de sens et l'inférence des unités sémantiques.

Notre test comporte quatre activités de compréhension écrite qui ne nécessitent pas chez les élèves, l'utilisation d'aucune autre aptitude que celle de la compréhension de l'écrit. Autrement dit, à aucun moment, l'élève n'a eu besoin d'utiliser des compétences en expression écrite ou orale ni même en compréhension orale, vu que nous avons demandé à notre enseignante de bien expliquer les consignes et même les mots non identifiés dans les textes voir même pouvoir les traduire en arabe, avant de commencer le travail.

La technique que nous avons adoptée pour la réalisation des activités du test est celle de Sophie Moirand qui consiste en l'approche globale des textes écrits. L'exploitation des textes relatifs aux activités proposées à nos élèves débuteront par une lecture balayage. C'est une lecture qui consiste à parcourir un texte dans le but de chercher une information précise ou de repérer des indices de différents types (thématiques, énonciatifs, linguistiques, etc.). Lors du balayage, le lecteur utilise les éléments para textuels tels que ; les titres, les débuts de paragraphes et la disposition du texte ; en procédant par exemple au repérage des noms propres, d'une idée qui y est exprimée ou des mots organisateurs (les connecteurs). L'utilité de cette méthode de lecture est d'avoir approché le texte dans sa globalité afin de se familiariser avec son type et de connaitre son émetteur ainsi que son ou ses récepteurs.

Pour s'initier à la compréhension écrite des supports présentés, l'élève est invité à faire des repérages constants (qui, quoi, quand, où, les connecteurs, etc.) et à repérer la structure du texte en mettant en relation les différentes séquences textuelles.

Les consignes de lecture données, font que l'élève soit actif dans la mesure où il est appelé à exécuter une tâche bien définie. Il est chargé de trouver des indices textuels permettant d'une part, de faire des prévisions sur le plan du texte, et de formuler des

hypothèses sur son sens et d'autre part, de vérifier dans le texte lui- même, les mêmes hypothèses émises.

L'objectif principal de ces activités est de mettre en lumière le rôle des connecteurs logiques dans l'appropriation du sens d'un texte argumentatif. Ces outils permettent de repérer l'organisation du texte et de connaître les relations existantes entre ses différentes parties ou mêmes entre les phrases de la même partie. Almeras, Noblecourt, Chastrusse (1978 : 138) expliquent à cet égard que « *les unités de sens sont distribuées selon le mouvement que l'auteur veut donner à sa démonstration pour parvenir à une parfaite compréhension, il faut être capable de se représenter dans cette dynamique du texte et donc d'en reconstituer l'ordre logique, tel que l'auteur a choisi de l'exposer.* »

En résumé, à travers les activités proposées, nous voulons vérifier si les élèves arrivent à repérer les connecteurs dans un texte argumentatif et identifier leurs fonctions. L'objectif général de ce test est de montrer l'importance de l'exploitation des indices dans la construction du sens d'un texte. Ces indices, porteurs de sens, représentent « *l'ensemble des éléments à extraire du texte et la façon dont ils se combinent entre eux pour donner une image globale de la signification.* » (H, Portine (1983 :47)).

Nous détaillerons dans ce qui suit les objectifs de chaque activité ainsi que les conditions de son déroulement à travers la présentation des quatre activités :

Activité : 01 (voir annexe 5)

La durée : 20 minutes

Objectifs : - Reconnaître la structure d'un texte argumentatif à travers le repérage des connecteurs. - Remettre en ordre un texte argumentatif

Cette activité consiste à remettre en ordre un texte argumentatif éclaté, c'est-à-dire des phrases exposées de manière aléatoire. C'est une tâche cognitive qui demande de repérer des liens logiques entre les phrases afin de trouver la cohérence sémantique du texte. « *Il est donc nécessaire d'activer ou d'élaborer des liens sémantiques entre les propositions sélectionnées en mémoire de travail pour concevoir une présentation globale et cohérente de ce qui est relaté dans le texte* » (Kintsch & Van Dijk, cités par D. Legros, 1999 : 23). Sachant qu' « *établir des relations de cohérence est ce qui confère la cohérence à un texte car ces relations sont la clé de toute l'organisation du sens dans les paragraphes d'un texte* ». (M. Paget et R, 1994 : 20).

Pour réussir cette tâche, l'élève doit être conscient de l'utilité du traitement de certaines informations dans le texte au niveau de la macrostructure particulièrement celles des mots clés et des connecteurs qui servent comme de repères permettant la mise en relation des unités sémantiques et par la suite la construction de la cohérence.

Nous avons choisi ce type d'activité en fonction des exemples d'activités proposées dans le programme de français de 1ère AS (2005 :19), qui stipule que lors d'une activité de lecture/compréhension, l'élève doit procéder à la « reconstitution d'un texte en s'aidant des connecteurs et/ou des substituts. ». C'est une tâche qui représente un bon exercice permettant de travailler sur l'anticipation du sens d'un côté et sur la structuration du texte d'un autre côté. Elle consente à ce que les informations présentées dans l'énoncé soient reliées sémantiquement afin de pouvoir construire la cohérence de la signification.

Le texte présenté a pour titre « L'enseignement du grec est-il utile ? », il est tiré comme nous l'avons mentionné avant, d'un livre parascolaire destiné aux élèves de 1ère AS (Mieux lire pour mieux écrire , 2001 :134), conçu par une inspectrice d'éducation et utilisé dans le cadre du projet de l'argumentation.

Les idées de ce texte sont cohérentes, elles sont liées d'une façon explicite et conforme à l'usage et ce, par des connecteurs favorisant le repérage facile de l'organisation sémantique et la construction de la structure textuelle. Le thème du texte est accessible, à la portée de nos 32 lycéens.

Afin de pouvoir repérer la structure du texte argumentatif, nous avons proposé aux élèves une consigne, qui consiste à remettre en ordre les unités du texte (voir annexe 5) mises en désordre en s'aidant des connecteurs existants dans le texte.

Le temps accordé à cette activité est de 20 minutes, nous avons jugé cette durée de temps suffisante car nous n'avons pas demandé aux élèves des efforts rédactionnels mais seulement de rapporter les numéros de phrases dans l'ordre de leur apparition.

Le barème de notation accordé à cette activité est de 08/08, selon le nombre de phrases à remettre en ordre ; chaque placement correct d'une phrase est noté d'un point, ce qui veut dire que la moyenne est de 04/08. Les élèves qui avaient moins de 04/08 sont considérés comme ayant des difficultés en compréhension écrite, notamment celles de l'anticipation sur la structure du texte en s'appuyant sur les indices organisationnels, à savoir les connecteurs logiques. Ceux qui avaient une note au-dessus de la moyenne sont

considérés comme ayant une performance acceptable ou relativement acceptable en compréhension écrite.

L'objectif principal de cette activité est de vérifier notre deuxième et troisième hypothèses (-Les élèves n'arriveraient pas à identifier les connecteurs prégnants afin d'anticiper sur le contenu du texte. - Les élèves ne maîtriseraient pas correctement le type et la fonction des connecteurs dans un texte pour repérer sa structure argumentative.). Si l'élève est capable d'identifier un connecteur et de connaitre sa fonction dans une phrase, il saura donc repérer le lien sémantique qui unit cette dernière avec le reste des propositions constituant le texte. Cette identification permet aussi de localiser l'emplacement des propositions dans le texte ; prenant comme exemple la phrase qui débute par le connecteur ''pourtant'' qui exprime une opposition, ne peut être placée en premier, mais après une idée opposée. Par contre, la phrase introduite par le connecteur ''donc'' exprimant une conclusion, doit se positionner à la fin de l'argumentation. Par ailleurs les connecteurs, ''par exemple'' et ''en effet'' introduisent des phrases explicatives, dont chacune d'elles est présentée après une phrase exprimant un argument.

Activité : 02 (voir annexe 5)

La durée : 15 minutes

Objectifs : - Repérer les outils grammaticaux (connecteurs) exprimant les principales relations logiques dans un texte argumentatif.

- Reconnaître la valeur et les rapports logiques que peuvent exprimer les connecteurs (cause, conséquence, opposition, explication).

La consigne de l'activité demande aux élèves de relever les connecteurs du texte reconstitué de la première activité (après avoir corrigé l'activité 01, nous avons donné le texte en ordre, pour la réalisation de la deuxième activité) et de les classer dans un tableau (voir annexe 5 activité 02) tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) : une cause, une opposition ou une conséquence. Rappelons aussi que cette activité correspond au type d'activités recommandées par le programme de 1ère AS; elle est explicite et se focalise sur le texte et non seulement sur la phrase, tout en permettant à l'élève de travailler la structuration du texte. Autrement dit, on est dans le cadre de la grammaire textuelle qui précise qu'on ne peut expliquer l'existence et la valeur d'un élément

linguistique sans étudier les différentes relations qu'il peut établir avec d'autres éléments présents dans les phrases qui précèdent ou qui succèdent.

Par l'utilisation du tableau, nous avons essayé de diminuer l'effort rédactionnel de l'élève, nous lui avons demandé de classer les connecteurs dans la première colonne réservée à ceux-ci et de mettre une croix dans la case qui correspond à leur fonction dans les phrases (ce qu'ils expriment ; cause, conséquence, opposition). Notre objectif est d'éviter que l'élève ne soit accablé par la rédaction des réponses car en situation d'apprentissage du Français langue étrangère, on peut connaître la solution mais ne pas avoir les moyens pour la donner. Nous voulons juste examiner les compétences et les stratégies de repérages mises en œuvre dans une activité de compréhension de l'écrit.

La durée consacrée à cette activité était de 15 minutes, mais quelques élèves avaient besoin de cinq minutes supplémentaires que nous leur avons accordées avant de ramasser les copies.

Le barème de notation a été choisi en fonction du nombre des réponses, il est de 06/06, (1 point est attribué pour chaque bonne réponse) ce qui veut dire que la moyenne est de 03/06. Les élèves qui avaient moins de 03/06 sont des élèves qui trouvent des difficultés de repérage de connecteurs et leur classement par rapport à ce qu'ils expriment comme rapports logiques entre les phrases. Par contre, les élèves qui ont réussi à avoir la moyenne sont considérés comme étant capables de reconnaitre et de classer les connecteurs utilisés dans le texte.

L'objectif principal assigné à cette activité est de vérifier nos deux dernières hypothèses concernant l'habileté des élèves à repérer les connecteurs et à identifier leur fonction dans un texte argumentatif.

Activité : 03 (voir annexe 5)

La durée : 15 minutes

Objectifs : - Reconnaitre la valeur argumentative des connecteurs logiques. Faire connaître aux élèves que les connecteurs peuvent introduire des arguments, illustrer des exemples, ou introduire des conclusions.

Dans cette activité, nous avons proposé un texte argumentatif qui a pour titre ''Les lycéens d'aujourd'hui'' le texte est tiré d'une activité qui se trouve dans un livre

parascolaire intitulé ‘’Mieux lire pour mieux écrire’’ (2001:134) cité précédemment (dans la partie 3.2. Présentations des activités du tes et leurs objectifs). D’après la lecture du titre, on peut inférer qu’il s’agira de porter un jugement de valeur, positif ou négatif, sur les lycéens d’aujourd’hui. L’auteur utilisera certainement des arguments qui seront à leur tour illustrés par des exemples.

La consigne de l’activité (activité de classement de connecteurs) précise de lire le texte, puis de relever les connecteurs existants (qui sont déjà soulignés) et enfin de les classer dans un tableau, selon ce qu’ils peuvent introduire : un argument, un exemple ou une conclusion.

La durée consacrée à cette activité était de 15 minutes, et le barème de notation est de 07/07, (un point est attribué pour chaque connecteur bien placé) ce qui veut dire que la moyenne est de 3,5/07. Les élèves qui avaient moins de 3,5/07 sont considérés comme des élèves ayant des difficultés à reconnaître la valeur argumentative des connecteurs dans un texte écrit. Ils ne savent pas qu’un connecteur peut introduire les différentes parties d’un texte argumentatif, notamment les arguments pour et contre, les exemples et la conclusion. À l’inverse, les élèves qui ont réussi à avoir plus que la moyenne sont jugés comme des éléments qui sont dotés de compétences, pouvant leur permettre de repérer les connecteurs qui introduisent les arguments, illustrent des exemples ou annoncent même une conclusion dans un texte à dominante argumentative.

Il s’agit dans cette activité de vérifier notre troisième hypothèse concernant l’habileté des élèves à identifier la fonction que peut avoir un connecteur dans un texte argumentatif.

Activité : 04 (voir annexe 5)

La durée : 30 minutes

Objectifs : - faire connaître aux élèves que les connecteurs organisateurs permettent de repérer la structure du texte argumentatif (le plan du texte) à savoir les thèses, les arguments avancés et les exemples utilisés.

Dans cette activité, nous avons voulu procéder à une synthèse des trois activités en proposant le texte de l’activité précédente (N° 03). Nous avons demandé aux élèves de relever les trois parties principales qui composent le texte. Dans une argumentation, et pour convaincre son interlocuteur, l’auteur ne se contente pas d’affirmer son point de vue,

il explique sa thèse et la justifie en s'appuyant sur des arguments. Chacun de ses arguments doit être illustré par un ou des exemples. Les arguments sont souvent classés du plus faible au plus fort et reliés par des connecteurs logiques, qui permettent de les additionner. En effet, pour présenter un premier argument, on peut utiliser : d'abord, en premier lieu, premièrement, d'une part, tout d'abord, etc. Pour présenter les arguments qui suivent, on emploi : de plus, ensuite, par ailleurs, en deuxième lieu, en troisième lieu d'autre part, etc. Pour présenter le dernier argument, on se sert de : pour finir, en dernier lieu, pour conclure, finalement, enfin, etc.

La finalité de cette activité est de distinguer l'objet du point de vue exprimé par l'auteur, d'identifier les arguments en faveur et contre la thèse avancée et enfin d'identifier les exemples illustrant les arguments proposés. Cette tâche ne serait possible pour l'élève, que si celui-ci arrive à reconnaitre la fonction de chaque connecteur employé dans le texte. Un objectif qui converge vers la vérification de nos deux dernières hypothèses.

La consigne est donc de compléter un tableau (voir annexe 05, activité 04) après avoir repérer la thèse, l'antithèse, les arguments, les connecteurs qui les introduisent, les exemples et les connecteurs qui les précèdent.

La durée consacrée à cette activité était de 30 minutes, mais le temps réel de la réalisation par les élèves a dépassé les 45 minutes. Le barème de notation est de 10/10, il est divisé comme suit : 1 point pour la thèse, 1 point pour l'antithèse, 04 points pour les quatre arguments (01 point chacun), 04 points pour les quatre exemples (01 point chacun). La moyenne pour cette activité est donc de 05/10. Les élèves qui avaient moins de 05/10 sont considérés comme des élèves ayant des difficultés à dégager le plan du texte argumentatif, ils n'ont pas la capacité de repérer une thèse ou une antithèse dans une argumentation, ils ne savent pas repérer les arguments pour ou contre en s'appuyant sur les connecteurs argumentatifs. En revanche, les élèves qui ont réussi à dépasser 05/10 sont des élèves considérés comme étant capables de repérer le plan d'un texte argumentatif en se référant aux outils linguistiques à savoir les mots de liaison (les connecteurs).

3.3. Analyses et commentaires des résultats du test :

3.3.1. Analyse des résultats de la première activité (voir annexe 05) :

Dans cette analyse de nature quantitative, nous allons présenter les résultats de la première activité dans un tableau représentant une grille d'évaluation, qui contient les réponses des élèves et les notes attribuées après la correction des copies. À la suite des résultats détaillés, nous exposerons aussi les résultats rassemblés par pourcentage et nous montrerons dans ce qui suit l'analyse détaillée des réponses des élèves.

Notre objectif est de voir si la présence des connecteurs comme mots outils qui servent à l'organisation du texte argumentatif, peuvent aider les élèves à remettre en ordre les phrases du texte mises en désordre. Les processus de compréhension adoptés dans cette activité relèvent du premier niveau, le niveau de surface, (Blanc & Brouillet, 2005 : 15) et sont les microprocessus et les processus d'intégration (développés par Giasson 1990 : 16). Ces processus consistent à regrouper l'acte de reconnaissance des mots et les stratégies susceptibles de séquencer la phrase et d'en retenir l'idée principale. Ils permettent la mise en relation de plusieurs fragments d'informations pour arriver à la construction sémantique, en passant au préalable, par l'identification et la compréhension des rapports de cause, de conséquence, de concession, etc. Les relations en question sont mises en relief par des mots de liaison appelés connecteurs, que le lecteur/apprenant doit reconnaître au début de sa lecture.

Dans la présente activité, les mots concernés par la reconnaissance sont les connecteurs, après leur identification on fait appel à certains processus qui ont pour objectif d'établir des liens entre les propositions ou les phrases exprimées. Ces liens sont formulés par la présence des indices utilisés par l'émetteur comme les référents et les connecteurs, afin d'assurer la cohésion du texte. Dans cette optique, M. Bianco, précise que l'enseignement /apprentissage d'une compétence de compréhension de l'écrit passe automatiquement par l'enseignement des marques linguistiques qui représentent, selon lui, les marques de surface à savoir : les marques référentielles (les anaphores) et les connecteurs « *Toutes ces marques fonctionnent en effet comme des indicateurs des mises en relation à effectuer pour construire une représentation cohérente du texte* » (M. Bianco, 2015 : 161).

3.3.1.1. Analyse détaillée des résultats de la première activité :

Nous exposons les résultats détaillés de chaque élève pour la réalisation de la reconstitution du texte dans le présent tableau :

Tableau 12 : Les résultats détaillés de la première activité du test

Activité 01 : Reconstitution du texte (barème : 8/8)			
Élève N° :	Moyenne obtenue	Élève N° :	Moyenne obtenue
01	03/08	17	06/08
02	02/08	18	03/08
03	00/08	19	04/08
04	05/08	20	02/08
05	06/08	21	07/08
06	03/08	22	02/08
07	02/08	23	01/08
08	01/08	24	03/08
09	05/08	25	07/08
10	03/08	26	01/08
11	08/08	27	03/08
12	07/08	28	02/08
13	03/08	29	05/08
14	01/08	30	02/08
15	03/08	31	01/08
16	05/08	32	03/08

En procédant à l'analyse des réponses contenues dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que la majorité des élèves n'ont pas réussi à réorganiser correctement le texte donné dans le désordre, ils n'ont donc, pas su présenter en ordre les connecteurs de classement. En effet, 21 élèves ont été évalués en dessous de la moyenne c'est-à-dire moins de 04/08. Les autres ont trouvé entre 04 et 08 phrases qui étaient à la bonne place, ils ont réussi à avoir la moyenne ; un seul élève a eu la note complète (08/08) et un seul aussi a eu la moyenne (04/04), le reste de leurs camarades ont eu des notes entre 05/08 et 07/08.

3.3.1.2. Analyse par pourcentage des résultats de la première activité :

Les résultats détaillés de l'activité 01 ont dévoilé l'existence de difficultés à présenter en ordre les connecteurs de classement et par la suite l'ordre correcte des énoncés.

Afin de calculer le taux de réussite et le taux d'échec correspondant à cette activité, et cela pour la présentation des résultats par pourcentage, nous nous sommes référée à la méthode de calcul adaptée par Bernard et Fontaine concernant l'indice de difficulté de chaque question. « *L'indice de difficulté nous indique la difficulté ou la facilité d'une question pour l'ensemble des sujets qui y ont répondu. La formule de l'indice de difficulté est la suivante :*

Taux de l'indice de difficulté : P = Nombre de sujets ayant réussi la question x 100

Nombre total de sujets ayant répondu au test » (Bernard et Fontaine, cités par Caroline Ricard, 2007 : 104).

En effet, les résultats auxquels nous sommes parvenue après le calcul, ont montré que 65,62% des élèves de notre échantillon ont échoué dans la réalisation de l'activité, et que seulement une minorité de 33,37% qui a réussi la consigne.

Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous, contenant le taux d'échec et le taux de réussite de l'activité et illustrés par le graphique qui suit :

Tableau 13 : Les résultats de la première activité présentés en taux d'échec et de réussite

Notes	Moins de 04/04	Notes	Plus de 04/04
Nombre d'élèves	21	Nombre d'élèves	11
Taux d'échec	65.62 %	Taux de réussite	33.37 %



Figure 08 : Les résultats de la première activité présentés en taux d'échec et de réussite

3.3.1.3. Commentaire des résultats de la première activité :

Les résultats détaillés de notre activité ont témoignés d'un taux faible de performance de remise en ordre d'un texte argumentatif (33.37 %). En effet, la plupart des élèves de notre échantillon éprouvent des difficultés à assurer la cohérence sémantique entre plusieurs phrases. Ils n'ont pas pu profiter de la présence des indices linguistiques (les mots organisateurs) dans le texte pour en reconstituer la structure du sens, tandis que le « *sens d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais qui viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques*. » (Moirand, 1979 : 23)

Les indices linguistiques dont on parle, s'ils ne sont pas identifiables ou maîtrisables par les lecteurs/apprenants, causent des difficultés à passer à un deuxième niveau de traitement, celui qui vient après la segmentation qui est l'identification des mots clés. Ce second niveau consiste à intégrer les informations délimitées par les connecteurs et par la suite à minimaliser les inférences fausses interpellées pour l'explication des liens (cause, conséquence, etc.) qui unissent une phrase à une autre.

Nous pouvons donc, déduire que les élèves lors de la réalisation de cette activité n'ont pas fait appel aux processus de compréhension prégnants qui étaient censés les

mener à la saisie du sens global et l'établissement des relations de cohérence entre les phrases du texte mises en désordre. Il est question du processus de localisation et d'extraction et le processus d'intégration et d'interprétation, qui sont complémentaires et interactifs; la non réalisation du premier ne favorise pas le traitement du deuxième et par la suite la construction du sens s'avère très ardue.

Ainsi, la réussite dans cette activité nécessite un développement d'une compétence textuelle qui aura pour effet de permettre à nos élèves de réaliser une tâche de remise en ordre d'un texte puzzle. Le lecteur/apprenant est chargé de faire un traitement des informations linguistiques émises par le texte en leur donnant toute l'attention de l'identification, et en même temps il doit élaborer des interprétations sémantiques en se basant sur le traitement des liens sémantiques, des mots outils et des phrases. L'interprétation du sens demande aussi à l'apprenti lecteur, d'activer ses connaissances préalables sur les indices repérés lors du premier traitement.

Pour conclure, nous avançons que les résultats recueillis de l'activité 01 ont confirmé nos deux dernières hypothèses :

1- Les élèves n'arrivent pas à identifier les connecteurs prégnants afin d'anticiper sur le contenu du texte.

2- Les élèves ne maîtrisent pas correctement le type et la fonction des connecteurs pour repérer la structure argumentative d'un texte.

Suite à cette activité du test, il est clair que les élèves éprouvent des difficultés liées en grande partie, pour ne pas dire entièrement, à la mauvaise gestion sémantique et fonctionnelle des mots clés présentés en surface. S'ils n'ont pas appris à connaître les valeurs des connecteurs dans la cohérence d'un texte et leur rôle dans l'enchainement des unités sémantiques de celui-ci, ils ne seront pas capables de répondre à notre consigne de remise en ordre des phrases d'un texte. Ils ne sauront pas établir des relations entre les idées exprimées dans les phrases en passant par l'extraction du matériel linguistique qui assure l'enchainement logique inter-phrastique.

