

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Faculté des langues étrangères

Département de Français



THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT

Filière : Français

Spécialité : Didactique du FLE

Par

AOUALI -NAOUAL

Thème :

**USAGE DES CONNECTEURS LOGIQUES DANS LES PRODUCTIONS
ÉCRITES DES APPRENANTS DE QUATRIÈME ANNÉE MOYENNE**

Soutenu(e)...../...../....., devant le jury composé de :

| | | | |
|---------------------------|------------|----------------------|--------------|
| SLIMANI El Djamhouria | Professeur | Université de Chlef | Présidente |
| BOUACHA Abderrahmane | MCA | Université de Tiaret | Rapporteur |
| AIT DJIDA Mohand Amokrane | MCA | Université de Chlef | Examineur |
| BOUTHIBA Fatima Zahra | MCA | Université de Chlef | Examinatrice |
| AIT DAHMANE Karima | Professeur | Université de Blida2 | Examinatrice |
| MERINE Kheira | Professeur | Université d'Oran 2 | Examinatrice |

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à mon directeur de recherche Monsieur Bouacha Abderrahmane, Maître de conférences, pour sa disponibilité, sa patience et surtout pour la confiance qu'il m'a accordée et la justesse avec laquelle il a su orienter et encadrer ce travail.

Mes profonds remerciements à monsieur Ait Djida Mokrane pour son appui tout au long de cette recherche ainsi qu'aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

Ma reconnaissance à ma mère, pour tous les sacrifices qu'elle a consentis pour faire de moi ce que je suis, ainsi qu'à mon mari pour son encouragement.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à réaliser ce travail de recherche.

Dédicaces

Je dédie ce travail à ma famille

avec mon grand amour

Avant-propos

La présente recherche entre dans le cadre de l'obtention du diplôme de doctorat en didactique du FLE, elle a été réalisée à partir de l'observation et de l'étude des activités de production écrite en situation de classe, et ce, auprès des apprenants du collège.

Les travaux réalisés dans le domaine de la didactique de l'écrit ont montré combien la grammaire textuelle joue un rôle important et une place fondamentale en termes de réflexion, de conception et de production de textes écrits. Les travaux de chercheurs et linguistes dont nous citerons Combettes, Charolles, J.M. Adams, D. Maigueneau et combien d'autres encore montrent tout l'intérêt accordé à ce type d'activité en matière de recherche fondamentale aussi bien dans les domaines de la linguistique que celui de la didactique.

En nous inspirant des travaux des uns et des autres en matière d'usage des connecteurs et de leurs rôles, nous tenterons de comprendre au mieux les raisons qui empêchent nos apprenants de les utiliser à bon escient dans le cadre de leurs activités de productions écrites.

Notre recherche portera donc sur l'étude de l'usage des connecteurs par un public ciblé, celui de la 4^{ème} A.M, en situation de production écrite. Afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées, nous les analyserons au moyen de grilles et tenterons de trouver les solutions appropriées pour les différents cas rencontrés.