3.3.2. Analyse des résultats de la deuxième activité (voir annexe 05) :

Avant de passer à l'analyse des résultats de cette activité, nous tenons à préciser que le texte support utilisé est celui de l'activité 01, et ce, après l'avoir reconstitué. La

reconstitution a été faite avec les élèves, juste après avoir ramassé les copies lors de la première séance consacrée à l'activité 01.

L'objectif de l'activité est de vérifier si les élèves arrivent à identifier les connecteurs présents dans le texte proposé et s'ils arrivent, par la suite à les classer selon le type de relation qu'ils expriment. Le texte support compte six connecteurs (pourtant, en effet, par ailleurs, ainsi, donc, mais) exprimant différents rapports logiques.

Ce type d'activité (activité de repérage) où on demande aux élèves de repérer les connecteurs, montre clairement le fonctionnement et l'objectif de ces outils linguistiques. Ici, le travail prend en considération la grammaire de texte et non celle de la phrase. La focalisation sur le texte permet aux apprentis lecteurs de réaliser l'organisation et la structure du texte notamment en termes de cohérence et de cohésion.

Afin de pouvoir analyser les résultats de cette tâche, nous nous sommes basée sur une grille d'évaluation indiquant les réponses des élèves et la moyenne attribuée pour le repérage des connecteurs d'une part et pour le bon classement et la fonction des connecteurs d'une autre part. Nous avons partagé la note globale de l'activité (06/06) en deux ; 03 points sont consacrés au repérage correct des connecteurs, à raison de 0,5 point pour chaque connecteur trouvé, et 03 points pour le bon classement en attribuant 0,5 point pour chaque articulateur bien placé.

3.3.2.1. Analyse détaillée des résultats de la deuxième activité :

Les résultats seront exposés en détails dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Les résultats détaillés de la deuxième activité du test

Élève N° :	Repérage des connecteurs	Note/03	Rapport exprimé	Note/03	Moyenne générale /06
01	donc- mais- ainsi- pourtant	02/03	donc : conséquence mais : opposition pourtant : opposition ainsi : opposition	1.5/03	03.5/06
02	mais- donc-	01.5/03	mais : opposition	01/03	02.5/06

	par ailleurs		donc : conséquence par ailleurs : conséquence		
03	mais- donc- en effet- pourtant- par ailleurs	02.5/03	mais : opposition donc : explication en effet : cause pourtant : opposition par ailleurs : conséquence	01/03	03.5/06
04	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais	02.5/03	pourtant : opposition en effet : conséquence par ailleurs : explication donc : conséquence mais : opposition	01.5/03	04/06
05	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais-ainsi	03/03	pourtant : opposition en effet : conséquence par ailleurs : opposition donc : conséquence mais : opposition ainsi : explication	02/03	05/06
06	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais	02.5/03	mais : opposition pourtant : explication en effet : conséquence donc : conséquence par ailleurs : conséquence	01/03	03.5/06
07	mais - donc	01/03	mais : opposition donc : conclusion	0.5/03	01.5/06
08	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais-ainsi	03/03	pourtant : opposition en effet : conséquence par ailleurs : opposition donc : conséquence mais : opposition ainsi : explication	02/03	05/06
09	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais	02.5/03	pourtant : explication en effet : conséquence par ailleurs : opposition	01/03	03.5/06

			donc : conclusion mais : opposition		
10	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais-ainsi	03/03	pourtant : opposition en effet : conséquence par ailleurs : opposition donc : conséquence mais : opposition ainsi : explication	02/03	05/06
11	mais - donc	01/03	mais : opposition donc : conclusion	0.5/03	01.5/06
12	pourtant - mais	01/03	pourtant : conséquence mais : opposition	0.5/03	01.5/06
13	mais- donc- par ailleurs	01.5/03	mais : opposition donc : conséquence par ailleurs : conséquence	01/03	02.5/06
14	pourtant- par ailleurs	01/03	pourtant : opposition par ailleurs : conséquence	0.5/03	01.5/06
15	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais	02.5/03	pourtant : explication en effet : conséquence par ailleurs : opposition donc : conclusion mais : opposition	01/03	03.5/06
16	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais	02.5/03	pourtant : opposition en effet : conséquence par ailleurs : explication donc : conséquence mais : opposition	01.5/03	04/06
17	mais- donc- en effet- pourtant- par ailleurs	02.5/03	mais : opposition donc : cause en effet : cause pourtant : opposition par ailleurs : conséquence	01/03	03.5/06
18	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais	02.5/03	pourtant : opposition en effet : conséquence	01.5/03	04/06

			par ailleurs : explication donc : conséquence mais : opposition		
19	mais	0.5/03	mais : opposition	0.5/03	01/06
20	mais - donc	01/03	mais : opposition donc : conclusion	0.5/03	01.5/06
21	pourtant- par ailleurs	01/03	pourtant : opposition par ailleurs : opposition	0.1/03	02.5/06
22	mais- donc- en effet- pourtant- par ailleurs	02.5/03	mais : opposition donc : explication en effet : cause pourtant : opposition par ailleurs : conséquence	01/03	03.5/06
23	pourtant- par ailleurs	01/03	pourtant : opposition par ailleurs : conséquence	0.5/03	01.5/06
24	par ailleurs - mais	01/03	par ailleurs : conséquence mais : opposition	0.5/03	01.5/06
25	mais- donc- en effet- pourtant- par ailleurs	02.5/03	mais : opposition en effet : cause pourtant : opposition par ailleurs : conséquence	01/03	03.5/06
26	pourtant- par ailleurs	01/03	pourtant : conséquence par ailleurs : explication	00/03	01/06
27	mais- donc	01/03	mais : opposition donc : explication	0.5/03	01.5/06
28	pourtant- -donc-mais	01.5/03	pourtant : explication donc : conclusion mais : opposition	01/03	02.5/06
29	mais	0.5/03	mais : opposition	0.5/03	01/06
30	pourtant-en effet- par ailleurs- donc-mais-ainsi	03/03	pourtant : opposition en effet : conséquence par ailleurs : conséquence donc : explication mais : opposition ainsi : explication	01/03	04/06

31	mais- donc	01/03	mais : opposition donc : explication	0.5/03	01.5/06
32	Par ailleurs	0.5/03	par ailleurs : conséquence	0.0/03	0.5/06

Vu les résultats obtenus, figurant dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que, concernant la tâche de repérage des connecteurs, 18 élèves sur 32 qui est le nombre total des candidats, ont réussi à avoir la moyenne c'est-à-dire 01.5 points sur trois et plus, dont quatre qui ont eu la note entière de 03/03 points, trois ont eu juste la moyenne avec 01.5/03 et onze élèves ont réussi à avoir des notes entre 02 et 02.5 points sur trois.

Pour ce qui est de la tâche de classement des connecteurs repérés par les élèves, nous avons constaté que contrairement aux résultats de repérage, un bon nombre d'élèves n'ont pas réussi à classer correctement les connecteurs. Ils n'ont pas reconnu la valeur logique ou le rapport que peut exprimer chaque connecteur. Le nombre des élèves qui ont réussi à avoir la moyenne est sept, dont quatre qui ont eu juste la moyenne, avec 01.5/03 et trois élèves ont eu la note de 02/03, alors qu'aucun élève n'a réussi à avoir la note entière de 03/03.

3.3.2.2. Analyse par pourcentage des résultats de la deuxième activité :

En se référant toujours à la méthode de calcul adopté par Bernard et Fontaine et expliquée précédemment dans la première activité, nous essayerons de détailler les résultats en pourcentage afin de déterminer le taux d'échec et le taux de réussite de chaque tâche demandée dans la consigne. Pour présenter les données des résultats nous avons eu recours au tableau et à la figure qui suivent :

Tableau 15 : Les résultats en pourcentage de la deuxième activité du test

	Tâche : repérage des connecteurs	Tâche : classement des connecteurs
Taux de réussite	56.25%	21.87%
Taux d'échec	43.75%	78.13%

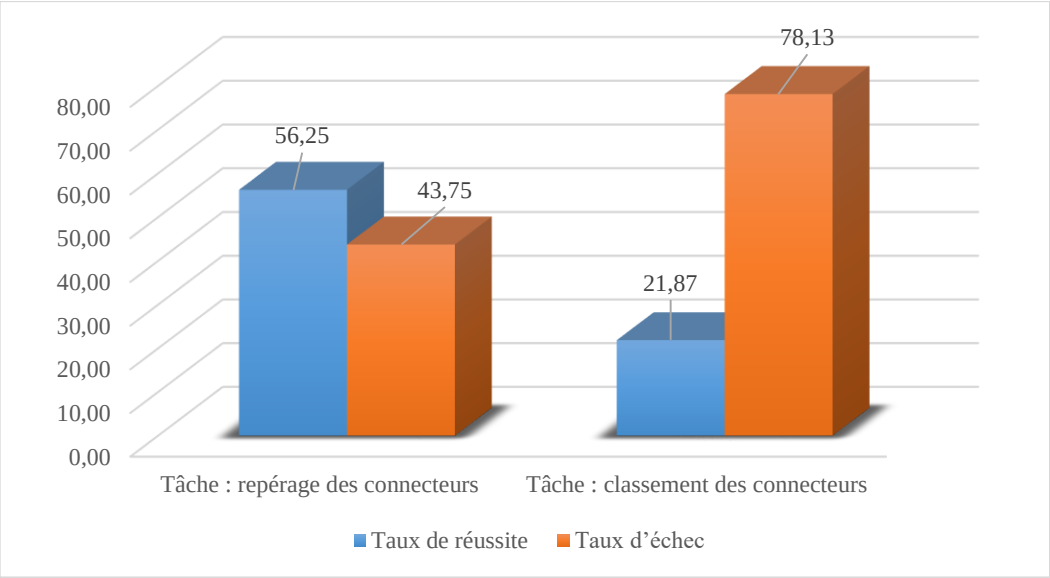


Figure 09 : Les résultats de la deuxième activité représentant le taux d'échec et de réussite

Nous nous sommes rendue compte de l'utilité de monter le taux de repérage et de classement pour chaque connecteur, alors et afin de mieux détailler nos résultats, nous avons utilisé le tableau et le graphique qui suivent, pour présenter le taux d'échec et le taux de réussite pour chaque connecteur :

Tableau 16 : Les résultats de la deuxième activité par pourcentage avec taux d'échec et taux de réussite pour chaque connecteur

	Repérage des connecteurs			Classement des connecteurs		
Connecteurs	Nbr d'élèves effectuant un bon repérage	Taux de réussite	Taux d'échec	Nbr d'élèves effectuant un bon classement	Taux de réussite	Taux d'échec
Pourtant	21	65.62%	34.38%	15	46.87%	53.13%
En effet	14	43.75%	56.25%	00	00%	100%
Par ailleurs	20	62.5%	37.5%	06	18.75%	81.25
Ainsi	05	15.62%	84.38%	00	00%	100%
Donc	22	68.75%	31.25%	10	31.25%	68.75%
Mais	26	81.25%	18.75%	26	81.25%	18.75%

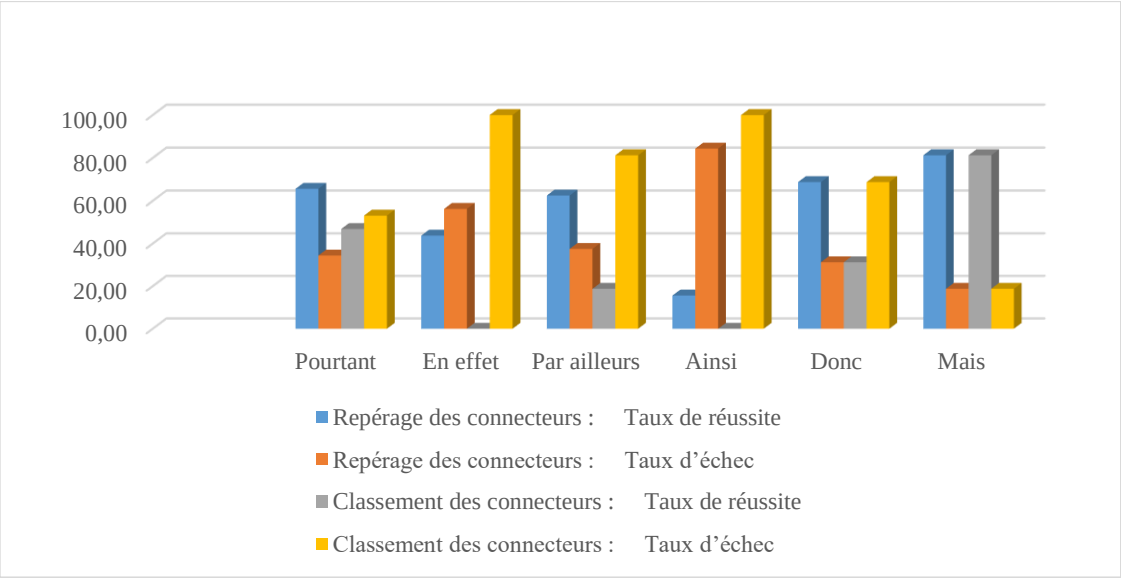


Figure 10 : Les résultats de la deuxième activité par pourcentage avec taux d'échec et taux de réussite pour chaque connecteur

En examinant les résultats introduits dans le tableau 14 et la figure 08, nous avons constaté qu'il existe des difficultés chez nos élèves à repérer les relations logiques que peuvent exprimer les connecteurs identifiés à partir du texte présenté ; en effet la tâche a témoigné de 78.13% de taux d'échec et de 21.87% seulement de taux de réussite. En revanche la tâche de repérage a connu un taux de réussite plus ou moins acceptable de 56.25%.

Pour les résultats détaillés de chaque connecteur, nous avons remarqué, à travers le tableau 16 et la figure 10, que le taux de réussite pour le repérage ou le classement se diffère d'un connecteur à un autre. Le connecteur logique ‘’mais’’ est le plus répondu chez les élèves ; 81.25% d'entre eux ont pu l'identifier et détecter sa fonction d'opposition. Dans la deuxième position vient le connecteur ‘’pourtant’ ’avec 65.62% de taux de réussite pour son repérage et 46.87% de taux de réussite pour le classement de ce dernier. En ce qui concerne les deux connecteurs ; ‘’en effet’’ et ‘’ainsi’’, nous avons noté un taux d'échec de 100% en rapport avec la tâche de leur classement, tandis que les taux de réussite pour la tâche de repérage sont illustrés par 43.75% pour le premier connecteur et 15.62% pour le deuxième connecteur. Enfin pour le connecteur ‘’donc’’, qui était reconnaissable par la majorité des élèves, a connu un taux de réussite de 68.75%, mais un taux de réussite inférieur avec 31.25% pour l'identification de son classement qui est la conséquence. Le connecteur ‘’par ailleurs’’ qui a eu un taux de réussite aussi marquant

avec 62.5% lors de la première tâche de repérage, a reculé lors de la deuxième tâche de classement à 18.75% de réussite seulement.

3.3.2.3. Commentaire des résultats de la deuxième activité :

Les résultats détaillés et les résultats par pourcentage de notre deuxième activité relative au repérage des connecteurs et leur classement selon le rapport logique exprimé, ont révélé que les élèves de notre échantillon arrivent moyennement à réussir la tâche de repérage avec un taux globale de 56.25% mais ce taux diminue lors de la réalisation de la deuxième tâche de classement avec un pourcentage de 21.87%.

Nous constatons à partir de ces résultats que les élèves éprouvent des difficultés à repérer un connecteur et identifier par la suite sa fonction dans un texte à dominante argumentative. Pour que ce dernier soit compris, le lecteur/apprenant doit saisir les différents types de relations qui existent entre les propositions et les énoncés du texte. Ces relations ne pourront être saisies sans un passage obligé par les mots connecteurs, qui assurent par leur fonction la structuration du texte.

En effet, pour arriver à l'appropriation des relations logico-sémantiques entre les différentes parties du discours, il ne suffit pas de repérer les unités linguistiques (connecteurs) qui assurent des liens mais aussi de comprendre leur fonction et la nature de la relation qu'ils peuvent exprimer aussi bien au niveau des phrases qu'au niveau des séquences (paragraphes). La fonction d'un connecteur dans un texte argumentatif est doublement éprouvée : d'une part, il unit deux propositions ou deux unités de sens et d'autre part, il confère un rôle argumentatif à ces unités qu'il met en relation.

Les données de l'analyse détaillée de chaque connecteur ont montré que les élèves arrivent presque tous à repérer et à identifier la fonction concessive du connecteur ''mais''. Ce mot de liaison dont la nature est une conjonction, a l'air d'être le plus souvent employé. Pour le connecteur donc qui vient en deuxième position avec 68.75% de réussite dans l'activité de repérage, nous avons remarqué que la majorité des élèves ne sont pas parvenus à donner sa fonction qui est la conséquence. Pourtant ce consécutif garde sa valeur dans toutes ses apparitions textuelles ; dans un texte où la dominante est respectivement argumentative, narrative ou explicative il présente toujours la même fonction ; celle d'exprimer une conséquence.

Pour les autres connecteurs ; notamment ‘’pourtant’’ et ‘’par ailleurs’’, le repérage était relativement réussi comparé à l’identification de la fonction, et pareil avec les connecteurs ‘’en effet’’ et ‘’ainsi’’ qui ont connu un taux d’échec de 100% lors de la réalisation de la tâche de l’identification de leur fonction.

De ce qui précède, nous pouvons dire que, la plupart des élèves soumis au test, n’arrive pas à identifier les connecteurs, et ne maîtrise pas correctement le type et la fonction de ces derniers, d’où la confirmation de nos deux dernières hypothèses. Ainsi, ils ne pourront pas déduire ou inférer la construction sémantique, car celle –ci demande la reconnaissance des différentes relations entretenues entre les phrases et les séquences textuelles, marquées par les connecteurs.

Dans un texte à dominante argumentative, les connecteurs jouent un rôle primordiale dans la cohérence voire même dans la cohésion, du moment où ils servent à mettre à la portée du lecteur et au texte les rapports logico-sémantiques dans les énoncés et les phrases qui structure ce texte. Ces rapports de sens peuvent exprimer la cause, la conséquence, l’opposition, la condition, etc. Ils ne peuvent être conçus explicitement qu’avec l’apparition de mots de liaison qui sont les connecteurs, d’où la possibilité de l’interprétation de ces relations qui dépend nécessairement de l’identification de ces mots charnières.

3.3.3. Analyse des résultats de la troisième activité (voir annexe 05) :

La troisième activité du test consiste à montrer aux élèves que, dans un texte argumentatif, les connecteurs annoncent différents éléments. En effet, ils peuvent introduire des arguments, des exemples ou encore des conclusions. Leur emploi est particulièrement important, d’une part, pour justifier et expliquer les idées directrices véhiculées par les arguments avancés dans le texte et d’une autre part, pour présenter les exemples qui sont des éléments essentiels, ayant pour but de soutenir et d’illustrer ces arguments. L’objectif de l’activité est donc de tester l’habileté des élèves à reconnaitre la valeur argumentative des connecteurs dans un texte de type argumentatif.

Le support utilisé pour cette activité est un texte tiré d’un livre parascolaire (voir l’annexe 05) et intitulé : « les lycéens d’aujourd’hui ». C’est un texte bien structuré et riche en connecteurs, ces derniers sont soulignés par nos soins afin de les rendre visibles aux élèves. La consigne était de classer les connecteurs (les mots soulignés dans le texte)

dans un tableau afin de préciser la valeur de chaque connecteur, c'est-à-dire ce qu'il joue comme rôle dans l'argumentation ; introduire un argument, annoncer un exemple, ou présenter une conclusion.

Les résultats de l'activité sont présentés dans une grille d'évaluation qui présente les réponses des élèves et la note allouée à chacune d'elles. Nous étions dans l'obligation d'abréger quelques données sur le tableau par manque d'espace.

3.3.3.1. Analyse détaillée des résultats de la troisième activité :

Nous présentons les résultats détaillés de cette activité qui vise le classement des connecteurs dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Les résultats détaillés de la troisième activité du test

Élèves	Connecteurs			
	Connect intr d'argument	Connect intr d'exemple	Connect intr de conclusion	Note /07
01	- d'abord - par ailleurs- et pourtant - en effet	- quant au fait	- en définitive- alors	05/07
02	- en effet	- d'abord - par ailleurs- et portant	- en définitive- alors	02/07
03	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en effet - quant au fait	- alors - en définitive	06/07
04	- d'abord - et pourtant - en effet	- par ailleurs - quant au fait	- alors - en définitive	04/07
05	- en effet - d'abord	- en définitive - par ailleurs - quant au fait	- alors	02/07
06	- en effet	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en définitive- alors	02/07
07	- en effet - d'abord	- par ailleurs- et pourtant	- en définitive- alors	03/07

08	- en effet	- d'abord - par ailleurs- et pourtant- en définitive	- alors	01/07
09	- d'abord - par ailleurs- et pourtant - en effet	- quant au fait	- en définitive- alors	05/07
10	- en effet	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en définitive- alors	02/07
11	- en effet	- d'abord - par ailleurs- et pourtant- en définitive	- alors	01/07
12	- d'abord - par ailleurs - et pourtant - quant au fait	- en effet	- alors - en définitive	07/07
13	- en définitive	- en effet - d'abord - par ailleurs	- alors	02/07
14	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en effet - quant au fait	- alors - en définitive	06/07
15	- d'abord - par ailleurs - et pourtant - quant au fait	- en effet	- alors - en définitive	07/07
16	- en définitive	- en effet - d'abord - par ailleurs	- alors	02/07
17	- d'abord - par ailleurs- et pourtant - en effet	- quant au fait	- en définitive- alors	05/07
18	- d'abord - alors	- par ailleurs - quant au fait	- en effet	01/07
19	- d'abord - et pourtant - en effet	- par ailleurs - quant au fait	- alors - en définitive	04/07
20	- d'abord	- par ailleurs - quant au fait	- alors	02/07
21	- d'abord		- alors	02/07

22	- en définitive	- d'abord - alors	- et pourtant – alors	01/07
23	- en effet - en définitive	- par ailleurs	- et pourtant	00/07
24	- en effet	- d'abord - par ailleurs- et pourtant- en définitive	- alors	01/07
25	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en effet - quant au fait	- alors - en définitive	06/07
26	- d'abord- en effet	- par ailleurs - quant au fait	- alors	02/07
27	- d'abord - par ailleurs- et pourtant - en effet	- quant au fait	- en définitive- alors	05/07
28	- en effet - alors	- par ailleurs - quant au fait	- en définitive- alors	02/07
29	- d'abord - et pourtant - en effet	- par ailleurs - quant au fait	- alors - en définitive	04/07
30	- en effet - alors	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en définitive	01/07
31	- d'abord - par ailleurs- et pourtant	- en effet - quant au fait	- alors - en définitive	06/07
32	- d'abord- en effet	- par ailleurs - quant au fait	- alors	02/07

Glossaire de la grille :

Connect : connecteur

Intr : introducteur

Barème : 07/07 (01 point pour chaque bon emplacement d'un connecteur)

En examinant les résultats présentés dans la grille d'évaluation, nous avons constaté que plusieurs élèves, soit 18, ont eu en dessous de la moyenne, alors que 13 ont

réussi à avoir plus que la moyenne. Deux élèves seulement ont eu la note complète de 07/07.

Dans cette activité, nous avons éliminé la tâche de repérage des connecteurs puisque cette dernière a été réalisée lors de l'activité précédente (la deuxième activité) avec un taux de réussite plus ou moins acceptable. Ainsi, nous avons demandé aux élèves de relever les mots soulignés dans le texte (les connecteurs) et de simplement les classer dans une grille, afin de préciser la fonction argumentative qu'ils peuvent exprimer dans le texte.

L'analyse des résultats de cette activité ont montré que les élèves n'arrivent pas à détecter l'élément qu'un connecteur peut introduire, dans une séquence argumentative. Ils ne font pas la différence entre un connecteur introducteur d'argument et un connecteur introducteur d'exemple.

3.3.3.2. Analyse par pourcentage des résultats de la troisième activité :

Nous procédons dans ce qui suit à l'analyse par pourcentage des résultats détaillés de l'activité de classement des connecteurs, pour ce faire nous nous sommes basée sur le tableau et la figure qui suivent :

Tableau 18 : Les résultats par pourcentage de la troisième activité du test

Notes	Moins de 3.5/07 (en dessous de la moyenne)	Plus de 3.5/07 (en dessus de la moyenne)
Nombre d'élèves	19	13
Pourcentage	59.37 %	40.62 %

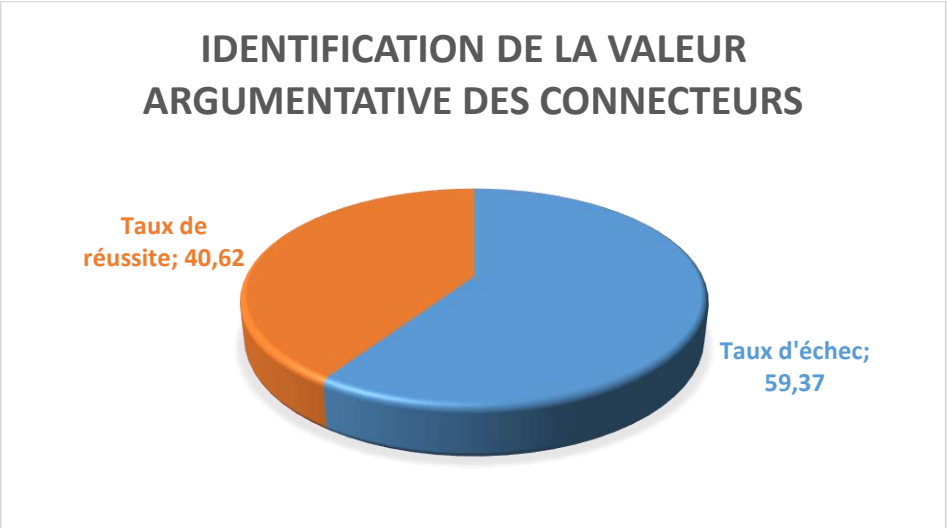


Figure 11 : Les résultats de la troisième activité par pourcentage

Les résultats détaillés par pourcentage présentés dans le tableau 18 et la figure 11, ont démontré que nos élèves témoignent des difficultés à identifier la valeur argumentative d'un connecteur. En effet 59,37% d'entre eux n'ont pas réussi à avoir la moyenne lors de la réalisation de la tâche de classement, contrairement à 40,62% d'entre eux, qui sont parvenus à réaliser des notes dépassant la moyenne (plus de 3.5/07) avec deux élèves qui ont eu la note entière de 07/07.

En ce qui concerne, les connecteurs dont la valeur argumentative est la plus identifiable, nous avons remarqué que presque la totalité des élèves ont réussi à reconnaitre le rôle des connecteurs ‘’alors’’ et ‘’ en définitive’’ qui servent à introduire une conclusion. Le taux de réussite pour chacun de ces connecteurs est respectivement 90,62% et 59,37%.

3.3.3.3. Commentaire des résultats de la troisième activité :

Le nombre d'élèves ayant échoué à cette activité (19/32) renseigne sur leur incapacité à déceler la fonction argumentative d'un connecteur dans un texte, exception faite pour les connecteurs conclusifs : alors et en définitive.

La majorité des élèves ne font pas la différence entre les connecteurs introducteurs d'arguments et ceux qui introduisent des exemples. Notons également qu'ils ne sont pas capables de distinguer les arguments des exemples qui les illustrent. Par conséquent, les apprenants auront des difficultés à établir le plan d'un texte argumentatif et la progression thématique de celui-ci.

Dans le texte « les lycéens d'aujourd'hui » présenté dans cette activité, en particulier et dans un texte argumentatif en général, l'auteur organise son raisonnement en quatre parties ; la première étant consacrée à la présentation du problème posé, la deuxième à l'exposition de la thèse, la troisième à l'antithèse et la quatrième à la conclusion. Dans la deuxième et la troisième partie, il développe une série d'arguments et d'exemples afin de prouver l'exactitude ou la fausseté de la thèse ou de l'antithèse. Si le lecteur apprenant n'arrive pas à repérer les arguments et les exemples introduits par des connecteurs, il ne pourra pas inférer le sens et l'orientation du chemin argumentatif du scripteur.

Les connecteurs sont donc des éléments indispensables pour la présentation explicite des arguments dans un texte qui vise à convaincre son lecteur. L'identification de leur fonction aide à faire des anticipations sur le sens du texte, d'un côté et sur la structure globale de celui-ci, d'un autre côté. Or, cela n'a pas été possible avec nos élèves pour qui, l'identification préalable des connecteurs n'a été vraiment pas utile parce que la fonction de ces connecteurs leur est inconnue. Ceci nous a permis de confirmer notre troisième hypothèse, selon laquelle les élèves ont des difficultés à identifier la fonction des connecteurs dans une argumentation.

3.3.4. Analyse quantitative et qualitative des résultats de la quatrième activité (voir annexe 05) :

La quatrième activité du test représente la synthèse des trois activités précédentes. Elle consiste à construire le plan du texte (celui de l'activité 03) et à délimiter les différentes partie de l'argumentation à savoir la thèse, l'antithèse, les arguments, les contre arguments et les exemples.

Pour présenter les résultats de l'activité nous avons utilisé une grille d'évaluation où nous avons mentionné les réponses des élèves et la note obtenue. Nous avons jugé nécessaire d'abréger quelques notions afin de pouvoir les placer dans le tableau.

3.3.4.1. Analyse détaillée des résultats de la quatrième activité :

Nous présentons dans le tableau qui suit les résultats détaillés de cette activité qui a pour but d'élaborer le plan du texte en identifiant les différentes parties qui le compose.

Tableau 19 : Les résultats détaillés de la quatrième activité du test

Elève / Note	Première partie de l'argumentation (thèse 1)					Deuxième partie de l'argumentation (thèse 2)				
	Th 1	**Arg 1**	**Arg 2**	**Ex 1**	**Ex 2**	**Th 2**	**Arg 1**	**Arg 2**	**Ex 1**	**Ex 2**
28, 08, 13 **Note 01/10**	Les lycéens d'aujourd'hui	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien.	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues	On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.	/	Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui.	/
02, 04, 05, 07,	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne	Leurs seules passions sont la musique légère, le	Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs	Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusemen	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en	En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger

Note 04/10		s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture	football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles	leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire.	professeurs de langues	informés sur tout ce qui se passe dans le monde	t pas abordés en classe.	chercher les causes ailleurs que chez eux.	d'école ont-ils toujours une formation psycho-pédagogique suffisante ?	de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui.
11, 21, 22 **Note 03/10**	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose » pour les filles »	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	/	/	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ?
29, 10, 32 **Note 01/10**	Les lycéens d'aujourd'hui	D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose »	/	/	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	/	/	/	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens

			pour les filles »							
03, 12, 15, **Note 10/10**	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture.	Par ailleurs ils ne savent pas écrire	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose » pour les filles »	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	Les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves.	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs.	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ?
19, 20 **Note 02/10**	Les lycéens d'aujourd'hui	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent	/	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques	/	/	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	/
17, 27 **Note 05/10**	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait	Par ailleurs ils ne savent pas écrire	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un	/

		améliorer leur culture.		« « à l'eau de rose » pour les filles »		passe dans le monde			monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.	
06, 25, 31 **Note 06/10**	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	-D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture.	Par ailleurs ils ne savent pas écrire	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose » pour les filles »	/	Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	/	Ils sont passionnés	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens
23, 24	Les lycéens d'aujourd'hui	D'abord on déclare que	Leurs seules	Par ailleurs	Il n'y a qu'à entendre	Et pourtant ils sont très	Ils sont passionnés par	Quant au fait qu'ils ne	En effet, les méthodes	

Note 02/10		les élèves d'aujourd'hui ne savent rien	passions sont la musique légère, le football	ils ne savent pas écrire	pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues	informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	toutes sortes de sujets	savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	d'enseignement sont- elles adaptées ?	/
14, 01, 09 **Note 06/10**	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture.	Par ailleurs ils ne savent pas écrire	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose » pour les filles »	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	/	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens
16, 18 **Note 03/10**	Les lycéens d'aujourd'hui	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose »	Par ailleurs ils ne savent pas écrire	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	/

			pour les filles »							
30, 26 **Note 01/10**	/	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture.	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ?	/	/	/	/	/	/

Glossaire de la grille :

Th : thèse

Arg : argument

Ex : exemple

Barème :

- La première partie de l'argumentation est notée sur 05 points : 01point pour la thèse 1, 01point pour l'argument 1, 01 point pour l'argument 2, 01point pour l'exemple 1 et 01 point pour l'exemple 2.

- La deuxième partie de l'argumentation est notée sur 05 points : 01point pour la thèse 2, 01point pour l'argument 1, 01 point pour l'argument 2, 01point pour l'exemple1 et 01 point pour l'exemple 2.

En procédant à une analyse quantitative de ces résultats, nous avons remarqué que la majorité des élèves (21 élèves) n'ont pas réussi à identifier les différentes parties du texte et n'ont pas eu donc la moyenne de 05/10. Deux élèves ont eu la note de 05/10 et six ont eu plus que la moyenne en obtenant la note de 06/10. Alors que trois élèves seulement ont pu avoir leur note entière de 10/10.

Nous exposons ces résultats par pourcentage dans la figure qui suit :

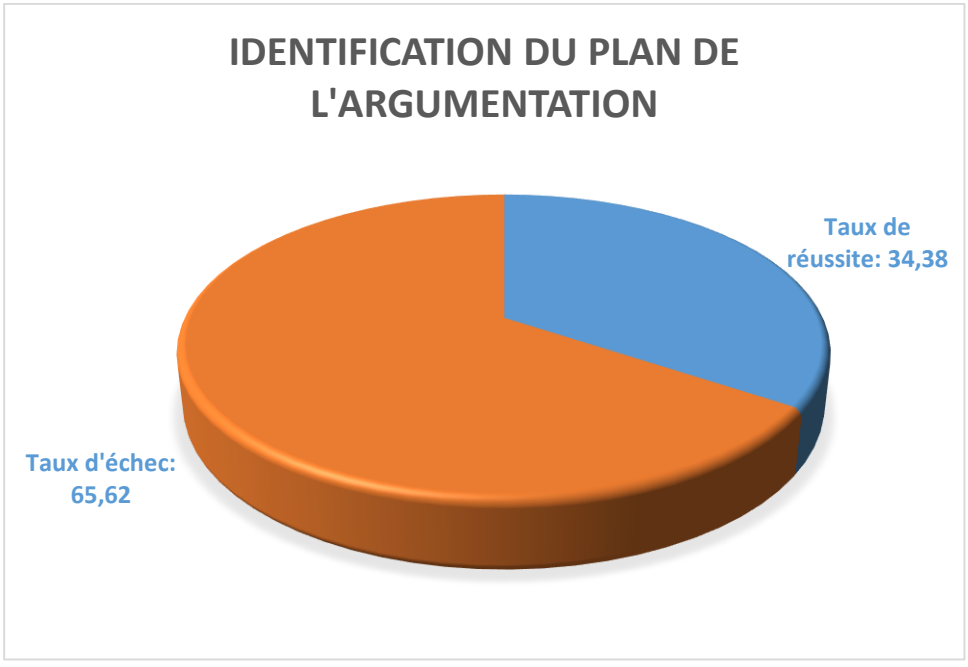


Figure 12 : Les résultats de la quatrième activité par pourcentage

Concernant l'analyse qualitative des résultats de l'activité, nous nous somme basée sur la même grille représentant les données exposées dans le tableau N° 19 et nous avons préféré analyser chaque partie à part afin de faciliter l'interprétation des réponses.

A. Tableau 20 : Analyse qualitative des réponses à la première tâche : recopier la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13, 29,10, 32, 19, 20, 23, 24, 16, 18	Les lycéens d'aujourd'hui	La phrase donnée représente le titre du texte. Les élèves ont confondue entre le thème de l'argumentation qu'on peut trouver généralement dans le titre et la première thèse de l'auteur.
02, 04, 05, 07, 11, 21, 22, 03, 12, 15, 17, 27, 06, 25, 31, 14, 01, 09	Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	La phrase est donnée explicitement dans le texte et a été recopiée telle quelle est donnée dans le texte. Elle représente la première thèse présentée par l'auteur.
30, 26	/	Ces élèves n'ont pas répondu à cette tâche, ils n'ont pas pu identifier la thèse ;

B. Tableau 21 : Analyse qualitative des réponses à la deuxième tâche : relever le premier argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13, 11, 21, 22, 29, 10, 32, 23, 24, 16, 18, 19, 20	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien.	Les élèves ont facilement trouvé le premier argument, on s'appuyant sur le connecteur d'abord qui annonce le commencement d'une série de faits.
02, 04, 05, 07, 03, 12, 15, 17, 27, 06, 25, 31, 14, 01, 09, 30, 26	D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture.	C'est le bon argument, il est pris tel qu'il est présenté dans le texte sans aucun changement.

C. Tableau 22 : Analyse qualitative des réponses à la troisième tâche : relever le deuxième argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13,	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	Les élèves ont confondu entre un argument et un exemple, ils ont donné l'exemple N° 2 du premier argument, ils n'ont pas pris en considération la présence d'un connecteur qui peut bien annoncer un argument.
02, 04, 05, 07, 11, 21, 22, 29, 10, 32, 16, 18,	Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles.	Ces élèves ont eux aussi confondu entre l'argument et l'exemple, ils ont donné l'exemple N° 1 du premier argument
03, 12, 15, 17, 27, 06, 25, 31, 14, 01, 09	Par ailleurs ils ne savent pas écrire.	C'est le bon argument, il est précédé par le connecteur par ailleurs.
23, 24	Leurs seules passions sont la musique légère, le football.	Ces élèves ont aussi pris un exemple pour un argument.
30, 26	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Cette réponse représente le premier argument de la deuxièmes thèse « les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves ». les élèves se sont trouvés dans la deuxième partie de l'argumentation, ils n'ont pas su respecter le plan du texte.
19, 20	/	Ces deux élèves n'ont pas réussi à identifier le deuxième argument.

D. Tableau 23 : Analyse qualitative des réponses à la quatrième tâche : relever le premier exemple illustrant le premier argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13	On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.	Les élèves n'ont pas trouvé le premier exemple de la thèse 1, ils ont mis la conclusion de la première partie. Ils n'ont pas pris en considération le connecteur alors qui a pour rôle d'introduire une conclusion.
02, 04, 05, 07	Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire.	Les élèves ont pris l'argument 2 pour un exemple, ils ne savent pas que le connecteur ''par ailleurs'' n'est pas un introducteur d'exemple.
11, 21, 22	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.	C'est le deuxième exemple de la première partie, il a été mis à la place du premier exemple. Les élèves n'ont pas respecté l'organisation du texte.
29, 10, 32	/	Ces élèves n'ont pas répondu, ils n'ont pas pu ressortir l'exemple du premier argument.
03, 12, 15, 17, 27, 06, 25, 31, 14, 01, 09	leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose » pour les filles »	C'est le bon exemple, c'est lui qui illustre le premier argument de la thèse 1. Ces élèves ont réussi à le repérer, il vient juste après l'argument.
19, 20	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques	Les élèves n'ont pas terminé la phrase, mais il s'agit de l'exemple de l'argument 2 et non pas celui de l'argument 1

23, 24	Par ailleurs ils ne savent pas écrire	Les élèves ont pris l'argument 2 pour un exemple, ils ne font pas la différence entre un argument qui est généralement précédé par un connecteur introducteur d'argument et un exemple qui a la fonction d'illustrer et d'expliquer l'argument.
30, 26	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	Ces élèves sont allés plus loin dans la deuxième partie de l'argumentation, ils ont donné le deuxième exemple de la thèse 2. Ils n'ont pas respecté l'organisation du texte.

E. Tableau 24 : Analyse qualitative des réponses à la cinquième tâche : relever le deuxième exemple illustrant le deuxième argument de la thèse n° 1 de la première partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13, 11, 21, 22, 29, 10, 32, 19, 20, 06, 25, 31, 30, 26	/	Un bon nombre d'élèves n'ont pas répondu à cette question, ils n'ont pas repéré le deuxième exemple du premier argument.
02, 04, 05, 07, 03, 12, 15, 17, 27, 23, 24, 14, 01, 09, 16, 18,	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues	Ces élèves ont réussi à identifier l'exemple 2 du premier argument. Il vient juste avant la conclusion de la première partie du texte.

F. Tableau 25 : Analyse qualitative des réponses à la sixième tâche : recopier la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13,	Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	Les élèves n'ont pas pu déduire la thèse 2 c'est-à-dire l'antithèse, surement parce qu'elle n'est pas citée explicitement dans le texte, il fallait la comprendre d'après la conclusion de la première partie : « on comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens. Les élèves ont mis à la place de la thèse2 le premier argument et le premier exemple, en recopiant tout un paragraphe.
02, 04, 05, 07, 17, 27, 06, 25, 31,	Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	C'est le premier argument qui est donné par ces élèves, ils n'ont pas deviné la thèse2.
11, 21, 22, 19, 20, 14, 01, 09, 30, 26	/	Les élèves n'ont pas répondu à cette tâche, ils n'ont pas donc su trouver la thèse 2.
29, 10, 32, 23, 24, 16, 18	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Les élèves ont résumé l'argument1 de la thèse2, ils ont confondu entre un argument et une thèse.
03, 12, 15	Les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves.	Ces élèves ont réussi à identifier la thèse2 qui représente l'antithèse et qui explique que les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves mais ils sont différents.

G. Tableau 26 : Analyse qualitative des réponses à la septième tâche : relever le premier argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13, 06, 25, 31	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	Les élèves ont mis l'argument 2 à la place de l'argument 1. Ils n'ont pas donc su organiser les arguments par ordre de présentation dans le texte.
02, 04, 05, 07, 17, 27	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	Comme pour la première partie du texte, les élèves ont encore confondu entre l'argument et l'exemple.
11, 21, 22, 03, 12, 15, 19, 20, 14, 01, 09	Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	Ces élèves ont donné le bon argument c'est le premier argument de la deuxième partie de l'argumentation.
29, 10, 32, 30, 26	/	Ces élèves n'ont pas répondu, ils n'ont pas pu relever le premier argument de la deuxième partie.
23, 24,16, 18	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets	Les élèves n'ont pas terminé la phrase, mais ils veulent sans doute donner l'exemple1 à la place de l'argument1, ils ne font pas la différence entre un exemple et un argument.

H. Tableau 27 : Analyse qualitative des réponses à la huitième tâche : relever le deuxième argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13, 17, 27	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	La réponse donnée est fausse, ces élèves ont cité l'exemple 2 à la place de l'argument 2, ils n'ont pris en considération la présence du connecteur ''Quant au fait'' qui annonce le deuxième argument.
02, 04, 05, 07, 03, 12, 15, 23, 24, 16, 18	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux.	Ces élèves ont réussi à identifier l'argument2 précédé par le connecteur ''Quant au fait''
11, 21, 22, 14, 01, 09	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	Les élèves ont donné l'exemple1 à la place de l'argument 2, ils n'ont pas réussi à identifier l'argument demandé en s'appuyant sur la présence d'un connecteur.
19, 20	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets	C'est l'exemple 2 qui est reformulé et donné par ces élèves, qui n'ont pas, eux aussi, réussi à identifier l'argument 2
29, 10, 32, 06, 25, 31, 30, 36	/	Ces élèves n'ont pas répondu, ils n'ont pas pu relever le deuxième argument de la deuxième partie.

I. Tableau 28 : Analyse qualitative des réponses à la neuvième tâche : relever le premier exemple illustrant le premier argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13,	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui.	Les élèves n'ont pas réussi la tâche demandée, ils ont mis la conclusion finale à la place de l'exemple 1 de la deuxième partie de l'argumentation, ils ne savent pas que le connecteur ''en définitive'' n'introduit pas un exemple mais une conclusion.
02, 04, 05, 07	En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psycho-pédagogique suffisante ?	C'est le deuxième exemple qui est donné par ces élèves et non pas le premier, ils n'ont pas respecté le classement des exemples, mais ils ont compris que le connecteur ''en effet'' sert à introduire un exemple.
11, 21, 22	Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	Ces élèves ne savent pas que le connecteur ''Quant au fait'' ne sert pas à introduire un exemple mais il introduit un argument.
29, 10, 32, 30, 26	/	Ces élèves ont préféré ne pas répondre parce qu'ils ont trouvé difficile de relever le premier exemple qui illustre le premier argument de la deuxième partie du texte.
03, 12, 15	Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	Ces élèves ont pu relever l'exemple 1 tel qu'il est donné dans le texte. Ils ont réussi cette tâche.

19, 20, 23, 24, 14, 01, 09, 16, 18	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	Ces élèves ont confondu entre le premier et le deuxième exemple, ils ont cité le deuxième à la place du premier.
17, 27	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.	Ces élèves ont recopié entièrement le dernier paragraphe qui représente la conclusion générale du texte.
06, 25, 31	Ils sont passionnés	Ces élèves n'ont pas terminé la phrase, mais ils ont repéré le début de l'exemple1.

J. Tableau 29 : Analyse qualitative des réponses à la dixième tâche : relever le deuxième exemple illustrant le deuxième argument de la thèse n° 2 de la deuxième partie de l'argumentation :

Elèves	Réponse	Interprétation
28, 08, 13, 19, 20, 17, 27, 23, 24, 16, 18, 30, 26	/	Les élèves n'ont pas répondu, sans doute par méconnaissance de la réponse. Ils n'ont pas pu identifier l'exemple.
02, 04, 05, 07, 29, 10, 32, 06, 25, 31, 14, 01, 09	En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui.	Ces élèves n'ont pas identifié le deuxième exemple, ils ont mis à sa place la conclusion générale du texte qui est introduite par le connecteur ''en définitive''.
11, 21, 22, 03, 12, 15	En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?	Ces élèves ont réussi à repérer l'exemple 2 de la deuxième partie de l'argumentation. Il est précédé par le connecteur ''en effet''.

3.3.4.2. Commentaire des résultats de la quatrième activité :

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette activité est la synthèse des trois activités précédentes, elle consiste à trouver le plan du texte et à repérer les différentes parties de l'argumentation à savoir la thèse, l'antithèse, les arguments, les contre-arguments et les exemples.