Sommaire

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction générale..... | 1 |
| PARTIE THEORIQUE | 5 |
| Chapitre 1 : L'enseignement du français..... | 6 |
| 1.1. La situation sociolinguistique en Algérie | 7 |
| 1.2. La place et rôle du français dans le système éducatif algérien | 8 |
| 1.3. Orientations méthodologiques du système éducatif Algérien | 11 |
| 2. Enseignement du français au cycle moyen | 13 |
| 2.1. Les objectifs généraux de l'enseignement du français au collège..... | 14 |
| 2.2. Évolution des pratiques d'enseignement | 15 |
| 2.3. L'approche par les compétences..... | 16 |
| 3. Du concept de grammaire dans l'enseignement du français et de son rôle dans l'appropriation des connaissances | 19 |
| 3.1. La notion de grammaire (généralités)..... | 19 |
| 3.2. Caractère évolutif et relatif de l'enseignement de la grammaire..... | 22 |
| 3.2.1. La première grammaire scolaire | 23 |
| 3.2.2. La deuxième grammaire scolaire..... | 23 |
| 4. Les pratiques enseignantes | 23 |
| 4.1. Les techniques de classe | 24 |
| 4.2. Les exercices proposés | 29 |
| 5. L'apprentissage d'une langue..... | 33 |
| 6. Des notions de stratégies d'enseignement apprentissage | 34 |
| 6.1. Stratégies de rédaction..... | 39 |
| Chapitre 2 : Autour du texte..... | 43 |
| 1. Organisation de l'écrit..... | 43 |
| 1.1 La phrase..... | 43 |
| 1.2. L'énoncé | 44 |
| 1.3. Le texte | 44 |
| 1.3.1. L'insertion de séquences | 46 |
| 1.3.2 La dominante séquentielle | 47 |
| 1.3.3 L'organisation hiérarchisée | 47 |
| 2. Approche des textes | 49 |
| 2.1. Texte et situation de communication..... | 49 |
| 2.2. La cohérence et cohésion textuelle | 53 |
| 2.2.1. La cohésion textuelle | 53 |
| 2.2.2. La cohérence textuelle | 54 |
| 2.2.3. Quelle différence ?..... | 54 |
| 2.2.4. Les règles de cohérence textuelle | 56 |
| 2.2.4.1. La méta règle de la progression | 56 |
| 2.2.4.2. La méta règle de la relation | 57 |
| 2.2.4.3. La méta règle de la répétition | 57 |
| 2.2.4.4. La méta règle de la non-contradiction | 58 |
| 3. La progression thématique | 59 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. Les différents niveaux de structuration d'un texte | 59 |
| 3.2. Les différents types de progression | 59 |
| 3.2.1. Progression linéaire | 60 |
| 3.2.2. Progression à thème constant | 61 |
| 3.2.3. Progression à thème éclaté | 62 |
| 3.3. Combinaison de progressions | 63 |
| 3.4. Rupture thématiques | 64 |
| 4. Classification textuelle | 65 |
| 4.1. Classement d'après le genre | 66 |
| 4.2. Classement d'après la forme..... | 66 |
| 4.3. Classement d'après la fonction..... | 67 |
| 4.4. Classement d'après le type | 67 |
| 5. Grammaire phrastique et grammaire textuelle. | 70 |
| 5.1. Grammaire phrastique | 70 |
| 5.2. Grammaire textuelle | 72 |
| 5.3. Les connecteurs | 75 |
| 5.3.1. Définition..... | 75 |
| 5.3.2. Problème de terminologie..... | 77 |
| 5.3.3. Fonctions des connecteurs | 79 |
| 5.3.3.1. La fonction logico-sémantique | 79 |
| 5.3.3.2. Les fonctions structurales | 79 |
| 5.3.3.3. Les Fonctions textuelles | 79 |
| 5.3.4. Classification | 80 |
| 5.3.5. Nature grammaticale des connecteurs | 92 |
| 5.3.6. Apprentissage des connecteurs | 92 |
| 5.3.7. Enseignement des connecteurs au cycle moyen | 93 |
| 5.3.8. Stratégies d'utilisation des connecteurs..... | 96 |
| Chapitre 3 : Didactique de l'écriture. | 97 |
| 1. Les modèles métalinguistiques..... | 97 |
| 2. Théories et modèles utilisés dans l'analyse des textes écrits | 98 |
| 2.1. Les principales théories relatives à l'activité rédactionnelle | 99 |
| 2.1. 1. La psychologie cognitive..... | 99 |
| 2.1.2. La Sociolinguistique | 101 |
| 2.1.3. La linguistique génétique..... | 101 |
| 2.1.4. La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986) | 103 |
| 2.2. Les principaux modèles de l'activité de rédaction | 106 |
| 2.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)..... | 107 |
| 2.2.2. Le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983)..... | 110 |