Au vu des résultats obtenus pour cette activité, nous avons remarqué que dans leur majorité, les élèves n'ont pas réussi la réalisation de la tâche demandée dans la consigne. En réalité, ces résultats n'étaient pas inattendus du moment où le taux d'échec des trois activités était considérable. Cependant, si l'élève ne peut pas connaitre la fonction d'un connecteur dans un texte argumentatif, il ne pourra, certainement, pas connaître l'organisation de ce texte ni l'identification de ses différentes parties.

La majorité des élèves n'ont pas pu identifier les arguments de la thèse 1 et la thèse 2, certains entre eux ont recopié des paragraphes entiers ou des arguments de la thèse 1 dans l'antithèse et inversement. Ils ont aussi échoué à l'identification des exemples parce qu'ils ne connaissent pas les introducteurs d'exemples, ils ont pris le connecteur ''en effet'' qui est un introducteur d'exemple pour un connecteur introducteur d'argument, d'où la confirmation de notre deuxième et troisième hypothèses relatives à la fonction et l'identification des connecteurs.

Pour ce qui est de l'organisation logique du texte, une minorité d'élèves, trois en l'occurrence, a réussi à trouver le déroulement logique de l'argumentation. Ils ont pu repérer les deux thèses du texte et les arguments de chacune, ainsi que les exemples relatifs à chaque argument. Ces élèves ont surement des connaissances concernant les relations d'articulations marquées par la présence des connecteurs tels que : D'abord, et portant, par ailleurs, alors, quant au fait, en effet, en définitive. Ils n'ont pas confondu les exemples avec les arguments, ils se sont bien servis des connecteurs employés grâce à leur connaissance préalable de la fonction relative à chaque connecteur.

Conclusion

A la lumière du test d'évaluation que nous avons réalisé auprès de nos élèves, nous avons constaté qu'un nombre important n'a pas réussi la réalisation des tâches demandées dans les activités.

Les activités proposées avaient différents objectifs. Elles visaient à vérifier certaines compétences, chez les élèves, comme le repérage des liens logiques entre les phrases (dans le but de trouver la cohérence sémantique du texte), la connaissance de la valeur et des rapports logiques que peuvent exprimer les connecteurs (cause, conséquence, opposition, explication), la connaissance de la valeur argumentative des connecteurs logiques, (introduire des arguments, illustrer des exemples, ou introduire des conclusions), et enfin le repérage de la structure du texte argumentatif (le plant du texte) à savoir les thèses, les arguments avancés et les exemples utilisés en s'appuyant sur les connecteurs organisateurs.

Les résultats relatifs à ces activités ont démontré que le public concerné par le test éprouve de sérieuses difficultés à saisir l'organisation logique et le déroulement d'une argumentation, en raison du manque de maitrise des mots outils. Ces derniers permettent la mise en évidence des rapports de sens logiques entre les phrases et les séquences qui structurent le texte en les rendant accessibles, à la portée du lecteur. En effet, dans un texte à dominante argumentative et dont l'objectif principal est de convaincre l'interlocuteur, les connecteurs sont très importants ; leur emploi permet d'introduire des arguments, des explications, des causes et bien d'autres éléments.

On déduit, par conséquent, que la mauvaise manipulation des indices d'organisation (des connecteurs) dans un texte argumentatif entrave la compréhension du raisonnement et empêche l'élaboration et la progression de cette argumentation. Pour comprendre ce type de texte, à travers lequel on peut exprimer un point de vue, expliciter un désaccord, donner des causes ou présenter des explications, on doit avoir la capacité de comprendre l'enchainement inter et intra-phrastique exprimé par la présence des mots de liaisons qui l'assurent. Il est évident qu'une relation sémantique n'est comprise que si on identifie le lien souligné par le mot connecteur, car ce dernier peut exprimer différents rapports tels que ; les causes, les conséquences, les conditions, les buts, les oppositions, etc.

Pour conclure cette analyse du test d'évaluation que nous avons réalisé auprès des élèves, nous pouvons dire que les élèves ne distinguent pas les connecteurs, ils ne font, par conséquent, pas la différence entre ceux qui introduisent les arguments et ceux qui introduisent les exemples. De même, ils n'arrivent pas à élaborer la structure et l'organisation logique d'un texte argumentatif. Ces affirmations nous mène ainsi, à la validation de nos deux dernières hypothèses selon lesquelles les élèvent n'arrivent pas à identifier les connecteurs prégnants afin d'anticiper sur le contenu du texte et ne maîtrisent pas correctement le type et la fonction des connecteurs dans un texte pour repérer sa structure argumentative.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La compréhension d'un écrit nécessite chez le lecteur, la mise en place d'une démarche qui favorise la réceptivité du sens en faisant appel à ses pré-connaissances et en encourageant l'élaboration d'hypothèses sur le texte à lire. Ce dernier doit avoir un effet sur son lecteur, qui doit être en mesure d'exploiter des indices de natures diverses et de s'appuyer sur des stratégies variables selon le type et le but de lecture.

Nous avons tenté par notre travail de recherche de mettre en lumière l'activité de la lecture/compréhension dans une classe de FLE, particulièrement celle de la 1ère année secondaire. Nous avons voulu ainsi exposer le rôle des connecteurs logiques dans la construction du sens d'un texte argumentatif et leur impact sur la réussite ou l'échec d'une communication écrite.

Il s'agit de voir s'il y a une maitrise significative d'un repérage d'indices organisationnels, en l'occurrence les connecteurs logiques, par les sujets précités. C'est dans ce sens, que nous avons pensé notre protocole de recherche et avons mené notre étude sur le terrain. Comme nous l'avons développé le long de cette thèse, les différentes étapes de notre investigation avaient pour toile de fond la question de la compréhension écrite et se concentraient sur les mécanismes aidant à l'interprétation du discours argumentatif. L'objet d'étude quant à lui, reste cohérent avec la motivation de départ explicitée dans notre problématique.

En première phase de notre exploration du terrain, l'observation menée dans une classe de 1ère année, nous a permis de voir comment se déroule une séance de compréhension écrite d'un texte à visée argumentative. Nous pouvons dire que l'observation entreprise semble limitée du point de vue de la fréquence mais nous la considérons porteuse de plusieurs éléments significatifs pouvant contribuer à rendre compte des défaillances dont témoigne un nombre assez important d'apprenants.

L'enseignement d'une compétence « lecturale », revêt aujourd'hui un rôle superficiel et excessivement « scolaire ». L'analyse durant la séance s'accorde à faire de « l'apparent » l'essentiel de l'analyse. Nous l'avons vu, pendant l'étude d'un texte, l'implicite est relégué au second plan. Il est vrai qu'il faut passer par une graduation dans l'analyse mais dans notre observation il s'agissait pour l'apprenant, plus d'un repérage guidé d'éléments informationnels que d'un traitement d'élément significatifs d'un texte.

Au vu des pratiques pédagogiques de l'activité de la lecture/compréhension, tout semble indiquer que dans l'analyse du texte argumentatif, les indices relationnels ne sont que peu abordés. Ces derniers doivent assurer une visibilité dans le texte pour que l'emploi et la fonction trouvent du sens. En témoigne le choix du texte support, qui tend à rendre la structure et la stratégie.

Les objectifs visés dans l'activité de la lecture/compréhension en 1ère année secondaire, accordent une importance particulière à la linguistique de l'énonciation et s'articulent essentiellement autour d'une variété d'intentions communicatives qui visent à doter le sujet- lecteur d'un ensemble de savoir-faire lui permettant de se construire du sens et de répondre ainsi à un projet de lecture.

En effet, comprendre un texte écrit s'avère un processus complexe qui doit passer par un entrainement et par un réel apprentissage. Loin d'être un simple décodage de signes écrits (*des graphèmes*), il est bien admis, aussi bien chez les théoriciens que chez les enseignants, que la lecture renvoie à une compétence de base qui constitue le noyau autour duquel gravitent toutes les autres compétences relevant des deux codes écrit et oral.

> « *Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long d la lecture et de l'exploration du texte*. » (Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle, 2002 : 453)

Cependant, à considérer notre recherche sur le terrain, l'enseignement/ apprentissage de la lecture dans la classe de 1ère A.S est réduit souvent à des moments de réception dans lesquels l'apprenant ne peut parvenir au sens d'un texte que par et avec son enseignant. Ceci confirme notre hypothèse de départ selon laquelle l'apprenant-lecteur n'arrive pas à exploiter réellement les indices d'un texte notamment ceux concernant les connecteurs logiques.

On s'accorde à dire que *« savoir lire, c'est être capable de comprendre un texte écrit»*, cela consiste précisément à parvenir, à partir des éléments du texte, à construire des significations et une représentation mentale plus ou moins conforme à celle du scripteur.

Ainsi, il ne s'agit pas d'une réception passive d'un discours écrit mais plutôt de la reconstruction active d'un sens à travers laquelle le lecteur tente de questionner un support écrit à partir d'une attente réelle pour accéder aux informations propres aux intentions communicatives de l'énonciateur.

Force est de constater que le protocole de recherche que nous avons adopté, a mis en évidence l'impossibilité des apprenants –sujets de notre recherche – à mettre en lumière les unités informationnelles contenues dans le texte lu. Quand bien même cela serai possible, la plupart trouveront des difficultés énormes à « décoder » ce que l'auteur entreprend comme stratégie pour développer ses idées ou comme visée communicative.

Dans ce même ordre d'idées, les élèves de la 1ère année secondaire, sont confrontés à plusieurs typologies de textes avec des intentions communicatives multiples que l'enseignant tente de faire acquérir à travers un entrainement articulé autour d'un projet défini. Il arrive souvent dans des séances de compréhension de l'écrit mais aussi lors de l'évaluation, que des élèves manifestent clairement leurs difficultés à saisir le sens du texte proposé, en témoigne leur incapacité à répondre aux questions de compréhension. Pour ce public, un texte écrit ne peut être compris que si on le déchiffre mot à mot, et par conséquent chaque mot non compris constituera une entrave à l'accès au sens, ceci est le cas avec un connecteur dont l'apprenant ne maîtrise pas le sens et la fonction.

Il est à noter que les stratégies utilisées par les élèves dans la lecture/ compréhension d'un texte argumentatif, ne sont pas suffisantes pour accéder au sens. Il faut donc joindre à l'unique pratique de lecture, un enseignement explicite des stratégies de lecture. Les stratégies en question existent déjà dans les situations de lecture en langue maternelle, mais les élèves ne sont pas conscients en quoi ces stratégies peuvent les aider dans leur lecture en langue étrangère. Les connaissances antérieures restent inexploitées car elles ne subissent aucun traitement de la part de l'élève ; elles restent emmagasinées sans subir la moindre accommodation. Ce phénomène s'illustre principalement lors de la compréhension implicite où le lecteur doit faire des inférences pour découvrir « le sens caché du texte ».

Le repérage d'indices n'aide pas ces élèves à s'orienter dans la logique de l'énonciateur car l'identification des connecteurs prégnants reste inexploitée ce qui conforte notre 2ème hypothèse. Les séances auxquelles nous avons pu assister ainsi que les activités proposées, nous ont permis de nous rendre compte du manque d'acquis et

des difficultés de nos élèves vis-à-vis de la lecture-compréhension d'un texte à visée argumentative. Une connaissance floue des connecteurs logiques est pour bon nombre d'apprenants un sérieux problème qui les empêche de comprendre les idées, d'identifier la structure argumentative ou de se repérer dans l'espace texte. En somme, ils ne distinguent pas ceux qui servent à présenter un argument de ceux qui l'illustre, ils ne différencient pas ceux qui permettent d'introduire de ceux qui servent à conclure ou encore de ceux qui hiérarchisent les idées d'une argumentation.

Ceci est dû à un manque important de pratiques de lecture qui restent exclusivement conditionnées par l'univers de la classe, délimitant ainsi le développement des stratégies et des savoir-faire propres à une construction significative du sens.

Par ailleurs, quand il s'agit d'informations explicitement énoncées dans un texte, les élèves arrivent plus au moins à en dégager du sens et à interagir avec leur enseignante en répondant aux questions posées. Cependant, il n'est sensiblement pas le cas lorsqu'il s'agit de trouver ce qui n'est pas dit en toutes lettres.

En effet, nous avons remarqué que dans notre classe, lors de cette activité, l'enseignante n'insistait pas sur cette étape de construction préalable de sens. Une négligence qui se répercute sur l'efficacité de l'acte de lecture. Les apprentis-lecteurs semblent s'attacher à l'aspect primaire de la lecture linéaire encouragé –volontairement ou inconsciemment- par l'enseignante.

Le traitement local des unités de sens, entrepris par l'apprenant, affectent grandement l'acte de lecture puisqu'il ne permet pas d'acquérir un savoir lire propre à une situation de compréhension de l'écrit. Malgré la volonté des enseignants et les moyens mis en œuvre sur le plan pédagogique en matière d'apprentissage de l'écrit, l'écart entre les attentes et la réalité des pratiques des apprenants sont loin d'être en harmonie.

Les éléments périphériques, éléments d'une pré-construction du sens, sont souvent absents au profit d'un contenu facile, d'une étude lexicale superficielle ou un type de texte particulier. Ces éléments sont censés aider l'apprenant dans son exploration des informations significatives du document écrit, or, ils sont occultés et ne peuvent, par conséquent, servir de repère à l'identification d'un texte ou de compléter une trace écrite. Ces disfonctionnements trouvent leurs origines dans une lecture orientée par une compréhension linéaire plus passive et moins stimulante notamment par le choix des

textes supports proposés par l'enseignante ou imposés dans les manuels scolaires surtout lorsqu'on sait que des textes sont encore choisis au gré d'une pratique hasardeuse de la compréhension de l'écrit.

Aussi, le caractère invisible des processus de compréhension accentue les différences en termes d'habiletés et de performance de l'acte de la lecture. Les élèves ne s'approprient pas de la même manière un texte écrit et trouvent des difficultés à développer des comportements et des stratégies adaptées aux problèmes liés à la communication écrite. Des difficultés qui s'expriment davantage au niveau des indices relationnels car beaucoup de nos apprenants ne maitrisent pas un aspect stratégique et important de l'activité de la lecture / compréhension qui est la non-maîtrise du sens, de la fonction ou du type des connecteurs utilisés dans une communication écrite. Dans le cas d'un texte argumentatif, l'apprenant a du mal à identifier la structure selon laquelle l'argumentation est construite, un obstacle qui met en doute la réussite de l'acte de la lecture.

Pour plusieurs auteurs, la lecture étant une expérience pratique, les apprenants travaillent pour une utilisation optimale des ressources du texte. Ce dernier constitue en lui-même un élément fondamentalement indispensable pour rendre compte et prendre conscience de la dimension de l'écrit. Le texte est envisagé comme :

> *« un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a écrit prévoyait qu'ils seraient remplis et laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduit par le destinataire (…) Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative»* (Eco, U, 1985).

Nous comprenons dès lors, que la compréhension d'un écrit nécessite chez le lecteur, la mise en place d'une démarche qui favorise la réceptivité du sens, en faisant appel à ses pré-connaissances et en encourageant l'élaboration d'hypothèses sur le texte à lire. Ce dernier doit avoir un effet sur son lecteur, qui doit être en mesure d'exploiter ses indices de natures diverses et de s'appuyer sur des stratégies variables selon le type et le but de la lecture.

Tout ce processus implique la mise en œuvre d'une didactique de l'écrit qui passe indéniablement par un processus d'acculturation, un paramètre aussi important qui rentre en jeu dans l'acte de lire. L'acculturation à l'écrit est envisagée comme un « *travail*

d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maitrise de la langue écrite. Les maitres parlent à ce sujet de construction d'un statut ou d'une posture de lecteur » (Goigoux. R, 2004 : 56).

L'acculturation à l'écrit correspond donc à une exposition à l'écrit qui tend à la maitrise de différents mécanismes et compétences nécessaires à l'acte de lire dont les indices relationnels tels que les connecteurs logiques. Au-delà du code et « la transcription des sons », l'écrit correspond également à *« l'entrée dans un univers de pratiques de significations nouvelles, entrée qui nécessite […] une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression* » (Barré de Miniac, 2003).

Il va de soi que l'apprenant doit intégrer cette conception multidimensionnelle que revêt toute communication écrite à travers ses différentes expositions à l'écrit pour lui permettre d'aboutir à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite. Ces expositions contribueront largement à une maitrise des différentes formes de la structure argumentative, aidée en cela par une connaissance des différents connecteurs logiques.

Enseigner à comprendre l'écrit, c'est avoir accès aux informations contenues dans les textes, ces informations diffèrent d'un texte à un autre, selon l'objectif d'apprentissage pour lequel il est conçu. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant aura besoin de développer certaines procédures (stratégies de lecture) qui seront variées selon la diversité des textes rencontrés. C'est pourquoi, le choix du matériel de lecture est très important pour faciliter l'accès au sens. Les textes présentés aux apprenants doivent traiter des thèmes qui leur sont familiers, parce que les éléments connus au préalable pourront servir de point de départ pour comprendre.

Conforté par cette littérature, nous pouvons dire que la compréhension de l'écrit est une activité essentiellement fondée sur des stratégies qui confère à l'acte de lecture toute son importance et sa signification. Un mode opératoire dépendant dans la plupart des situations de la mémoire ou la structure cognitive de ce lecteur, qui contribuera à apporter des solutions à ses problèmes de compréhension et ce, par la formulation des hypothèses de sens vérifiables tout le long de la lecture.

La question de la compréhension de l'écrit dans les pratiques pédagogiques reste maladroitement abordée à l'heure actuelle, indépendamment des efforts engagés dans le domaine de l'enseignement du FLE. Les objectifs fixés par les instances officielles en matière de la didactique de l'écrit n'ont guère abouti aux résultats escomptés. Ceci est davantage illustré par la réalité du terrain notamment avec les apprenants que nous avons suivis.

En effet, à l'issue de l'observation et de la série d'activités proposées, il s'avère que les apprenants ont une pratique de lecture limitée, voire même absente chez certains, ce qui explique grandement les observations recensées et les résultats obtenus concernant la compréhension de l'écrit et le rôle du repérage des connecteurs logiques.

Bien que l'enseignement / apprentissage de la compétence de lecture ait tendance à mettre en place un programme spécial qui vise l'entraînement à la compréhension de l'écrit, les apprenants éprouvent de plus en plus de difficultés quant à l'interprétation des documents écrits, ce qui a tendance à se répercuter de façon alarmante sur la réussite scolaire

Enfin, nous trouvons nécessaire l'élaboration d'un véritable programme d'enseignement spécialisé pour l'entraînement à la lecture / compréhension qui vise à accompagner le lycéen dans sa quête de la construction du sens en utilisant ses propres savoirs et ses propres outils de décodage et d'interprétation. Petit à petit, le lecteur apprenant deviendra actif et mieux outillé face aux difficultés que lui posent le lexique étranger (non identifié) et la structure des textes qu'il rencontrera dans son passage au secondaire. Il saura aussi comment automatiser ses savoirs (ses stratégies) acquis pendant son apprentissage de la lecture et surtout dans quelle situation les utiliser et face à quel type de texte.

Limites de la recherche :

D'un point de vue théorique, ce travail nous a permis de mettre en lumière certaines variables relatives à l'activité de la lecture compréhension. Cet axe a été pour nous une occasion pour étudier l'exploitation d'un type de texte spécifique qui est le texte argumentatif avec comme toile de fond la stratégie de repérage des indices relationnels à savoir les connecteurs logiques.

Véritables critères dans l'élaboration du schéma argumentatif et un moyen non négligeable dans la construction du sens, les connecteurs logiques sont bel et bien importants dans la l'élaboration d'une communication écrite et doivent être considérés davantage dans la pratique pédagogique. A travers notre recherche, il nous a été possible de les étudier sous le prisme d'une pédagogie nouvelle qui est l'approche par compétences et grâce au protocole de recherche mis en place.

Ceci dit, comme toute recherche, il nous est impossible de faire preuve d'honnêteté quant à l'insuffisance des résultats obtenus, que nous pourrions expliquer notamment par les circonstances dans lesquelles nous avons entrepris notre recherche.

En effet, une première objection pourrait être soulevée quant aux conditions expérimentales dont la représentativité de notre échantillon. L'accès à la « zone » classe reste pour un chercheur, un vrai parcours du combattant dans le sens où beaucoup d'enseignants y refusent d'être observés ou étudiés. Il est sûr que dans certains cas, cela est compréhensif car nombreux sont les enseignants qui considèrent la classe comme un sanctuaire réservé et interdit aux intrus. C'est un lieu où se construit une relation privilégiée, l'enseignant s'y sent « maître » et a toutes les libertés notamment celles de choisir la méthode et la conduite pédagogique du cours. Il est par conséquent normal que toute présence étrangère peut le déstabiliser voire le gêner dans sa pratique. C'est pour cela qu'il nous a été difficile de prendre comme public, plusieurs classes de 1ère AS.

En outre, cette contrainte nous a orientée malgré nous à une étude transversale qui nous a mené à suivre notre public, à des moments déterminés et souvent exigés par l'enseignant ou l'administration. Notre souhait de mettre en place une étude longitudinale a été heurté à la réalité du terrain qui avouons-le, a bien souvent contrecarré nos projets.

Nous sommes consciente que les études transversales ne permettent pas de recueillir des données rétrospectives et les informations obtenues dans ce cas, empêchent

le chercheur d'établir une étude analytique de l'orientation des liens de causalité ou de suivre l'évolution en recensant les effets.

En outre, le facteur temps a aussi joué contre nous dans les séances propres à l'observation de l'activité de la compréhension écrite. Les données recueillies auraient été intéressantes à étudier dans un cadre situationnelle prolongée et variée. Nous aurions pu opter pour une observation continue à travers les différentes séances du projet pour analyser la répercussion des autres enseignements sur la construction de l'acte de lire et l'exploitation des connecteurs logiques. Or, cela semblait pour nous, prendre du temps à faire et pouvait s'ouvrir sur d'autres axes de recherche qui aurait le tort de nous faire disperser.

Du point de vue recueil de donnée, nous l'avons pensé pertinent et direct pour avoir un maximum d'informations. L'observation comme outil de collecte de données semblait convenir à « la situation classe » et « action pédagogique ». Nous aurions voulu compléter notre enquête en variant les procédés comme exploiter le protocole de verbalisation pour expliciter des réponses, des conduites, des réactions, ce qui permettrait d'avoir plus d'informations sur le processus cognitif établi par les apprenants dans leur démarche de compréhension de l'écrit.

Notre grande frustration est de ne pas avoir recours à l'enregistrement vidéo des séances de compréhension de l'écrit. Nous aurons été en mesure de procéder à une analyse plus approfondie des pratiques enseignantes et aussi de l'activité des apprenants face à un texte écrit. La vidéo étant bannie dans l'enceinte des établissements scolaires par timidité ou par peur et souvent pour des raisons socioculturelles, il nous a été impossible de consigner instantanément des phénomènes en rapport avec notre objet d'étude, ce qui rendrait l'analyse plus optimale et plus pertinente.

Quelques pistes pédagogiques :

L'analyse des résultats obtenus en observant les pratiques pédagogiques de l'enseignante et en procédant aux activités du test auprès des élèves, nous a permis de dire qu'il faut revoir la conception de l'activité de lecture. Celle-ci est réduite, comme nous l'avons avancé dans notre première hypothèse, à un simple moment de réception. En effet, la lecture/compréhension selon Daniel Coste (1978 : pp. 25-34) *« est une activité qui consiste avant toute chose à construire le sens à partir de la perception dans le texte d'un nombre d'indices jugés significatifs: Toute lecture active projette du sens autant qu'elle en prélève, produit autant qu'elle reçoit. »*. En d'autres termes, cela signifie que le lecteur/apprenant ne peut accéder au sens que s'il possède certaines stratégies de repérage lui permettant de relever un nombre d'indices et favorisant l'anticipation du sens.

Ces indices sont de nature diverses et changent d'un type de texte à un autre. Dans le texte argumentatif ; objet de notre étude, les connecteurs logiques sont des indices très importants. Ils ont le rôle d'aider le lecteur à élaborer des inférences et par la suite construire le sens. Ces éléments linguistiques assurent des relations logico-sémantiques entre les différents éléments d'une phrase ou entre les parties d'un texte. Ils peuvent exprimer plusieurs liens comme la conséquence, la cause, l'opposition, l'addition, la conclusion, l'énumération, etc. et permettent l'organisation de l'argumentation, dans la mesure où ils sont considérés comme des introducteurs d'arguments, d'exemples, et de conclusions.

Ainsi, une bonne maîtrise des connecteurs favorise forcément le processus de compréhension d'un texte à dominante argumentative et permet de saisir l'architecture qu'assurent les relations sémantiques entre les différentes parties de ce texte. Les connecteurs organisent ainsi la succession des phrases et participent également à la progression thématique. Ils sont à la fois des mots de liaison et des mots de structuration.

L'analyse des résultats du test, nous a permis de constater que la majorité des élèves n'ont pas pu établir la structure du texte, ils n'ont pas réussi à faire le plan parce qu'ils n'ont pas pu identifier ses différentes parties constitutives. Ils n'ont pas pu distinguer les arguments des exemples, ils ont mis les exemples de la thèse 1 à la place des arguments de l'antithèse. Tous ces constats nous ont permis de dire qu'ils n'ont pas

fait attention aux connecteurs introducteurs d'arguments et ceux introducteurs d'exemples et qu'ils ne distinguent pas les valeurs et les fonctions de ces mots outils.

Les élèves se sont montrés incapables d'anticiper l'organisation logique d'un texte argumentatif, en se référant aux mots organisateurs qui sont les connecteurs. L'identification de ces mots représente le processus de bas niveau nécessaire pour la construction du sens d'un discours argumentatif écrit.

De l'ensemble de ces résultats, nous pouvons avancer, que dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite d'un texte argumentatif, les enseignants doivent prendre en charge l'enseignement explicite des connecteurs, en leur consacrant des séances pour expliquer aux élèves les fonctions, la nature et le rôle que peuvent jouer ces termes dans la progression et la structuration textuelle.

Les exercices proposés pour cet enseignement de connecteurs peuvent répondre à plusieurs objectifs, que nous pouvons noter ci-dessous :

- Des exercices à trous : ex : compléter des phrases en choisissant des connecteurs donnés dans une liste. Relier deux parties d'un texte à l'aide d'un connecteur donné dans une liste.
- Les exercices de repérage : ex ; repérer les connecteurs dans les énoncés suivants et dites à quelle classe grammaticale appartiennent-ils ? Repérer les connecteurs dans le texte et dites ce qu'ils introduisent ; un argument, un exemple, une conclusion, etc. Relever les connecteurs puis préciser la relation qu'ils expriment (cause, conséquence, opposition, condition.)
- Les exercices de reconstitution : ex ; reconstituer un texte argumentatif donné en désordre.

L'ensemble de ces activités peut avoir plusieurs objectifs dont le plus important est de familiariser les élèves avec les connecteurs et leur faire prendre conscience de leur rôle dans une argumentation. En fait, elles sont conçues dans le but de montrer aux élèves pourquoi les connecteurs sont aussi utiles dans un texte à dominante argumentative, de leur expliquer ce que ces mots peuvent exprimer comme relations entre les propositions ou les différentes parties du texte et de leur faire connaître que les connecteurs sont de natures diverses et peuvent avoir plusieurs sens (''comme'' est un connecteur qui peut avoir quatre sens différents).

Pour finir, nous espérons que ces propositions permettront à nos élèves d'améliorer leur compétence de compréhension des écrits argumentatifs et de prendre conscience de l'utilité des indices linguistiques, notamment ceux qui concernent les connecteurs, dans l'anticipation et la formulation des hypothèses de sens.

D'autre part, l'approche traditionnelle de l'enseignement de la lecture qui préconise la connaissance des unités minimales de signification dites unités inférieures ne doit pas exclure le travail sur les unités de rang supérieur. En d'autres termes, il est indispensable que la pratique enseignante incite davantage l'apprenant à entreprendre un texte en tenant compte des unités linguistiques à déchiffrer mais aussi des connaissances préalables du sujet : connaissances et savoirs de toute nature relevant de l'expérience du monde et connaissances textuelles (organisation générale des différents types de textes).

Les théoriciens cognitivistes préconisent une méthodologie d'enseignement de la compréhension de l'écrit qui combine les deux modèles précités (un qui repose sur le décodage des mots, l'autre sur les connaissances antérieures du lecteur). La pensée pédagogique doit s'orienter et encourager dans la classe puis ailleurs une lecture active dans laquelle le lecteur interagit continuellement avec le texte ; et à l'enseignant d'apprendre à son apprenant-lecteur comment mobiliser ses connaissances dans la découverte des nouveaux éléments informatifs. Un enseignement de la compréhension qui encouragera la recherche d'indices dans le texte, tels que les connecteurs logiques, pour les investir dans la saisie du sens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Abric, JC. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abbou, A. (1980). « *Communications sociales et didactiques des langues étrangères* ». In E.L.A, Didier : Paris.
- Adam, Jean-Michel. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Adam, Jean-Michel. (1992). *Les textes : types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adams, George et al. (2001). *Lisons futé :* stratégies de lecture, collections Stratégies : Duculot.
- Almeras, J., Noblecourt, P., Chastrusse, J. (1978). *Pratiques de la communication, méthodes et exercices.* Paris : Larousse.
- Astoul, L. (2012). *Evaluation et qualité en établissement social et médico-social*. Éd Weka.
- Bailly, Danielle. (1988). *Les mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys.
- Barré de Miniac, C. (2003). « *Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme* ». Actes de colloque de l'université d'automne : La dyslexie à l'école, 28-31 octobre 2002, Ministère de l'Éducation nationale, France.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : N.R.F.
- Blain, R. (1988). *Guide d'écriture*. Montréal : Vézina Editeur.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2005). *Comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Editions in presse.
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Breton, P & Gauthier, G. (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris : La découverte & Syros.
- Breton, P. (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La Découverte.
- Brousseau, G. (1986). « *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* ». Recherches en Didactique des Mathématiques, 7(2), pp 39-115.

- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire.* Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF.
- Cebe, Goigoux, Thomazet. (2004). « *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemple de taches et d'activités* ». In lire écrire un plaisir retrouvé. Dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais. Paris : DESCO.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2011). « *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves* ». Conférence de clôture du 9ème colloque international de Recherche en éducation et formation (REF). Nantes.
- Charaudeau. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. France : Hachette.
- Chauveau, Gérard. (4 et 5 décembre 2003). « *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture* ». Document envoyé au PIREF en vue de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles : De Boeck-Duclot.
- Cornaire, C & Raymond., P-M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé International.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : Clé International.
- Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle. (2002). Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, France, 2002.
- Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'Apprentissage*. Paris : Clé international.
- Dabène, M. et Quet, F. (1999). « *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège* ». France : CRDP de Grenoble : Delagrave.
- Denhiere, G., Baudet., S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. (2000). « *En guise de synthèse : Convergences autour des compétences* ». In : Bosman
- Doury, M. & Moirand, S. (2007). *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Dubois et Jouannon . (1988). *Grammaire Française*. Paris : Larousse.

- Duchêne May-Carle. (2000). *La gestion de l'implicite : théorie et évaluation*. France : ORTHO.
- Ducrot, O. (2007). « *Argumentation rhétorique et argumentation linguistique* ». In Doury, M., et Moirand, S. L'argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation. Paris : Presses Sorbonne. 17-34.
- Ducrot, O. (1999) « *100 fiches pour comprendre la linguistique* ». In, Siouffi, G. Paris : Ed Bréal, Rosny.
- Durand & Chouinard. (2008). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Canada : HMH.
- Ecalle & A. Magnan. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Ecalle, Jean. Magnan, Annie. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ehrlich, M. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille : PUL.
- Fayol, M. (1992). « *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle* ». In M. Fayol, J.-E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (éd.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Faria, Rodrigues. Coracini, M. J. (1994). « *Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère* ». *Les Carnets du Cediscor*, 2.
- Foucambert, J. (1976). « *La manière d'être lecteur* ». Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2. Paris : Sermap.
- Foulin, Jean-Noël. (1988). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Gagnon, M. Sasseville, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. 2e éd, LAVAL : Presse de L'université.
- Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1993). « *Les composantes cognitives de la lecture* ». In le français dans le monde, 255.
- Gaonac'h & Fayol. (2003). *Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia* -. Paris : Hachette.

- Ghiglione, R et Matalon, B. (1999). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratique.* Paris : Armand Colin.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec, Canada: Ed G. Morin.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Paris : Guëtan Morin.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles .De Boeck.
- Gilly, Michel. Roux, Jean-Paul & Trognon, Alain. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy et Presses Universitaires de Provence.
- Golder & Gaonac'h. (1998). *Lire et comprendre – Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Gold. R, (1958). *Roles in Sociological Field Observation*. Social Forces, 36, PP 217-223.
- Gombert, Jean-Emile. (4 et 5 décembre 2003). « *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture »*. Document envoyé au PIREF en vue de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.
- Grevisse, Maurice. (1969). *Précis de grammaire française*. Paris : Duculot.
- Grevisse, Maurice. (1980). *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- Grise, J. B. (2007). « *Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter* ». In Doury & S. Moirand. *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation.* Paris : Presses Sorbonne Nouvelle. 35-43.
- Grise, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF.
- Grise, J-B. (1981). *L'argumentation : explication ou séduction*. Lyon : Presse Universitaire de Lyon, collection « linguistique et sémiologie ».
- Henry Boyer., (2007). « *Peut-on parler d'imaginaires ethnosocioculturels francophones ? »*. In La francophonie : Langues et identités. Canada : ULIM. 41-47.
- Hughes, E.C. (1996). « *La place du travail de terrain dans les sciences sociales* ». In Le regard sociologique. Paris : EHESS.
- Jeandillou, JF. (2011). L'analyse textuelle. Paris : Armand Colin.
- Jordi, C. (2013). *La lecture-compréhension à l'école primaire – Pourquoi ? Essai d'état des lieux.* Nice : IA-IPR de Lettres.
- Kohn et Negre. (1991). *Les voies de l'observation, repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan-université, Paris.

- Le Goffic, Pierre. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie.* Toulouse : Octarès.
- Marin, B et Legros, D. (2008). *La psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
- Michel, Fayol. (9 et 10 octobre 2000*). « La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations »*. Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- acte du séminaire national. Paris.
- Mirabail, H. (1994). *Argumenter au lycée :* Séquences et modules, Coll. Didactiques, Midi-Pyrénées : Bertrand Lacoste.
- Moeschiler, J., Reboul, A. (1998). *La pragmatique aujourd'hui : Une nouvelle science de la communication*. Paris : Édition du Seuil.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : compréhension/production en français langue étrangère.* Paris : Clé international.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- Moirand, S. (2007). *L'Argumentation aujourd'hui, positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Oléron, J.P. (1983). *L'argumentation*. Paris : Presse universitaires de France.
- Oléron, P. (2001). *L'argumentation*. Paris : 5ème édition, PUF.
- Paquay, L., (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*, Paris : l'Harmattan.
- Pepin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection*. Lyon : Editions Chronique Sociale.
- Perelman, C., Tyteca, O. (2000). In Amossy, R., « *L'argumentation dans le discours* ». Paris : Nathan.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Belgique : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation : Histoires, théories, perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. Que sais-je ?).
- Plantin, Chr. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil.
- Portine, H. (1983). *L'argumentation écrite : expression et communication*. Paris : Hachette.

- Pottier, Bernard. (1962). *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales.* Paris : Facultés des lettres de Nancy.
- Reed, S., K. (1999). *Cognition, théories et applications*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Richaudeau, François. (1981). *Lecture et écriture*. Paris : Retz.
- Riegel, M., Pellat. J-C et R. Rioul. (1994). « *Grammaire méthodique du Français* ». In Linguistique nouvelle. Paris : PUF.
- Ruch, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). *Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la Course à 20*. Recherches en Didactique des mathématiques, 20, pp 263-304.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et apprentissage*. Paris : HRW.
- Stanké, B. (2006). *L'Apprenti Sage : apprendre à lire et à orthographier*, Montréal, Chenelière Éducation
- Tardif, J. (1994). « *L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance* ». In Évaluer le savoir-lire, collectif sous la direction de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Bibliothèque Nationale du Québec : Les Editions Logiques.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Tutescu, M. (2003). « *L'argumentation : introduction à l'étude du discours* ». Chapitre 9 : Opérateurs et connecteurs argumentatifs. Ed Université Bucarest.
- Umbert, E. (1992). *Les limites de l'interprétation*. France : Crasset.
- Vigner, G. (1979). *Lire du texte au sens*. Paris : Clé international.
- Vigner, Gérard. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, coll. « F ».
- Yvan, Perrier. (2006). « *Le texte argumentatif* ». In savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel. Montréal : les éditions de la Chenelière inc,. URL.
- Zarate,G. 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Périodiques :

- André G, Turcotte. (1984). « *La cohérence textuelle : une affaire de lecture* ». Volume 4, numéro 2, Fibras. In Pour une grammaire textuelle, Combettes, 267-280, 1984, p 30
- Bechade, Hervé-D. (1993). « *Syntaxe du français moderne et contemporain* ». France : Presse universitaire de France, 3ème éd.
- Beck, I., Vaillant, M. (1998). « *Annales de didactique et de sciences cognitives* ». Volume 6.
- Butlen, Max. (2002). « *Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école* ». Blé 91, n° 32. Essonne.
- Campion et Rossi. (1999). « *Inférences et compréhension de texte* ». L'Année Psychologique, vol 99.
- Charolles, M. (1978). « *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes : approche théorique et étude des pratiques pédagogiques* ». In : Langue française, n° 38.
- Chini, Danielle. (1993). « *La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne* » in Asp. Anglais de spécialité 37-38, Bordeaux : GERAS, pp. 95-108.
- Corblin, F. (1987). « *Sur la notion de connexion* ». Le français moderne, 55(3/4) :149-157.
- Degand, Liesbeth & Sanders, Ted. (2002). « *The impact of relational markers on expository text comprehension*». In L1 and L2. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, vol. 15, pp. 739-757.
- Dufays, J-L. (1997). « *Lire au pluriel* ». Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. Paris : Pratiques N°95.
- Gaonac'h. (1993). « *Les composantes cognitives de la lecture* ». In le français dans le monde, p 225.
- Guimier, Claude. (2000). « *Syntaxe & Sémantique* ». N° 01. Paris : Presse Universitaire de Caen.
- Goigoux. R, (2004). « *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture* ». L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 1, n° 37.

- Lieury, A., « Mémoire », in Encyclopædia Universalis, version électronique, 2010.
- Lima, L., Bianco, M. (1999). « *Le problème des références dans la compréhension de textes à l'école primaire : le cas de « il » et « lui »* ». Revue Française de pédagogie.
- Medioni, Maria-Alice. (Mai 2004). « *Cahiers pédagogiques* ». Lyon : Centre de langues, université de Lyon 2.
- Meunier, Hélène. (2015) « *L'observation au cœur de l'évaluation des apprentissages* ». In L'évaluation des apprentissages, N° 175.
- Patrick Charaudeau. (1998). « *L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit* ». Revue Le français aujourd'hui n°123. Paris : Association Française des Enseignants de français.
- Perelman , Ch., Olbrechts- Tyteca, L. (2008). « *Traité de l'argumentation* ». Tome 1, 6 ème édition. Bruxelles : Editions de l'Université.
- Piquée, C. Sensevy, G. (2007). « *Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques* ». Repères, 36, pp231-254.
- Plantin CH. (1989). « *Argumenter* ». Paris : CNDP, Fiche n° 10
- Reuter, Y. (1992). « *Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle* ». L'interprétation des textes, Pratiques n° 76.
- Tardif, Maurice., Lessard, Claude., Gauthier, Clermont. (1998). « *Formation des maîtres et contextes sociaux* ». In : *Recherche & Formation*, n°28.
- Vergas, C. (1999). « *Grammaire pour enseigner 1 : L'énoncé, Le texte, La phrase* ». Paris : Armand Colin. Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 83-94.
- Vigner,G. (1996). « *Lire, comprendre ou décoder* ». Le français dans le monde, n° 283.

Documents d'accompagnement et manuels :

- Vigner, Gérard. (2006). Documents d'accompagnement, 2nde, p. 21.
- Profession enseignant : Manuel de psychologie pour l'enseignement coordonné par Daniel Goanac'h et Caroline Golder. Hachette éducation. 1995.
- Guide du professeur, Office National des Publications Scolaires, 2005.

- Document d'accompagnement des programmes, Directions de l'Enseignement Secondaire, 2005.
- Documents d'accompagnement, 2nde, p. 21, cité par Gérard Vigner IA-IPR de Lettres, 2005.

Thèses et mémoires :

- Ait Djida, Mohand Amokrane. (2013). *Le discours argumentatif écrit au collège algérien – compréhension et production*. Thèse de Doctorat, Université Saad Dahlab. Blida.
- Belgheddouche, Assia. (2002). *Les difficultés d'accès au sens de l'écrit, le problème de la motivation chez les élèves de 3AS*. Mémoire de magister, Université Saad Dahlab. Blida.
- Boissinot, Alain. (1999). *Argumentation et littérature*. Thèse de doctorat en Littérature française. Paris 8.
- Didier, Éric Julien. (2009). *Observation des pratiques de classes des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences*. Mémoire de Magister. Université du Québec à Montréal.
- Dris, Maria. (2012). *Le rôle des connecteurs dans la compréhension d'un texte argumentatif en FLE*. Mémoire de magister, didactique. Université de Batna.
- Inga, Sabine. (2011). *L'appropriation des langues en contexte plurilingue : le cas de la Guyane »,* thèse pour le doctorat en Sciences du Langage sous la direction de Pierre DUMONT, Ecole doctorale pluridisciplinaire « Santé, Environnement et Sociétés dans les Amériques », Cayenne.
- Kelatma, Noureddine. (2014). *Difficultés et Processus de Compréhension de l'écrit en FLE*. Mémoire de Magister : université de Biskra.
- Menguellat, Hakim. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture : Étude comparative – le cas des élèves du cycle moyen à Blida*. Thèse de Doctorat, Université Saad Dahlab. Blida.
- Ouahib Melzi, Imane. (2015). *Pour une approche didactique de la compréhension de l'écrit/compétence de lecture des étudiants du département de français de l'université de Médea*. Thèse de Doctorat, Université Saad Dahlab. Blida.

Dictionnaires :

- Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

- Galisson, R. & Coste, D. (1976). Dictionnaire de Didactique des Langues, Paris, Ed. Hachette.

- Robert, J-P. (2007). Dictionnaire pratique de didactique du Fle. 2e édition revue et augmentée, prise en compte détaillée du Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris: Ophrys.

- Le Trésor de La Langue Française. Dictionnaire en ligne <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr/definition/concession. Consulté le (19/06/2017)

Sitographie :

- Martineau, S. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence. Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), Hors-Série numéro 2, C. Royer, J. Moreau, F. Guillemette Éds, 2005. (EN ligne) http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_2.htmlhttp://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN%20revis%8e/SMartineau%20HS2-issn.pdf, p. 5-17. Consulté le 24/10/2015
- Le Ferrec. L et Leclère-Messebel. M, Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : Quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ?, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne] 12-2,2015, https://journals.openedition.org/rdlc/748, consulté le 09/04/2016.
- Cristol. D, *Qu'est-ce qu'un support didactique ?,*29/10/2014, http://4cristol.over-blog.com/2014/10/qu-est-ce-qu-un-support-pedagogique.html, consulté le 08/06/2016.
- Demongin, François. *Image et classe de langue : quels chemin didactique ?,* Lingvarvm Arena,vol.3, ano 2012-2013, [en ligne] ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf, consulté le 20 mai 2015.

- Fathy- Abdelaziz N, « *L'observation dans une classe de langue* », in *Art, langage, apprentissage*, 2007 [en ligne], https://arlap.hypotheses.org/9709, consulté le 09/05/2016
- Quentin, Véronique. *Le texte dans l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire : analyse et description*, Congrès Mondial de Linguistique Française 2008, 067, [en ligne], consulté le 19/02/2015
- Basco, Louis. (2007). *Influences de la personne enseignante sur la réussite des élèves*. Laboratoire Culture et Communication, université d'Avignon, (84), n° 148 [en ligne] consulté le 23/01/2016 http://www.educ-revues.fr/ID/AffichageDocument.aspx?iddoc=35564
- Thobi, Lolita. (2014). « *Favoriser la motivation par le projet en cours d'espagnol au collège : Unir la diversité et (re)mobiliser* », mémoire de master 2 Métiers de l'Enseignement et de la Formation (MEF) Spécialité espagnol, Sous la direction de Pascal LENOIR, Université d'Angers, P 78. [en ligne] consulté le 23/03/2017.
- Voz, Grégory. (2008). *Le tableau noir en classe : petite présentation aux (futurs) enseignants qui se posent des questions*. Pédagogie universitaire, ISELL Ste-Croix [en ligne] consulté le 23/03/2016.
- Duplessis, Pascal. (2014). *Les méthodes pédagogiques en information-documentation***.** Les Trois Couronnes, [en ligne] http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation#methode-active, consulté le 01/04/2016
- Quanquin, V. (2008). « *Le texte dans l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire : analyse et description* ». Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF [en ligne], https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08113.pdf consulté le 26/01/2017.
- http://www.priceminister.com/offer/buy/331407/Vignaux-Georges-Optiques-Philosophie-T-223-L-argumentation-Du-Discours-A-La-Pensee-Livre.html, consulté le 24.06.2017
- https://www.assistancescolaire.com/eleve/2nde/francais/reviser-le-cours/l-argumentation-indirecte-le-conte-philosophique-et-la-fable-1_f402, consulté le 11.07.2018

- http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/coll_uni/12_texte_argumentatif.pdf, consulté le 02.01.2018
- http://www.oasisfle.com/documents/nouveau_programme_de_francais_1ere_annee_secondaire.htm, consulté le 19.05.2017
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Connecteur_logique, consulté le 28.11.2017
- http://grammaire.reverso.net/1_1_30_La_conjonction_de_subordination.html, consulté le 29.12.2017
- http://grammaire.reverso.net/1_1_30_La_conjonction_de_subordination. html, consulté le 22.03.2017
- www.larousse.fr/dictionnaire/français/adverbe/1243, consulté le 10.04.2018
- http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.html, consulté le 17.06.2016
- http://www.priceminister.com/offer/buy/331407/Vignaux-Georges-Optiques-Philosophie-T-223-L-argumentation-Du-Discours-A-La-Pensee-Livre.html, consulté le 25.05.2018
- https://books.google.dz/books? Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle De Jean-Michel Adam Mardaga P. Mardaga, Liège : Mardaga, ©1990 , consulté le 12.08.2018
- Zadig, 1747 https://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php consulté le 27.03.2017

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Compétences et objectifs d'apprentissage de la lecture dans le programme de 1°AS.