| 2.2.3. Le modèle de Baddeley (1992)..... | 111 |
| 2.2.4. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) | 112 |
| 2.2.5. Le modèle de Kellogg (1996)..... | 113 |
| 2.2.6. Le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994) | 114 |
| 3. Enseignement de la production écrite | 116 |
| 3.1. L'écriture | 117 |
| 3.2. L'écrit et quelques approches et méthodologies pédagogiques..... | 117 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3. Les difficultés de l'enseignement de la production écrite | 118 |
| 3.4. Caractéristiques des textes écrits par les apprenants de langue étrangère | 119 |
| 3.5. La production écrite des élèves de fin du cycle moyen | 119 |
| 3.6. L'évaluation de l'écrit | 121 |
| 3.7. Conclusion | 123 |
| PARTIE PRATIQUE | 124 |
| Chapitre 1 : partie méthodologique | 125 |
| 1.1. Présentation du protocole | 125 |
| 1.1.1. Corpus | 126 |
| 1.1.1.1 Copies de production écrite | 126 |
| 1.1.1.2. Evaluation des pratiques enseignantes | 126 |
| 1.1.1.3. Déroulement de l'enquête | 126 |
| 1.1.1.4. Population concernée | 127 |
| 1.1.1.5 Echantillonnage | 127 |
| 1.1.2. Choix du sujet | 127 |
| 1.1.3. Protocole d'analyse | 128 |
| 1.1.3.1. Evaluation des pratiques enseignantes | 128 |
| 1.1.3.2. Analyse des copies | 128 |
| 1.1.3.3. Evaluation de la compétence d'écriture | 128 |
| 1.1.3.4. Evaluation de l'utilisation des connecteurs | 129 |
| ANALYSE DES SITUATIONS DE CLASSE | 131 |
| Chapitre 2 : phase d'observation | 132 |
| 2.1. Analyse du texte utilisé comme support de la leçon | 132 |
| 2.2. Analyse des pratiques enseignantes | 134 |
| 2.2.1. Première séance | 134 |
| 2.2.2. Deuxième séance | 136 |
| 2.2.3. Troisième séance : | 139 |
| 2.3. Discours employé (concepts) | 145 |
| 2.4. Exercices proposés aux élèves (premier cours « connecteurs logiques ») | 146 |
| 2.4.1. Résultats des exercices de la première classe | 148 |
| 2.4.2. Résultats des exercices de la deuxième classe | 164 |
| 2.4.3. Comparaison des résultats obtenus dans le premier cours (entre les deux classes) . | 172 |
| 2.5. Résultats des exercices du deuxième cours : l'expression du but | 173 |
| 2.5.1. Résultats du premier exercice | 174 |
| 2.5.2. Résultats du deuxième exercice | 179 |
| 2.6. Conclusion partielle | 181 |
| Chapitre 3 : Analyse des productions écrites | 182 |
| 3.1. À partir d'un sujet proposé à un premier groupe d'élèves | 182 |
| 3.1.1. Critères de réussite | 182 |
| 3.1.2. Analyse et interprétations des résultats obtenus | 183 |
| 3.1.3. Présentation des résultats obtenus auprès du premier groupe sous forme de grilles | 183 |
| 3.1.3. 1. Grille A | 183 |
| 3.1.3. 2. Grille B | 191 |
| 3.1.4. Conclusion partielle | 201 |
| 3.2. Résultats obtenus auprès de la deuxième classe | 202 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.1. À partir d'un sujet proposé à un deuxième groupe d'élèves | 202 |
| 3.2.2. Critères de réussite..... | 202 |
| 3.2.4. Présentation des résultats obtenus auprès de ce deuxième groupe sous forme de grilles | 202 |
| 3.2.4.1. Grille A..... | 202 |
| 3.2.4.2. Grille B | 206 |
| 3.2.5. Conclusion partielle..... | 216 |
| 3.3. Résultats obtenus auprès de la troisième classe..... | 217 |
| 3.3. 1. A partir d'un sujet proposé à un troisième groupe d'élèves | 217 |
| 3.3.2. Critères de réussite..... | 217 |
| 3.3.3. Présentation des résultats obtenus auprès de ce troisième groupe sous forme de grilles | 217 |
| 3.3.3.1. La grille A..... | 217 |
| 3.3.3.2 la grille B | 221 |
| 3.3.4. Interprétation des résultats..... | 223 |
| 3.3.5. Conclusion partielle..... | 227 |
| 3.3.6. Comparaison des résultats des trois classes..... | 228 |
| 3.3.6.1. Utilisation des connecteurs d'énumération..... | 228 |
| 3.3.6.2. Utilisation des connecteurs logiques dans les trois classes | 229 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES | 231 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 235 |
| ANNEXES | 246 |
| RESUME..... | 293 |