Annexe 2 : Texte support utilisé par l'enseignante lors de l'activité de compréhension écrite (séance d'observation).

Annexe 3 : Fiche pédagogique de l'enseignante lors de la séance d'observation (compréhension de l'écrit).

Annexe 4 : Textes utilisés comme exemples tirés du manuel scolaire de 1°AS.

Annexe 5 : Présentation des activités du test.

Annexe 6 : Corrigés des activités du test.

Annexe 7 : Les réponses des élèves aux activités du test.

Annexe 8 : La grille d'observation complétée.

ANNEXE 1

COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LE PROGRAMME DE 1ère AS

4.2- Lecture

4.2.1- Présentation

Le présent programme présente la lecture tout à la fois comme un outil de connaissance et une source de plaisir. L'apprentissage de la lecture mise sur l'acquisition graduelle d'habiletés qui permettront aux élèves de devenir des lecteurs attentifs et compétents. Pour bien lire, il faut comprendre les idées exprimées dans un texte et les assimiler afin d'appliquer les nouveaux acquis dans des contextes différents. Ce processus d'analyse et d'assimilation forme l'esprit et lui ouvre de nouveaux horizons.

Lire renforce, aussi, les compétences en écriture et en communication orale. Par conséquent, les textes courants et les textes littéraires serviront de modèles d'écriture.

4.2.2. Objectif général d'apprentissage de la lecture

L'objectif d'apprentissage de la lecture est d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de messages écrits (textes courants, contes, romans, poésie, bande dessinée, fables, légendes, pièces de théâtre, etc.). A cet effet, l'élève doit être mis, tout au long de cet apprentissage, en contact avec la diversité des écrits. Il accroîtra, parallèlement, sa capacité de comprendre ces textes et d'utiliser l'information recueillie pour accomplir des tâches scolaires ou faire des recherches sur un sujet abordé en classe.

4.2.3- Compétences et objectifs d'apprentissage en lecture

Aux termes de la 1ère A.S., l'élève devrait témoigner d'une capacité à lire des textes littéraires et courants, à exprimer son point de vue sur le texte lu et à tirer profit de l'information que contiennent les textes courants (descriptifs, explicatifs, argumentatifs).

Compétences	Objectifs d'apprentissage
1- Identifier la structure dominante du texte lu.	1- Dégager le sujet et les aspects traités : - Au début et en cours de lecture, anticiper le contenu d'un texte en recourant à ses connaissances sur le sujet et aux indices fournis par le texte : - Survoler le texte et repérer les indices qui annoncent le sujet et les aspects traités (para texte). 2- Dégager le plan du texte lu.
2- Se donner une représentation globale d'un récit.	1- Situer le contexte, les personnages, les péripéties ; 2- Découvrir l'intrigue : s'aider du schéma narratif et du schéma actanciel.
3- Réagir à la lecture d'un texte en interaction avec d'autres lecteurs.	1- Distinguer le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable. 2- Dégager l'idée principale d'un texte : - Repérer et lire ce qui traite d'un aspect donné ; - Sélectionner le passage qui énonce l'idée principale ; - Résumer l'idée principale. 3- Etablir des liens dans le paragraphe : - Dégager le sujet du paragraphe ; - trouver l'idée principale et les idées secondaires ; - Repérer les mots, les expressions ou les phrases qui annoncent les idées que contient le paragraphe.
4- Repérer les facteurs de cohérence dans un texte.	1- Etablir des liens entre les phrases : - Analyser les éléments de la cohérence du texte et de la cohésion entre les phrases.

4.2.4. Contenus d'apprentissage en lecture de textes littéraires

Texte narratif

• Analyser la situation de lecture :

- explorer l'univers narratif, le langage ainsi que l'organisation du texte ;
- rassembler l'information biographique et bibliographique dont on dispose sur l'auteur et la compléter au besoin ;
- s'aider du paratexte pour reconnaître le genre de texte, le type de récit et le caractère réel ou fictif de l'univers narratif ;
- pratiquer une lecture continue ou intermittente, intégrale ou sélective pour répondre à un besoin.

• Construire le sens du texte :

- reconnaître les personnages, leurs traits physiques, psychologiques, intellectuels, linguistiques et socioculturels ;
- cerner l'intrigue, les enjeux, les rôles, les moyens d'action des personnages (ruse, fuite, etc.) ;
- reconnaître l'importance des lieux, de l'époque et des personnages dans l'histoire ;
- dégager le thème ou les thèmes du texte ;
- reconstruire le plan du texte narratif ;
- reconnaître les éléments de continuité, et de progression qui contribuent à la cohérence du texte (éléments de la progression thématique, voir comment est assurée la cohérence dans un texte) ;
- distinguer dans un texte narratif un passage dialogué, descriptif, explicatif ou argumentatif ;
- discerner les valeurs véhiculées par le texte en observant les valeurs explicitées ou révélées par les personnages et les valeurs associées au lieu et à l'époque de l'histoire ;
- découvrir les buts du texte : - chercher à satisfaire son besoin d'imaginaire et d'esthétique ou à influer sur le destinataire ;

• Réagir au texte

Se situer par rapport au texte en établissant des liens :

- entre son milieu socioculturel et celui qui est représenté dans le texte ;
- entre son expérience et ce que vivent les personnages (goût, sentiments, croyances, opinions, etc.).

Texte poétique

• Découvrir l'univers poétique :

- dégager les éléments de l'univers explicitement désignés ou caractérisés et ceux évoqués par des associations d'idées, d'images, de mots, de sonorités ;

• Discerner les éléments qui servent à organiser un texte poétique :

- la versification : longueur du ver, le regroupement de vers (strophe, couplet, refrain), la ponctuation, la qualité et la succession des rimes, etc. ;
- la répétition de sonorités, de mots, de constructions syntaxiques, l'effacement de mots, la mise en relief ;

4.2.5- Contenus d'apprentissage en lecture de textes courants :

Textes courants : deux points communs

- reconnaître, dans un texte donné, l'insertion d'un passage d'un autre type et en reconnaître l'intérêt ;
- reconnaître, dans un texte donné, l'insertion d'un discours rapporté et en reconnaître la pertinence.

Texte descriptif

- Explorer le langage et l'organisation d'un texte descriptif ;
- Survoler le texte en observant les intitulés, les procédés typographiques, le découpage et l'illustration pour reconnaître le sujet de la description et avoir un aperçu des buts du texte ;
- Reconnaître le sujet de la description en :
  - dégageant précisément ce qui est décrit : un objet, un être, une situation, un événement, une action, un fonctionnement, une procédure, un processus, etc. ;
  - identifiant les parties (composantes, phases ou étapes), les propriétés ou les qualités du sujet ;
  - relevant les mots clés, les champs lexicaux et les figures de style ;
- Reconstituer l'organisation du texte en dégageant l'ordre d'énumération des éléments de cette description : une progression dans le temps, dans l'espace, une progression du général au particulier, etc. ;

Texte explicatif

- Reconnaître le sujet de l'explication en dégageant précisément l'affirmation, le fait ou le phénomène expliqué ;
- Reconnaître les procédés explicatifs (définition, comparaison, reformulation, recours à l'exemple, etc.) ;
- Relever les mots clés et les champs lexicaux ;
- Relever les rapports (cause, conséquence, but, etc.) qui permettent l'explication ;
- Relever les signes de ponctuation qui marquent des rapports de conséquence, d'explication, d'énumération ;
- Reconstituer le plan du texte en :
  - reconnaissant dans l'introduction un questionnement en pourquoi portant sur une affirmation, un fait ou un phénomène ;
  - cernant la phase explicative qui apporte des réponses au questionnement exposé dans l'introduction :
  - identifier la façon dont les explications sont agencées ou sériées : l'énumération de causes, la comparaison d'un fait ou d'un phénomène avec un autre, le rapport entre cause et conséquence, etc. ;
  - identifier la densité informative assurées par divers procédés : la subordination, l'emploi du groupe du nom, la nominalisation ;
  - dégageant la conclusion, s'il y a lieu.

Texte argumentatif

- Reconnaître le sujet de l'argumentation ;
- Reconnaître les éléments de l'argumentation : repérer les arguments et les contre-arguments ;
- Reconnaître la stratégie argumentative : la réfutation, l'explication argumentative ou la démonstration ;
- Reconnaître l'emploi de techniques explicatives dans le texte argumentatif :
  - la définition ,
  - l'illustration ,
  - le recours à l'exemple,
  - la description.

ANNEXE 2

TEXTE SUPPORT UTILISÉ PAR L'ENSEIGNANTE LORS DE L'ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION ÉCRITE (SÉANCE D'OBSERVATION)

L'éducation : un apprentissage important

L'éducation est un droit essentiel, qui permet à chacun de recevoir une instruction et de s'épanouir dans sa vie sociale. Le droit à l'éducation est vital pour le développement économique, social et culturel de toutes les sociétés.

D'abord, l'éducation est l'apprentissage de diverses connaissances. Elle commence chez les plus jeunes par l'acquisition des connaissances élémentaires, c'est-à-dire l'alphabétisation. À ce stade, les enfants apprennent à lire et à écrire grâce à l'enseignement primaire et l'encadrement des parents.

Elle est aussi un apprentissage nécessaire qui permet à une personne de développer sa personnalité et son identité, ainsi que ses capacités physiques et intellectuelles. L'éducation permet, notamment, de transmettre les principes communs aux nouvelles générations, et de conserver et de perpétuer les valeurs de toute une société.

Enfin, l'éducation a pour finalité d'améliorer la qualité de vie d'une personne. Elle offre aux adultes et aux enfants défavorisés une chance de sortir de la pauvreté. Elle est donc un outil essentiel pour le développement économique, social et culturel de toutes les populations dans le monde.

En somme, l'éducation est un droit humain qui doit être accessible à toutes les personnes, sans aucune discrimination. Tous les enfants doivent pouvoir aller à l'école, et ainsi bénéficier des mêmes opportunités de se construire un avenir. L'enseignement doit également être gratuit afin que les enfants issus de milieux défavorisés puissent eux aussi jouir de leur droit à l'éducation.

Françoise Martinetti, *Les droits de l'enfant****, Librio, 2002***

ANNEXE 3

FICHE PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANTE LORS DE LA SÉANCE D'OBSERVATION (COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT)

Niveau : 1ère année LSH	**Année scolaire :** 2017/2018	**Professeur :**
Projet02 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions		
Intention communicative : argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue		
Objet d'étude : organisation rhétorico-logique à visée argumentative	**Séquence01** : organiser son argumentation	
Séance : Compréhension de l'écrit		

Support : L'éducation : un apprentissage important (*Françoise Martinetti)*

Objectifs : Les apprenants doivent être capable de :

- Identifier le thème de l'argumentation.
- Repérer la thèse défendue et les arguments.
- Identifier la structure du texte argumentatif.
- Planifier une argumentation.

Eveil de l'intérêt: (oralement)



- **Qu'évoque pour vous l'image ci-dessus ?**
- **L'image nous transmit un message. Lequel ?**

I-Activité d'exploration et de découverte:

a- L'image du texte: (le para-texte):

Consigne : Repérez les éléments périphériques du texte.

Le titre : L'éducation : un apprentissage important.

Nombre de paragraphes : 5 §

L'auteur : Françoise Martinetti

La source : les droits de l'enfant, librio, avril, 2002

b- ***La formulation des hypothèses de sens :***

Consigne : D'après les éléments périphériques, quelles hypothèses pouvez-vous émettre ?

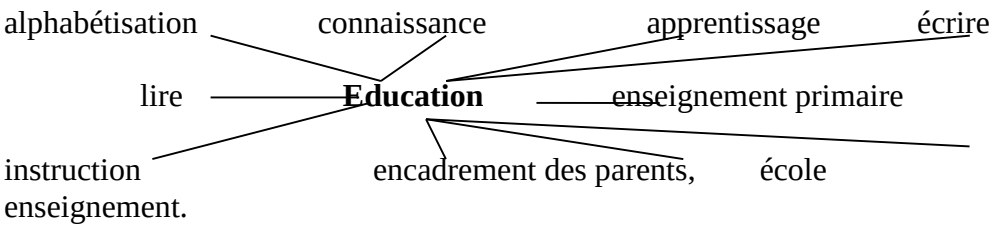
(**Libre expression des apprenants.)**

- **Lecture silencieuse** : Lisez le texte en relevant le champ lexical de **" Education "**

- **Vérification des hypothèses :**

-Il s'agit d'un texte argumentatif qui parle de l'éducation.

Le champ lexical de" Education"



c- ***La grille de communication:***

Consigne: Complétez la grille suivante :

Qui parle ?	A qui s'adresse-t-il ?	De quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
Françoise	Aux lecteurs	L'éducation	En rédigeant un texte argumentatif	Pour convaincre de l'importance de l'éducation.

II-Activité de structuration du savoir :

Consigne : -Complétez le tableau ci-dessous en se référant au texte :

Parties du texte	***Contenu***	***Moyens linguistiques***
1ére partie (1§) Introduction (Présentation de thème)	(L'éducation…toutes les sociétés.) L'importance de l'éducation.	- Les phrases déclaratives. -Le présent de l'indicatif. (Est)
2éme partie (2 §,3§ ,4§) Développement	***Arg01 :*** *l'éducation permet D'apprendre de diverses Connaissances.*	-Les phrases déclaratives. -Le présent de l'indicatif

(Présentation des arguments)	***Arg02 :*** *elle développe la personnalité et l'identité et elle est un lien entre les générations.* ***Arg03 :****l'éducation c'est un outil de développement de toutes les populations dans le monde*	(Permet) -Les articulateurs chronologiques : d'abord, comme, aussi, plus encore, notamment, Le lexique mélioratif (Appréciatif) : apprentissage, lire, écrire….
3éme partie (5§= La conclusion (Confirmation de point de vue)	(l'éducation … ……droite l'éducation.) L'éducation est nécessaire Pour l'avenir	-Articulateur chronologique qui introduit la conclusion (En somme) - Verbes de modalités (Doit) -Présent de l'indicatif (Doivent) -Le subjonctif (Puissent)

III- Activité d'évaluation de sens :

Complétez le passage ci –dessous par les mots suivants :

(Société, générations, vie, sauvegardé, personne, conséquences, droit)

L'éducation est un **droit** important dans la **vie** de l'être humain, elle a des **conséquences** positives sur la **personne** en particulier et la **société** en général. Grace à l'éducation, on peut **sauvegarder** nos valeurs et assurer le lien entre les **générations.**

IV- Activité de synthèse :

Après avoir étudié le texte on constate que ce dernier est de type argumentatif et afin de reconnaitre les caractéristiques de ce type de discours, complétez le passage proposé ci-dessous :

(conclusions– plaide – arguments – introduction – défendue – développement)

Dans le texte étudié ; l'auteur **plaide** en faveur de l'éducation en utilisant la structure logique suivante : **introduction** (thèse **défendue**), **développement** (**arguments** développés par des exemples et articulés entre eux) et une **conclusion**(en faveur de la thèse)

V- Activité d'intégration :

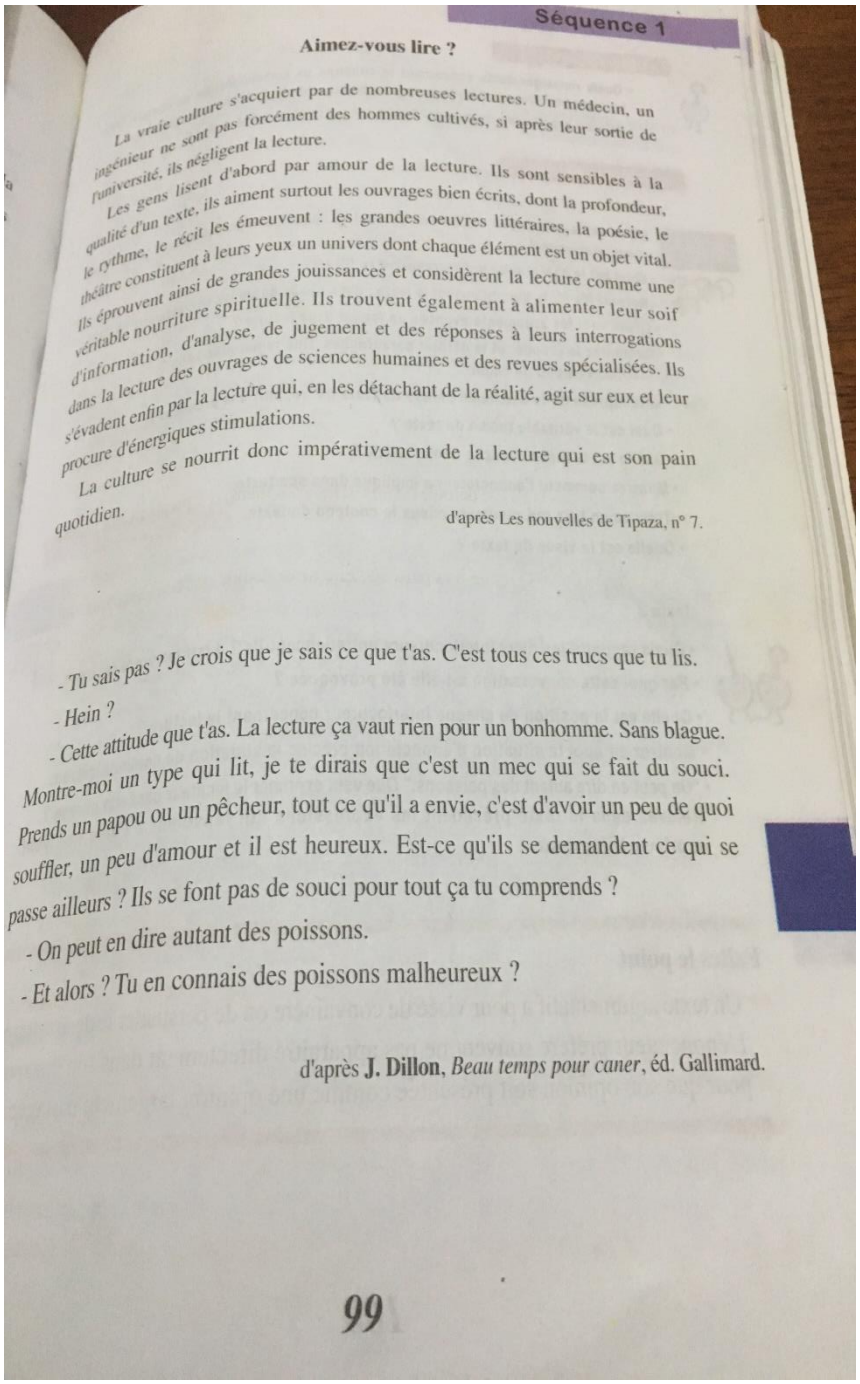
L'éducation peut assurer la mobilité sociale et l'intégration que grâce à l'école où les enfants apprennent à développer un réseau de relations et à vivre ensemble.

En quelques lignes rédigez un court paragraphe (argumentatif) dans lequel vous montrez aux lecteurs l'importance de l'école et son rôle essentiel dans l'éducation des enfants.

ANNEXE 4

TEXTES UTILISÉS COMME EXEMPLES TIRÉS DU MANUEL SCOLAIRE DE 1°AS.

TEXTE : P.99



Séquence 1

Aimez-vous lire ?

La vraie culture s'acquiert par de nombreuses lectures. Un médecin, un ingénieur ne sont pas forcément des hommes cultivés, si après leur sortie de l'université, ils négligent la lecture.

Les gens lisent d'abord par amour de la lecture. Ils sont sensibles à la qualité d'un texte, ils aiment surtout les ouvrages bien écrits, dont la profondeur, le rythme, le récit les émeuvent : les grandes oeuvres littéraires, la poésie, le théâtre constituent à leurs yeux un univers dont chaque élément est un objet vital. Ils éprouvent ainsi de grandes jouissances et considèrent la lecture comme une véritable nourriture spirituelle. Ils trouvent également à alimenter leur soif d'information, d'analyse, de jugement et des réponses à leurs interrogations dans la lecture des ouvrages de sciences humaines et des revues spécialisées. Ils s'évadent enfin par la lecture qui, en les détachant de la réalité, agit sur eux et leur procure d'énergiques stimulations.

La culture se nourrit donc impérativement de la lecture qui est son pain quotidien.

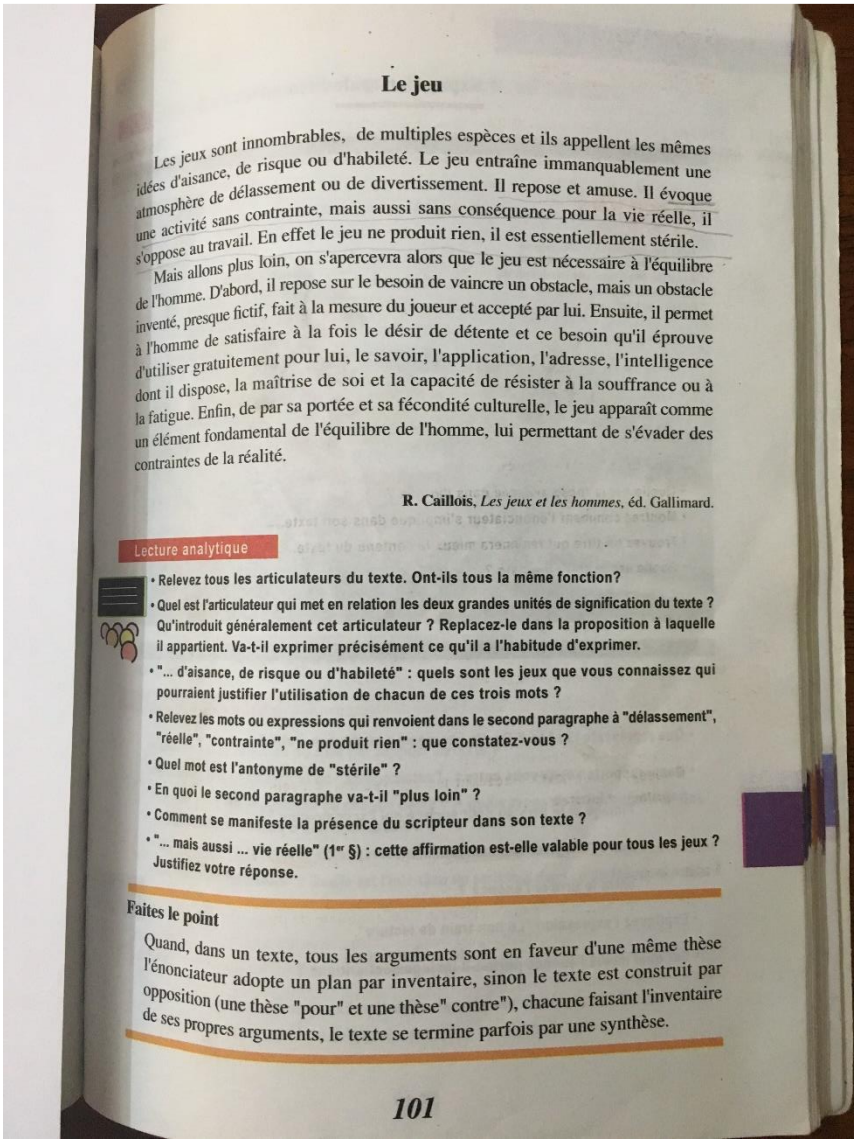
d'après Les nouvelles de Tipaza, n° 7.