Liste des tableaux

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau N°1 : Utilisation des connecteurs logiques dans la première classe (enseignante A : exercice 1) | 149 |
| Tableau N°2 : Utilisation des connecteurs logiques dans la première classe (enseignante A ; exercice2) | 156 |
| Tableau N°3 : Utilisation des connecteurs logiques dans la deuxième classe (enseignante B : exercice1) | 164 |
| Tableau N°4 : Comparaison des résultats obtenus..... | 172 |
| Tableau N°5 : Utilisation des connecteurs exprimant un rapport de but (enseignante A Exercice 1)..... | 174 |
| Tableau N°6 : Utilisation des connecteurs exprimant un rapport de but (enseignante A Exercice 2)..... | 179 |
| Tableau N°7 : Analyse des copies (grille A/groupe 1 / premier sujet) | 184 |
| Tableau N°08 : Analyse des copies du premier groupe (grille A) | 185 |
| Tableau N°9 : Analyse des copies (grille B /premier groupe/enseignante A) | 191 |
| Tableau N°10 : Utilisation des connecteurs logiques les moins fréquents (grille B)..... | 195 |
| Tableau N°11 : Analyse des copies selon la grille A (deuxième groupe de l'enseignante B | 202 |
| Tableau N°12 : Résultats obtenus à partir de l'analyse des copies (grille B) | 206 |
| Tableau N°13 : Résumé des résultats du deuxième groupe (grille B) | 210 |
| Tableau N°14 : Présentation des résultats du troisième groupe (grille A) | 217 |
| Tableau N°15 : Résumé de l'analyse des copies selon (grille A /troisième groupe)..... | 218 |
| Tableau N°16 : Résultats obtenus de l'analyse des copies (grille B / (troisième groupe) .. | 221 |
| Tableau N°17 : Résumé des résultats obtenus du troisième groupe (grille B) | 223 |
| Tableau N°18 : Résultats de l'utilisation des autres connecteurs (les moins fréquents) ... | 225 |
| Tableau N°19 : Utilisation des connecteurs d'énumération dans les trois classes | 228 |
| Tableau N°20 : Comparaison des résultats obtenus..... | 229 |

Introduction générale

La question de la réussite scolaire préoccupe tout pays et se traduit par des réformes et des renovations. Depuis 2003, le ministère de l'éducation essaye des mesures correctives pour améliorer l'enseignement du français en Algérie, mais ces mesures ne semblent pas satisfaire les besoins des apprenants, on passe d'une méthode à une autre, sans pour autant les concrétiser, et des fois le passage se fait brutalement sans aucune formation des enseignants.

Au cycle moyen, les changements ont affecté surtout la maîtrise des outils nécessaires à la conception et la production de textes écrits. Pour ce faire, l'Algérie s'engage actuellement à renouveler les programmes, notamment en matière d'aménagement linguistique afin de répondre aux besoins des apprenants et de suivre les nouvelles exigences du monde.

Aujourd'hui et à la veille de tous ces changements, l'institution accorde beaucoup plus d'importance aux processus d'installation de compétences. En effet, en s'inscrivant dans une approche par compétences, le programme de français est focalisé sur l'acquisition de savoirs faire fonctionnelles.

L'enseignement apprentissage d'une langue étrangère est complexe, particulièrement au collège qui constitue une phase intermédiaire dans laquelle la prise en compte de tous les facteurs cognitifs et linguistiques entrant en jeu aide à l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Le cycle moyen est une phase charnière et transitoire pour l'élève, ce dernier passe du simple au complexe, il acquiert les rudiments de l'écriture et développe les compétences scripturales essentielles.

Dans le programme de français au moyen, on n'insiste pas sur l'apprentissage de l'écriture. Certes, il y a une activité d'écriture de production écrite sans qu'il y ait un enseignement proprement dit de celle-ci.

Ce programme est constitué de projets pédagogiques. Chaque projet est divisé en deux à trois séquences et la séquence est répartie en dix séances dont une seule dite de préparation à l'activité d'écriture. Elle est censée préparer l'élève à l'écriture. Cependant, celle-ci est réduite à une séance d'exercices portant essentiellement sur les structures phrastiques. En outre l'élève est rarement conscient de l'utilité de ces exercices et de leur relation avec la production écrite (absence d'explications). Par conséquent, on peut dire qu'il existe un réel décalage entre les objectifs assignés à l'enseignement du français au collège et le niveau réel des élèves.

En se référant au programme de la quatrième année moyenne, l'objectif terminal de l'enseignement du français au collège est formulé de la manière suivante :

L'apprenant sera capable de¹ :

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

La tâche de l'enseignant consiste à consolider les acquis déjà installés durant les trois années précédentes et à introduire l'argumentation.

La production d'un texte argumentatif nécessite la gestion d'un ensemble d'opérations internes d'ordre linguistique et cognitif.

La maîtrise des outils linguistiques et du schéma argumentatif semble déterminants dans l'élaboration d'un écrit argumentatif. Parmi ces outils linguistiques, nous avons les connecteurs qui assurent non seulement une relation entre les entités de gauche et de droite au milieu d'un paragraphe mais entretiennent aussi une relation avec tout le texte, sans oublier que le lecteur peut repérer l'ordre logique des idées et comprendre le discours argumentatif grâce à eux,

« La caractérisation du fonctionnement de ces marques (marqueurs de relation) oblige déjà à intégrer certains paramètres pragmatiques et cognitifs dans la mesure où elles ne véhiculent jamais que des instructions interprétatives invitant le destinataire à accomplir un certain nombre d'opérations différentielles à partir du donné linguistique en cours de traitement et du contexte dans lequel ce donné apparaît » (Charolles, 1995)².

Le terme connecteur est d'usage dans le milieu scolaire. Les connecteurs logiques appartiennent à des classes différentes : des conjonctions de subordination (comme, parce que, bien que, puisque, si bien que ...), des conjonctions de coordination (mais, car, donc, or ...), des prépositions ou locutions prépositives (pour, par, à cause de, grâce à ...) des adverbes ou locutions adverbiales (cependant, ainsi, de même ...), ou des expressions (d'une part, d'autre part ...).

Les difficultés d'utilisation des connecteurs ne sont pas des moindres. Les apprenants n'arrivent pas à maîtriser leur utilisation dans les productions écrites. En effet, étant enseignante de français au collège, nous avons remarqué, lors de la correction des copies que les élèves étaient incapables de les utiliser à bon escient. Nous nous sommes interrogés alors

¹ Programmes de la 4ème année moyenne P 32

² Charolles, M. (1995). *Travaux de Linguistiques cohésion et cohérence et pertinence du discours* .p.29.

sur les causes de ces difficultés d'où la thématique : « **De l'usage des connecteurs logiques dans les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne.** »

Notre choix de l'écrit, comme champ d'investigation, tient au fait qu'il est important comme activité scolaire, surtout avec l'utilisation de l'approche par compétence où l'apprenant est amené à communiquer intelligiblement, à argumenter, et à agir sur l'autre. Pour ce faire, il doit surmonter beaucoup de difficultés dans la maîtrise de cette activité.