- *Tu sais pas ? Je crois que je sais ce que t'as. C'est tous ces trucs que tu lis.*
- *Hein ?*
- *Cette attitude que t'as. La lecture ça vaut rien pour un bonhomme. Sans blague. Montre-moi un type qui lit, je te dirais que c'est un mec qui se fait du souci. Prends un papou ou un pêcheur, tout ce qu'il a envie, c'est d'avoir un peu de quoi souffler, un peu d'amour et il est heureux. Est-ce qu'ils se demandent ce qui se passe ailleurs ? Ils se font pas de souci pour tout ça tu comprends ?*
- *On peut en dire autant des poissons.*
- *Et alors ? Tu en connais des poissons malheureux ?*

d'après **J. Dillon**, *Beau temps pour caner*, éd. Gallimard.

99

TEXTE : P.101



Le jeu

Les jeux sont innombrables, de multiples espèces et ils appellent les mêmes idées d'aisance, de risque ou d'habileté. Le jeu entraîne immanquablement une atmosphère de délassement ou de divertissement. Il repose et amuse. Il évoque une activité sans contrainte, mais aussi sans conséquence pour la vie réelle, il s'oppose au travail. En effet le jeu ne produit rien, il est essentiellement stérile.

Mais allons plus loin, on s'apercevra alors que le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme. D'abord, il repose sur le besoin de vaincre un obstacle, mais un obstacle inventé, presque fictif, fait à la mesure du joueur et accepté par lui. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire à la fois le désir de détente et ce besoin qu'il éprouve d'utiliser gratuitement pour lui, le savoir, l'application, l'adresse, l'intelligence dont il dispose, la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Enfin, de par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité.

R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, éd. Gallimard.

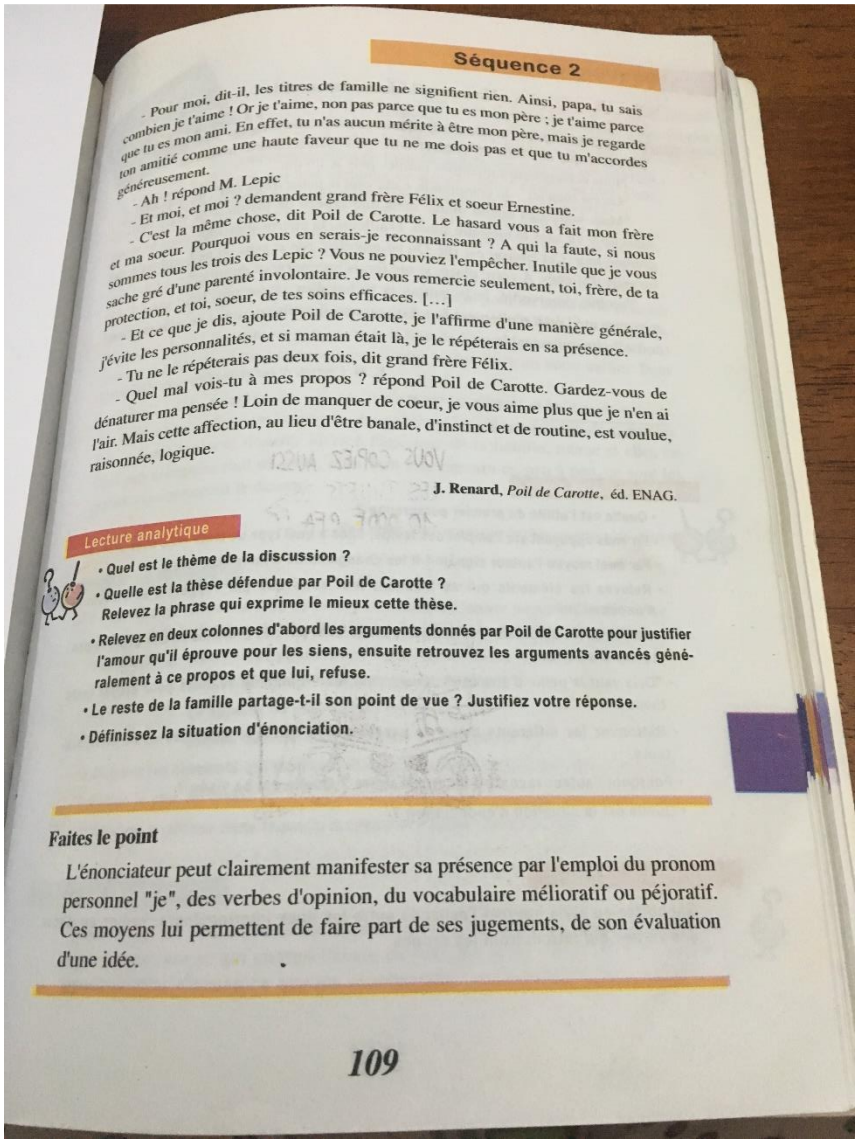
Lecture analytique

- **Relevez tous les articulateurs du texte. Ont-ils tous la même fonction?**
- **Quel est l'articulateur qui met en relation les deux grandes unités de signification du texte ? Qu'introduit généralement cet articulateur ? Replacez-le dans la proposition à laquelle il appartient. Va-t-il exprimer précisément ce qu'il a l'habitude d'exprimer.**
- **"... d'aisance, de risque ou d'habileté" : quels sont les jeux que vous connaissez qui pourraient justifier l'utilisation de chacun de ces trois mots ?**
- **Relevez les mots ou expressions qui renvoient dans le second paragraphe à "délassement", "réelle", "contrainte", "ne produit rien" : que constatez-vous ?**
- **Quel mot est l'antonyme de "stérile" ?**
- **En quoi le second paragraphe va-t-il "plus loin" ?**
- **Comment se manifeste la présence du scripteur dans son texte ?**
- **"... mais aussi ... vie réelle" (1er §) : cette affirmation est-elle valable pour tous les jeux ? Justifiez votre réponse.**

Faites le point

Quand, dans un texte, tous les arguments sont en faveur d'une même thèse l'énonciateur adopte un plan par inventaire, sinon le texte est construit par opposition (une thèse "pour" et une thèse" contre"), chacune faisant l'inventaire de ses propres arguments, le texte se termine parfois par une synthèse.

TEXTE : P.109



- Pour moi, dit-il, les titres de famille ne signifient rien. Ainsi, papa, tu sais combien je t'aime ! Or je t'aime, non pas parce que tu es mon père ; je t'aime parce que tu es mon ami. En effet, tu n'as aucun mérite à être mon père, mais je regarde ton amitié comme une haute faveur que tu ne me dois pas et que tu m'accordes généreusement.

- Ah ! répond M. Lepic

- Et moi, et moi ? demandent grand frère Félix et soeur Ernestine.

- C'est la même chose, dit Poil de Carotte. Le hasard vous a fait mon frère et ma soeur. Pourquoi vous en serais-je reconnaissant ? A qui la faute, si nous sommes tous les trois des Lepic ? Vous ne pouviez l'empêcher. Inutile que je vous sache gré d'une parenté involontaire. Je vous remercie seulement, toi, frère, de ta protection, et toi, soeur, de tes soins efficaces. […]

- Et ce que je dis, ajoute Poil de Carotte, je l'affirme d'une manière générale, j'évite les personnalités, et si maman était là, je le répéterais en sa présence.

- Tu ne le répéterais pas deux fois, dit grand frère Félix.

- Quel mal vois-tu à mes propos ? répond Poil de Carotte. Gardez-vous de dénaturer ma pensée ! Loin de manquer de coeur, je vous aime plus que je n'en ai l'air. Mais cette affection, au lieu d'être banale, d'instinct et de routine, est voulue, raisonnée, logique.

J. Renard, *Poil de Carotte*, éd. ENAG.

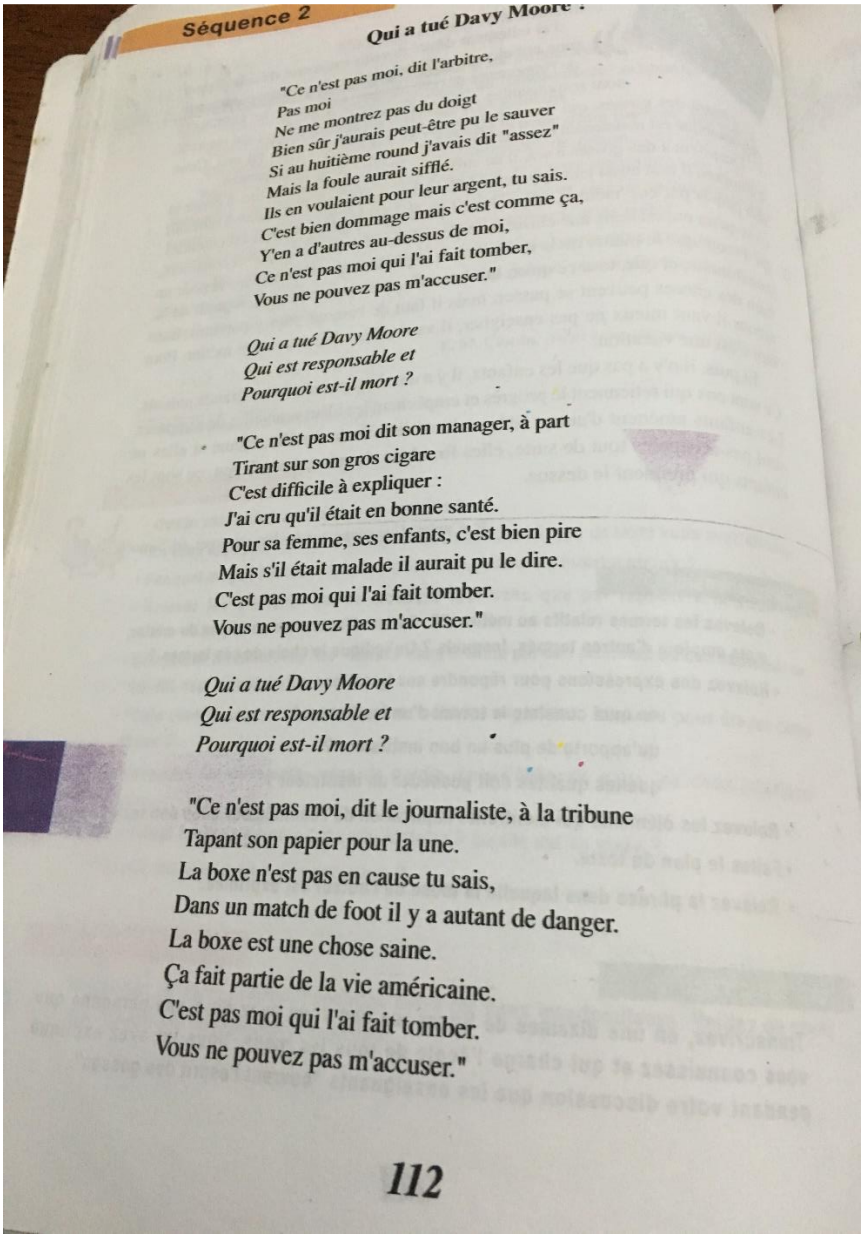
Lecture analytique

- **Quel est le thème de la discussion ?**
- **Quelle est la thèse défendue par Poil de Carotte ? Relevez la phrase qui exprime le mieux cette thèse.**
- **Relevez en deux colonnes d'abord les arguments donnés par Poil de Carotte pour justifier l'amour qu'il éprouve pour les siens, ensuite retrouvez les arguments avancés généralement à ce propos et que lui, refuse.**
- **Le reste de la famille partage-t-il son point de vue ? Justifiez votre réponse.**
- **Définissez la situation d'énonciation.**

Faites le point

L'énonciateur peut clairement manifester sa présence par l'emploi du pronom personnel "je", des verbes d'opinion, du vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ces moyens lui permettent de faire part de ses jugements, de son évaluation d'une idée.

TEXTE : P.112- 113



Qui a tué Davy Moore ?

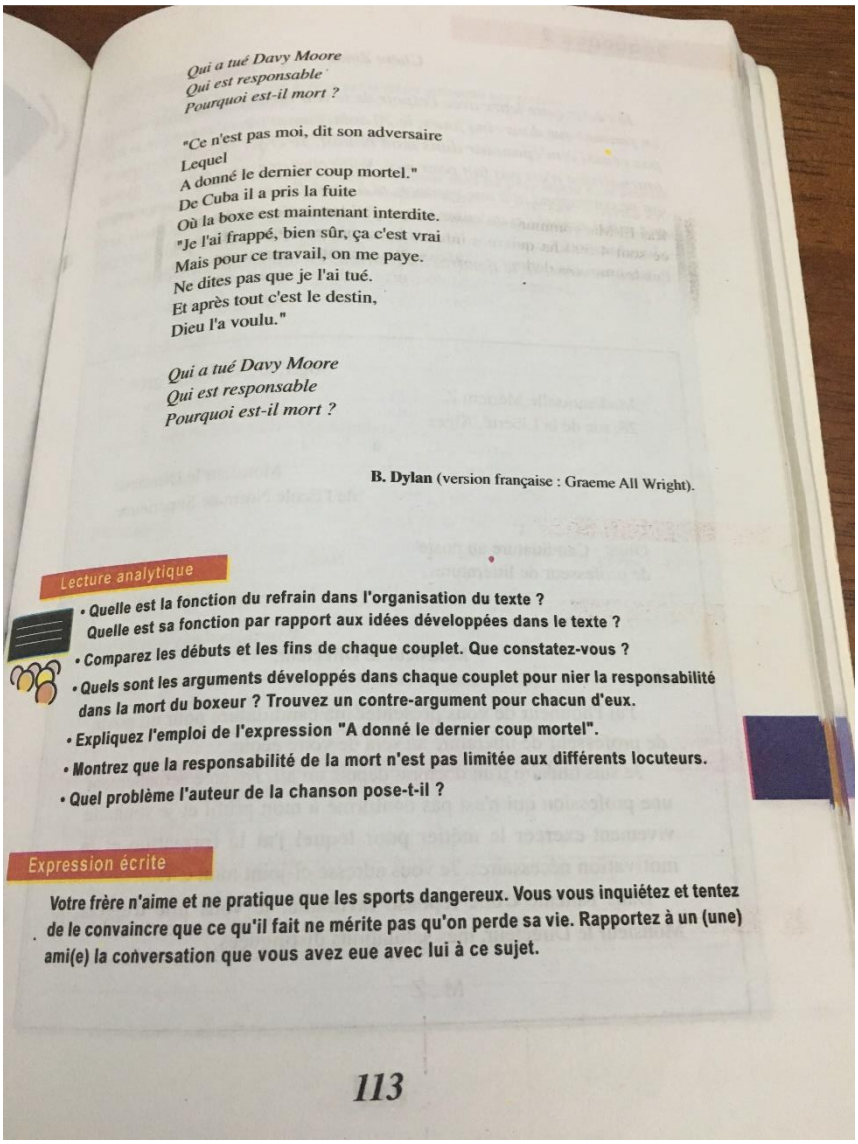
"Ce n'est pas moi, dit l'arbitre,
Pas moi
Ne me montrez pas du doigt
Bien sûr j'aurais peut-être pu le sauver
Si au huitième round j'avais dit "assez"
Mais la foule aurait sifflé.
Ils en voulaient pour leur argent, tu sais.
C'est bien dommage mais c'est comme ça,
Y'en a d'autres au-dessus de moi,
Ce n'est pas moi qui l'ai fait tomber,
Vous ne pouvez pas m'accuser."

Qui a tué Davy Moore
Qui est responsable et
Pourquoi est-il mort ?

"Ce n'est pas moi dit son manager, à part
Tirant sur son gros cigare
C'est difficile à expliquer :
J'ai cru qu'il était en bonne santé.
Pour sa femme, ses enfants, c'est bien pire
Mais s'il était malade il aurait pu le dire.
C'est pas moi qui l'ai fait tomber.
Vous ne pouvez pas m'accuser."

Qui a tué Davy Moore
Qui est responsable et
Pourquoi est-il mort ?

"Ce n'est pas moi, dit le journaliste, à la tribune
Tapant son papier pour la une.
La boxe n'est pas en cause tu sais,
Dans un match de foot il y a autant de danger.
La boxe est une chose saine.
Ça fait partie de la vie américaine.
C'est pas moi qui l'ai fait tomber.
Vous ne pouvez pas m'accuser."



Qui a tué Davy Moore
Qui est responsable
Pourquoi est-il mort ?

"Ce n'est pas moi, dit son adversaire
Lequel
A donné le dernier coup mortel."
De Cuba il a pris la fuite
Où la boxe est maintenant interdite.
"Je l'ai frappé, bien sûr, ça c'est vrai
Mais pour ce travail, on me paye.
Ne dites pas que je l'ai tué.
Et après tout c'est le destin,
Dieu l'a voulu."

Qui a tué Davy Moore
Qui est responsable
Pourquoi est-il mort ?

B. Dylan (version française : Graeme All Wright).

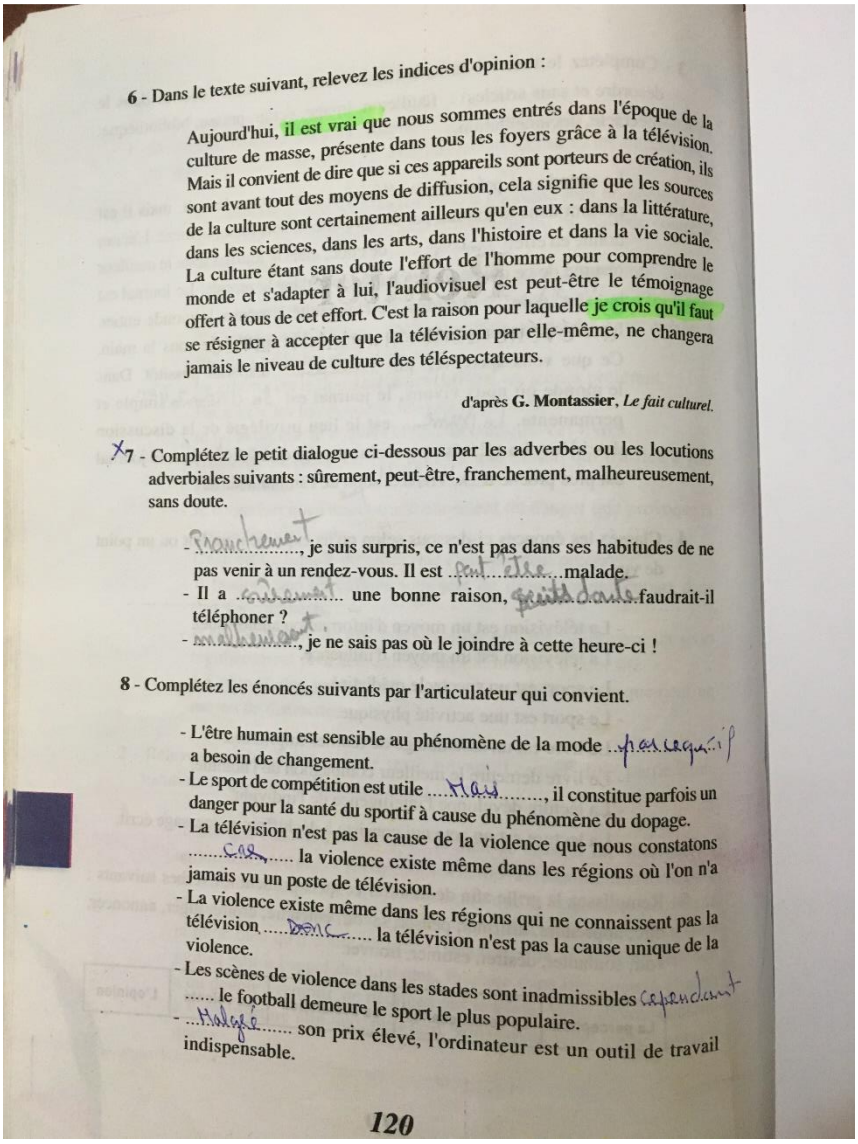
Lecture analytique

- **Quelle est la fonction du refrain dans l'organisation du texte ? Quelle est sa fonction par rapport aux idées développées dans le texte ?**
- **Comparez les débuts et les fins de chaque couplet. Que constatez-vous ?**
- **Quels sont les arguments développés dans chaque couplet pour nier la responsabilité dans la mort du boxeur ? Trouvez un contre-argument pour chacun d'eux.**
- **Expliquez l'emploi de l'expression "A donné le dernier coup mortel".**
- **Montrez que la responsabilité de la mort n'est pas limitée aux différents locuteurs.**
- **Quel problème l'auteur de la chanson pose-t-il ?**

Expression écrite

Votre frère n'aime et ne pratique que les sports dangereux. Vous vous inquiétez et tentez de le convaincre que ce qu'il fait ne mérite pas qu'on perde sa vie. Rapportez à un (une) ami(e) la conversation que vous avez eue avec lui à ce sujet.