En fait, la question de l'écrit scolaire a été longtemps abordée dans le cadre de recherches notamment en didactique. L'écriture est une compétence indispensable. L'enfant doit savoir écrire s'il veut réussir. Malheureusement en consultant les résultats du BEM des dernières années, nous avons constaté des insuffisances et des problèmes à ce niveau ; ce qui constitue un handicap pour une bonne réussite dans les études.

Certes le programme d'enseignement fait de l'activité d'écriture le pivot de l'enseignement apprentissage mais sans pour autant insister sur tous les éléments amenant l'élève à l'acquérir.

Problématique

Comme outil de structuration du texte, les connecteurs nous aident à comprendre l'ordre logique des idées en assurant la cohésion entre les différentes parties du texte. Cela montre combien ils sont nécessaires pour la maîtrise de l'écrit

Or, les apprenants éprouvent d'énormes difficultés dans leur usage, ils sont incapables de concevoir un texte cohérent. Ce qui nous pousse à nous interroger sur l'usage que ces apprenants font de ces unités linguistiques « **Qu'est-ce qui les empêche à les utiliser avec plus d'efficacité ?** »

Nous tenterons d'y répondre à partir des questions suivantes :

A quoi sont dues ces difficultés ? (Les causes des difficultés relevées)

Quel type de grammaire est enseigné ? (Les démarches suivies)

Comment sont enseignés les connecteurs logiques ? (La pédagogie appliquée)

Quel est l'impact de ce type d'enseignement sur l'apprentissage des connecteurs ? (L'impact sur les apprentissages).

Est-ce que :

- Le problème se trouve au niveau du type de grammaire adoptée : phrastique ou textuelle ?
- Ou il est dû à l'activité grammaticale proprement dit (implicite/explicite, descriptive/notionnelle...)
- Ou bien il est d'ordre terminologique (métalangage grammatical choisi, par exemple)

A la lumière de ce questionnement, nous adopterons une démarche de recherche analytique tout en conservant l'idée de décrire la manière dont sont enseignés les marqueurs de relation.

Notre objectif est de montrer l'importance que revêtent les connecteurs et leur utilité dans la cohérence et la cohésion textuelle et aussi de tenter de trouver des pistes pouvant aider à leur usage en tant qu'outils intervenant dans la didactique de l'écriture.

Notre attention sera donc portée sur les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne afin d'évaluer leurs capacités à pouvoir utiliser à bon escient l'usage de ces outils linguistiques.

Nous ferons accompagner ce travail par l'exploitation d'enregistrements vidéo dans le but de juger des pratiques enseignantes en situation de classe.

La démarche que nous adopterons sera la suivante :

- Tenter de décrire et d'analyser les productions écrites des apprenants à l'aide de grille d'analyse afin de comprendre (de dégager) les insuffisances.
- Assister à des cours afin de voir comment se fait l'enseignement des connecteurs logiques et s'il y a réellement concrétisation des objectifs.
- Analyser les pratiques enseignantes en contexte de classe en filmant les cours de grammaire pour voir l'impact de ce type d'enseignement sur l'usage des connecteurs.

Le plan de notre travail sera structuré de la façon suivante :

Un cadre théorique consacré à l'enseignement de l'écriture au cycle moyen et constitué de trois chapitres.

Dans un premier temps, nous aborderons l'**Etat de l'enseignement du français au collège**.

Nous exposerons la place et le rôle du français depuis l'indépendance jusqu'à maintenant en n'omettons pas de relater le caractère évolutif et relatif de l'enseignement de la grammaire.

Puis, nous évoquerons le volet de la **grammaire textuelle** en tentant de définir les notions théoriques relatives au texte, à la grammaire et aux connecteurs sans oublier les **pratiques d'enseignements** qui seront présentées suivant deux aspects : la formation des enseignants et les textes officiels.

En troisième lieu, nous aborderons la **didactique de l'écriture** en mettant en évidence le processus cognitif de l'activité de rédaction.