TEXTE : P.120



6 - Dans le texte suivant, relevez les indices d'opinion :

Aujourd'hui, il est vrai que nous sommes entrés dans l'époque de la culture de masse, présente dans tous les foyers grâce à la télévision. Mais il convient de dire que si ces appareils sont porteurs de création, ils sont avant tout des moyens de diffusion, cela signifie que les sources de la culture sont certainement ailleurs qu'en eux : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale. La culture étant sans doute l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui, l'audiovisuel est peut-être le témoignage offert à tous de cet effort. C'est la raison pour laquelle je crois qu'il faut se résigner à accepter que la télévision par elle-même, ne changera jamais le niveau de culture des téléspectateurs.

d'après **G. Montassier**, *Le fait culturel.*

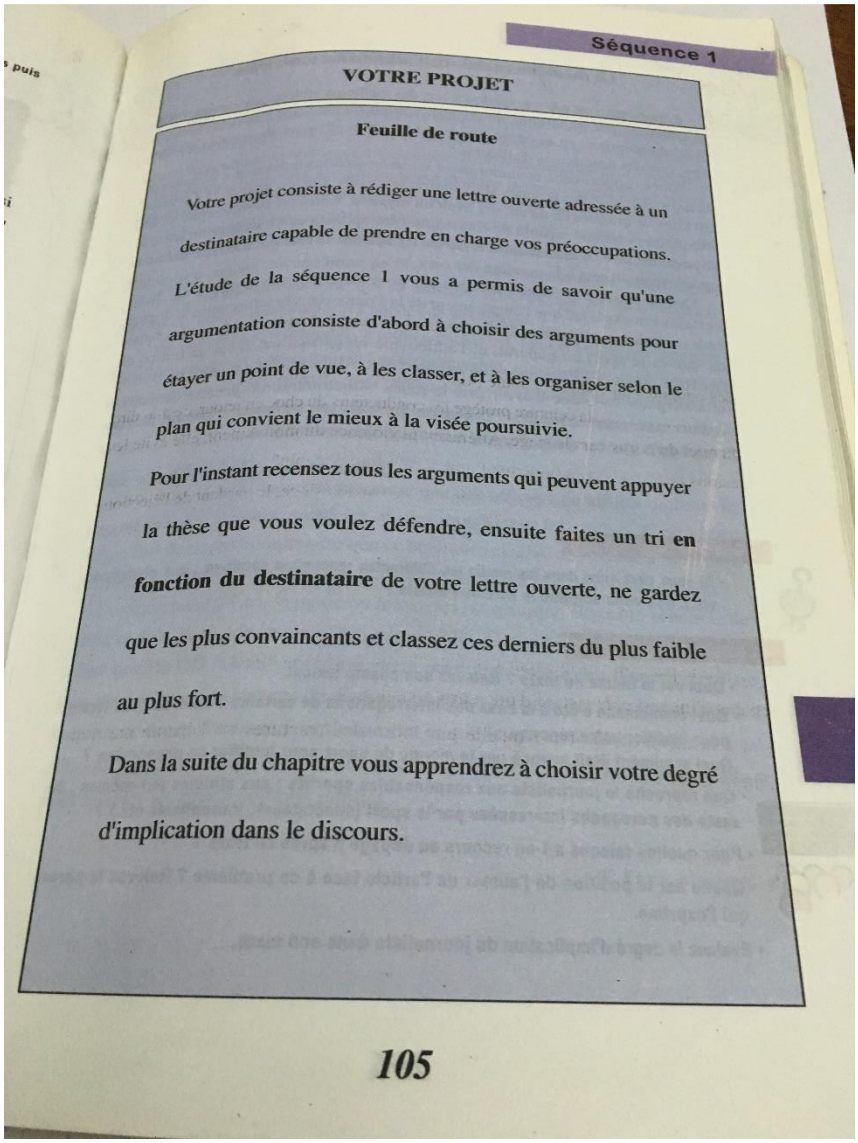
7 - Complétez le petit dialogue ci-dessous par les adverbes ou les locutions adverbiales suivants : sûrement, peut-être, franchement, malheureusement, sans doute.

- Franchement, je suis surpris, ce n'est pas dans ses habitudes de ne pas venir à un rendez-vous. Il est peut-être malade.
- Il a sûrement une bonne raison, faudrait-il téléphoner ?
- malheureusement, je ne sais pas où le joindre à cette heure-ci !

8 - Complétez les énoncés suivants par l'articulateur qui convient.

- L'être humain est sensible au phénomène de la mode ..parce que.. il a besoin de changement.
- Le sport de compétition est utile ....Mais....., il constitue parfois un danger pour la santé du sportif à cause du phénomène du dopage.
- La télévision n'est pas la cause de la violence que nous constatons .....car..... la violence existe même dans les régions où l'on n'a jamais vu un poste de télévision.
- La violence existe même dans les régions qui ne connaissent pas la télévision .....donc..... la télévision n'est pas la cause unique de la violence.
- Les scènes de violence dans les stades sont inadmissibles cependant ..... le football demeure le sport le plus populaire.
- ...Malgré..... son prix élevé, l'ordinateur est un outil de travail indispensable.

TEXTE : P.105



Séquence 1

VOTRE PROJET

Feuille de route

Votre projet consiste à rédiger une lettre ouverte adressée à un destinataire capable de prendre en charge vos préoccupations.

L'étude de la séquence 1 vous a permis de savoir qu'une argumentation consiste d'abord à choisir des arguments pour étayer un point de vue, à les classer, et à les organiser selon le plan qui convient le mieux à la visée poursuivie.

Pour l'instant recensez tous les arguments qui peuvent appuyer la thèse que vous voulez défendre, ensuite faites un tri **en fonction du destinataire** de votre lettre ouverte, ne gardez que les plus convaincants et classez ces derniers du plus faible au plus fort.

Dans la suite du chapitre vous apprendrez à choisir votre degré d'implication dans le discours.

105

ANNEXE 5

PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS DU TEST

Activité 01 : Barème : 8/8

Objectifs : - reconnaître la structure d'un texte argumentatif à travers le repérage des connecteurs. - Remettre en ordre un texte argumentatif

Instruction : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.
2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.
3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.
4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.
5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.
6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.
7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,
8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué

Activité 02 :

Barème : 6/6

Objectifs : - savoir repérer les outils grammaticaux (connecteurs) exprimant les principales relations logiques dans un texte argumentatif.

- faire reconnaître la valeur et les rapports logiques que peuvent exprimer les connecteurs (cause, conséquence, opposition).

Instruction : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- - - - - -				

Activité 03 : Barème : 7/7

Objectif : Reconnaitre la valeur argumentative des connecteurs logiques. Faire connaître aux élèves que les connecteurs peuvent introduire des arguments, illustrer des exemples, ou introduire des conclusions.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Instruction : Lisez le texte ci-dessus, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusion

Activité 04 :

Barème : 10/10

Objectif : faire connaître aux élèves que les connecteurs organisateurs permettent de repérer la structure du texte argumentatif (le plant du texte) à savoir les thèses, les arguments avancés et les exemples utilisés.

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
Thèse 2	Arguments	Exemples

ANNEXE 6

CORRIGÉS DES ACTIVITÉS DU TEST

Corrigé de l'activité 01 : (8/8 points)

L'ordre des phrases est : 6 – 8 – 4 – 1 – 3 – 7 – 5 - 2

Corrigé de l'activité 02 : (6/6 points)

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- Pourtant			X	
- En effet		X		
- par ailleurs			X	
- Ainsi				X
- Donc				X
- Mais			X	

Corrigé de l'activité 03 : (7/7 points)

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs	X		
- Alors			X
- Et pourtant	X		
- Quant au fait	X		
- En effet		X	
- En définitive			X

Corrigé de l'activité 04 : (10/10 points)

Thèse 1	Arguments	Exemples
Les lycéens d'aujourd'hui sont De mauvais élèves	-D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. - Par ailleurs ils ne savent pas écrire	-leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « « à l'eau de rose » pour les filles » - Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.
Thèse 2	Arguments	Exemples
Les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves mais ils sont différents	- Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. - Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs	- Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe. -En effet, les méthodes d'enseignement sont- elles adaptées ?

ANNEXE 7

LES RÉPONSES DES ÉLÈVES AUX ACTIVITÉS DU TEST

ACTIVITÉ 1 :

ACTIVITÉ 2 :

ACTIVITÉ 3 :

ACTIVITÉ 4 :

Nom : ..TAÏBA.....

Prénom : ....S.A.R.A.....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
04	
08	
03	
07	
01	
02	
06	
05	

Note : 01/08

Nom : TAIbA

Prénom : SARA

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- pourtant				X
- par ailleurs		X		
-				
-				
-				
-				

Note : 01/06

Nom : ..TAIBA.....

Prénom : ..SARA.....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs		X	
- Alors			X
- Et pourtant			
- Quant au fait		X	
- En effet	X		
- En définitive			

Note : 02/07

Nom : ..... TAIBA .....

Prénom : ..... SARA .....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- /	-1) D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture -2) Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde	-1) En effet les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ? - /
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
- /	- / - /	- / - /

Note :

Nom : ..Hadjali.....

Prénom : ..Nihad.....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
06	
04	
08	
01	
03	
07	
05	
02	

Note : 06/08

Nom : Hadj Ali

Prénom : Nihad

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- mais			X	
- donc	X			
- en effet	X			
- pourtant			X	
- par ailleurs				X
-				

Note :

03,5/06

Nom : ...Hadj Ali.....

Prénom : ..Nihad.....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs	X		
- Alors			X
- Et pourtant	X		
- Quant au fait		X	
- En effet	X		
- En définitive			X

Note : 05/07

Nom : Hadj Ali

Prénom : Nihad

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- Les lycéens d'aujourd'hui sont mauvais élèves	- Dabord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéresse pas à ce qui pourrait améliorer leur culture - Par ailleurs, ils ne savent pas écrire	- Leurs seules passions sont la musique légère, le foot et les romans "à l'eau de rose" - Il y a là à entendre pour cela. Les remarques faites par leurs professeurs de langue.
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
- Et pourtant lorsqu'on vit parmi les jeunes on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde	- Ils sont passionnés par toute sortes de sujet qui ne sont malheureusement pas abordés en classe. En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées.	- En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très vite les critiques devraient porter sur un système scolaire à bout de souffle et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Note :

Nom : ..... Behloul .....

Prénom : ..... Djamila .....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
06	
08	
04	
03	
07	
02	
05	
01	

Note : 03/08

Nom : ..... Behdouf .....

Prénom : ..... Djamila .....

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- pourtant			X	
- en effet				X
- par ailleurs			X	
- donc				X
- mais			X	
- ainsi		X		

Note :

05/06

Nom : ..... Bahlaul .....

Prénom : ..... Djamila .....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord		X	
- Par ailleurs		X	
- Alors			X
- Et pourtant		X	
- Quant au fait			
- En effet	X		
- En définitive		X	

Note : 07/07

Nom : ..... Behlouf .....

Prénom : ..... Djamila .....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- les lycéens d'aujourd'hui	- D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien - Il n'y a qu'à entendre par cela les remarques faites par leurs professeurs de langues	- On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens -
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
- Et pourtant lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets.	- Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs. - En effet, les methods d'enseignement sont-elles adaptés ?	- En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui -

Note :

Nom : ..... Rida .....

Prénom : ..... Selti .....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
08	
06	
04	
01	
03	
05	
02	
07	

Note : 03/08

Nom : ..... Selti .....

Prénom : .... Rida .....

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
-				
-				
- par ailleurs				X
-				
-				
-				

Note : 0,5/06

Nom : ..... Salti .....

Prénom : .... Rida .....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs		X	
- Alors			X
- Et pourtant			
- Quant au fait		X	
- En effet	X		
- En définitive			

Note : 02/07

Nom : ..Selti.....

Prénom : ..Rida.....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- les lycéens d'aujourd'hui	- 1) D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien. - 2) leurs seules passions ont la musique légère, le football et les romans «« à l'eau de rose »» pour les filles ».	- /
Thèse 2	Arguments	Exemples
- et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	- / - /	- / - en définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens.

Note :

Nom : MEHIEDDINE

Prénom : NORA

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
05	
08	
04	
01	
03	
02	
07	
06	

Note : 04/08

Nom : MEHIEDDINE

Prénom : NORA

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
-				
- mais			X	
-				
-				
-				
-				

Note : 01/06

Nom : MEHCEDDINE

Prénom : NORA

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs		X	
- Alors			X
- Et pourtant	X		
- Quant au fait		X	
- En effet	X		
- En définitive			X

Note : 04/07

Nom : ..... MEHIEDDINE .....

Prénom : ..... NORA .....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- Les lycéens d'aujourd'hui	- 1) D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent - - 2)	- 1) Il suffit qu'on entende pour ce fait les remarques - 2)
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
-	- 1) et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde - 2) Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets	- 1) En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées? - 2)

Note :

Nom : Tair.....

Prénom : Malak.....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
06	
08	
04	
03	
01	
07	
05	
02	

Note : 06/08

Nom : Tarb.....

Prénom : Malak.....

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- pourtant			X	
- en effet				X
- par ailleurs			X	
- donc				X
- mais			X	
- ainsi		X		

Note :

05/06

Nom : Taib.....

Prénom : Malak.....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs		X	
- Alors			X
- Et pourtant			
- Quant au fait		X	
- En effet	X		
- En définitive		X	

Note : 02/07

Nom : Taib.....

Prénom : Malak.....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	- 1) D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien. - 2) Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles	- 1 on comprend d'après le jugement sévère porté sur nos lycéens - 2 /
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
- Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde.	- 1) Ils sont passionnés par toutes sortes de sujet qui ne sont malheureusement pas abordés en class - 2) Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut être en chercher les causes ailleurs que chez eux.	- 1) En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui - 2) /

Note :

Nom : ..... Boundali .....

Prénom : ..... Kadima .....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
08	
04	
06	
03	
07	
01	
02	
05	

Note : 00/08

Nom : Boudali

Prénom : Karima

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- mais			X	
- donc		X		
- en effet	X			
- pourtant			X	
- par ailleurs				X
-				

Note : 3,5/06

Nom : ..... Bouabdallah .....

Prénom : ..... Karima .....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs	X		
- Alors			X
- Et pourtant	X		
- Quant au fait		X	
- En effet		X	
- En définitive			X

Note : 06/07

Nom : .....Boudali.....

Prénom : .....Karima.....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
-Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	1) D'abord on déplore que les élèves d'aujourd'hui ne savent Rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture 2/ par ailleurs ils ne savent pas écrire	1) leur seules passions sont la musique légère le football et les romans "à l'eau de rose" pour les filles 2) il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques fait par leurs professeurs de langues
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
-Les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves	1) Et pourtant ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. 2) Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleur.	1) ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe 2) en effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées?

Note :

Nom : ...KHMISTI.....

Prénom : ...ADEL.....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
02	
04	
08	
01	
03	
05	
07	
06	

Note : 02/08

Nom : ...KHMISTI.....

Prénom : ...ADEL.....

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- mais			X	
- donc				X
- par ailleurs				X
-				
-				
-				

Note : 02,5/06

Nom : ...KHIS TI.....

Prénom : ....ADEL.....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord		X	
- Par ailleurs		X	
- Alors			X
- Et pourtant		X	
- Quant au fait			
- En effet	X		
- En définitive			X

Note : 02/07

Nom : ...ISMISTI.....

Prénom : .....ADEL.....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves.	-1) D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. -2) Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles.	-1) par ailleurs l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire -2) Il n'y a qu'à entendre par cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
- Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde	- Il sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe. - Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut être en chercher les causes ailleurs que chez eux.	En effet, les méthodes 1) d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maitres d'école ont-ils toujours une formation psycho-pédagogique suffisante 2- En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui.

Note :

Nom : Mohamed.....

Prénom : Belhadef.....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
08	
06	
01	
04	
02	
07	
05	
03	

Note : 02/08

Nom : Belhadef.....

Prénom : Mohamed.....

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- mais			X	
- donc		X		
- en effet	X			
- pourtant			X	
- par ailleurs				X
-				

Note :

03,5/06

Nom : Belhamed.....

Prénom : Mohamed.....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord		X	
- Par ailleurs			
- Alors		X	
- Et pourtant			X
- Quant au fait			
- En effet			
- En définitive	X		

Note : 01/07

Nom : Belhadef.....

Prénom : Mohamed.....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
- Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	-D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ine savent rien -leurs seules passions sont la musique légère le footbal et les romans «à l'eau de rose» pour les Filles»	Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques Faites par leurs professeurs de langues. -
Thèse 2	Arguments	Exemples
-	-Et pourtant ils sont tres informés sur tout ce qui se passe dans le monde -Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe	-Quant au fait qu'il ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs -En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées?

Note :

Nom : ....Benzerhouda.....

Prénom : .....Hichem.....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
06	
04	
08	
03	
01	
05	
07	
02	

Note : 01/08

Nom : Benzerhouda

Prénom : Hicham

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Exprriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- Pourtant			X	
- Par ailleurs				X
-				
-				
-				
-				

Note : 01,5/06

Nom : ...Benzerhouda.....

Prénom : .....Hicham.....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs	X		
- Alors			X
- Et pourtant	X		
- Quant au fait		X	
- En effet		X	
- En définitive			X

Note : 06/07

Nom : ...Benzerkouda.....

Prénom : .....Ikram.....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
. Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves	. D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. - Par ailleurs ils ne savent pas écrire	. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles . Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues.
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
.	. Et pourtant ils sont très informés sur Tout ce qui se passe dans le monde. . Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.	. En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ? . En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens.

Note : 06/10

Nom : ..... Ben Said .....

Prénom : ..... Ahmed .....

Activité 01 :

Durée : 20 minutes

Consigne : Ci-dessous, sont données des énoncés d'un texte dans le désordre, remettez-les dans l'ordre qui convient pour obtenir un texte argumentatif, en s'aidant des connecteurs et du tableau qui suit :

L'enseignement du grec est-il utile ?

1- En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec.

2- L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

3- Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

4- Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire.

5- ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

6- Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux.

7- Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique,

8- Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Numéro de phrases	Texte reconstitué
04	
06	
08	
01	
03	
07	
02	
05	

Note : 03/08

Nom : ..... Ben Said .....

Prénom : ..... Ahmed .....

Activité 02 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Relevez les connecteurs du texte reconstitué de la première activité et classez-les dans le tableau suivant tout en indiquant ce qu'ils expriment (leur fonction) une cause, une opposition, une conséquence ou une explication.

(Pour répondre mettre une croix dans la colonne qui convient)

Texte reconstitué :

L'enseignement du grec est-il utile ?

Pour beaucoup de personnes interrogées, l'apprentissage du Grec ancien est inutile et dangereux. Il produit des « têtes bien pleines » au lieu de former des têtes bien faites ».

Pourtant, notre propre expérience prouve le contraire. En effet, si la langue française est issue du latin, la majeure partie du vocabulaire philosophique, scientifique et technique est issue de grec. Par exemple, la connaissance de cette langue aide beaucoup les étudiants en médecine et en pharmacie.

Par ailleurs, la connaissance de la pensée grecque permet de remonter aux sources de la pensée philosophique et politique, ainsi, on ne peut parler de la démocratie et comprendre ce concept sans remonter à se origines.

L'enseignement du grec est donc non seulement utile, mais aussi nécessaire pour mieux maîtriser certains grands domaines de la connaissance.

Connecteurs	Expriment			
	Une cause	Une explication	Une opposition	Une conséquence
- mais			X	
- donc				X
par ailleurs				X
-				
-				
-				

Note : 02,5/06

Nom : ..... Ben Said .....

Prénom : ..... Ahmed .....

Activité 03 :

Durée : 15 minutes

Consigne : Lisez le texte ci-dessous, puis relevez les connecteurs existants soulignés et classez-les dans le tableau suivant, selon ce qu'ils peuvent introduire un argument, un exemple ou une conclusion.

Texte :

Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par les enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique légère, le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe.

Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux. En effet, les méthodes d'apprentissage sont-elles adaptées ? Et les maîtres d'école ont-ils toujours une formation psychopédagogique suffisante ?

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

Connecteurs logiques	Connecteurs introducteurs d'arguments	Connecteurs introducteurs d'exemples	Connecteurs introducteurs de conclusions
- D'abord	X		
- Par ailleurs	X		
- Alors			X
- Et pourtant	X		
- Quant au fait		X	
- En effet	X		
- En définitive			X

Note :

05/07

Nom : ..... Ben Said .....

Prénom : ..... Ahmed .....

Activité 04 :

Durée : 30 minutes

Consigne : En se référant au texte et la consigne de l'activité 03, complétez le tableau ci-dessous qui résume le plan du texte.

Thèse 1	Arguments	Exemples
Les lycéens d'aujourd'hui	D'abord on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leur professeur de langues	- On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens. -
Thèse 2	**Arguments**	**Exemples**
-	- Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire il faut chercher les causes ailleurs. - En effet, les méthodes d'enseignement sont-elles adaptées ?	- En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui.

Note : 06/10

ANNEXE 4

LA GRILLE D'OBSERVATION COMPLETÉE

Contexte de l'enseignement

Classe observé :.....1.LSH.3.....

Projet :02...Rédiger une lettre à une autorité compretente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Séquence :..01....Organiser son argumentation.

Séance :.....Compréhension de l'écrit.

Date et Heure:.....11/02/2018 — 14/02/2018

Effectif :.....32.....

Nombre d'heures de français/ semaine : .....03...Heures

L'enseignante

Comportements	Réponses		
	Oui	Non	Remarque
Elle s'adresse aux élèves sur un mode valorisant, encourageant.	X		
Elle précise l'objectif/plan du cours.	X		
Elle fait un rappel du dernier cours.	X		
Elle utilise un vocabulaire facile à comprendre.	X		
Elle explique les mots difficiles par : analogie utilisation du contexte directement.		X	
Elle reformule sa question en cas d'absence de réponses.	X		
Elle s'efforce de faire participer tous les élèves.		X	
Elle fait appel à une compréhension linéaire.	X		
Elle oriente l'attention de l'élève sur les informations pertinentes.	X		

Elle fait recours à la langue maternelle pour une explication.		X	
Elle utilise des connecteurs lors de l'analyse du texte.		X	
Elle donne un feed-back positif sur l'intervention des élèves.	X		
Elle sait accueillir et exploiter les erreurs des élèves.	X		
Elle formule des réponses avec les mots des élèves.	X		
Elle utilise le tableau pour les réponses.	X		
Elle veille à ce que tous les élèves s'approprient les contenus du cours.		X	
Elle propose des activités à poursuivre en dehors de la classe.		X	
Elle suit une méthodologie cohérente.	X		

Les élèves

Comportements	Réponses		
	Oui	Non	Remarque
Ils participent majoritairement aux activités proposées.		X	
Ils comprennent les questions posées par l'enseignante.	X		
Ils répondent spontanément aux questions.	X		toujours les mêmes personnes.
Ils arrivent à trouver seuls la réponse aux questions.		X	L'enseignante les oriente la plus part du temps
Les élèves font preuve de compétences méthodologiques, ils répondent aux questions sans aide.		X	
Ils posent des questions pour comprendre.		X	
Ils communiquent de façon intelligible, appropriée.		X	

Ils restituent facilement les idées des textes après une lecture silencieuse.		X	
Ils repèrent facilement le champ lexical du texte proposé.	X		
Ils font des commentaires sur l'activité donnée.		X	
Ils travaillent en groupe pour la réalisation d'une tâche.		X	
Ils ont l'air intéressés et actifs.		X	

Texte support

Caractéristiques	Réponses		
	Oui	Non	Remarque
Le paratexte aide à générer l'idée générale.	X		
Mise en page claire et permet d'identifier son organisation.	X		
Vocabulaire général employé reste abordable.	X		
Le texte développe une construction claire/cohérente du schéma argumentatif.	X		
Il est suffisamment intéressant pour susciter l'intérêt des apprenants.	X		
Relation entre arguments, bien mise en évidence.	X		
Utilisation d'un nombre important d'arguments.	X		
Identification facile des connecteurs logiques.	X		
Utilisation variée des connecteurs logiques.		X	
Utilisation des connecteurs connus par l'apprenant.	X		
Introduction des arguments à l'aide de connecteurs.	X		

Chaque paragraphe développe une idée directrice.	X		
Construction facile de la stratégie de compréhension.	X		
Le support iconique adapté à la thématique du texte.	X		
Exploitation efficace de l'image.	X		
Le support iconique aide les apprenants dans l'éveil de l'intérêt.	X		

Les activités

Objectifs	Réponses		
	Oui	Non	Remarques
Rappel des acquis antérieurs, du contenu du cours précédent.	X		
Proposition de différentes activités selon le niveau des élèves.	X		
Logique et cohérence dans la succession des activités proposées.	X		
Activités suscitant le raisonnement de l'élève (inductif ou déductif).	X		mais cela n'a pas été evident pour les élèves.
Variété et originalité des activités prévues.		X	
Activités d'évaluations cohérentes par rapport aux compétences visées.	X		
Synthèse réalisée avec/par les élèves.	X		
Correction des activités par l'enseignante.	X		