La partie pratique comprend le **cadre méthodologique** où seront présentées les grilles ainsi que les outils d'analyse des données recueillies.

Ensuite, nous entamerons **l'analyse des** pratiques de classes accompagnée d'une discussion sur les activités réalisées par les élèves. Cette partie sera suivie par l'étude des productions écrites des apprenants. Nous couronnons notre travail par une conclusion où nous tenterons de mettre en exergue les résultats obtenus par rapport à la problématique de départ et aux hypothèses formulées.

Partie théorique

Chapitre 1 : L'enseignement du français

Ces dernières années, les réflexions des chercheurs, à l'image de Dewaele, J.-M. & Li Wei (2014) et Hanh Thi Nguyen et Guy Kellogg (2010)³, ont porté sur l'enseignement apprentissage des langues étrangères, vu l'influence de ces dernières sur le développement des compétences cognitives et interpersonnelles de l'enfant et l'augmentation de la tolérance à l'ambiguïté. Ceci dit, l'enseignement-apprentissage d'une langue permet, en dehors de l'acquisition d'éléments linguistiques, l'épanouissement de la personnalité, l'acquisition des connaissances et l'ouverture sur l'autre.

Le processus d'acquisition de cette langue peut prendre trois types de formation selon le public visé :

- Un processus institutionnel (formel), assuré par l'institution éducative, destiné aux enfants scolarisés.
- Un processus délibéré (informel), c'est à dire apprendre la langue par soi-même. Ce processus est assuré par des organismes de formation, destiné à des individus d'âges différents, de niveaux différents, ayant des besoins différents.

L'école assure l'instruction des enfants, leur socialisation et leur qualification, la citation suivante clarifie les règles essentielles de l'apprentissage institutionnel

« L'éducation formelle dite scolaire se différencie de l'éducation non formelle en ce sens qu'elle est donnée dans des institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. Cet enseignement se veut universel et séquentiel normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence (du moins pour ceux qui ne sont pas exclus du système) »⁴.

L'enseignement est une action sociale obligatoire de base qui vise la satisfaction des besoins fondamentaux des individus (connaissances, compétences, valeurs...) à travers l'acquisition de moyens d'apprentissage (lire, écrire, ...etc.). Il permet leur intégration dans la société comme des citoyens capables d'assumer leurs rôles sociaux.

L'école a pour vocation de former des citoyens profondément attachés aux valeurs du peuple algérien, et capables de comprendre le monde et de s'ouvrir sur la civilisation universelle, elle doit notamment permettre la maîtrise des langues étrangères.

³ Cité par Amy Thompson dans son article : Comment l'apprentissage des langues rend plus tolérant, janvier 2017 de *Mirmande.com site*

⁴Hamadache .Ali, 1993, « Articulation de l'éducation formelle et non formelle » P12-PDF

- le troisième type de formation est l'immersion qui offre un contexte concret et permanent.

Le processus de formation en immersion est une méthode naturelle d'apprentissage d'une langue et une solution optimale pour développer des compétences de communication verbale. Elle place l'apprenant en situation de communication de la vie courante, ce qui accroît considérablement son potentiel d'acquisition.

Ces trois processus d'acquisition constituent l'essentiel de la formation en langue française. La notion de « formation » véhicule une valeur spécifique notamment quand elle concerne « une langue étrangère » qui est nécessaire dans toute société. Ainsi, pour mettre en exergue ce concept nous nous sommes appuyées sur plusieurs ouvrages. Pour le dictionnaire Larousse(2005)⁵, la notion de formation est définie comme « *le développement et la modification de l'organisme qui rend l'individu capable d'exercer les fonctions de reproduction. Action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement* »

Quant au dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, il la définit comme étant : « *l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités et les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel* » (CUQ, 2003,103)⁶

Bien que cette formation ait pour objectif l'installation des connaissances et des compétences, de multiples constats d'échec dans l'enseignement du français dans les différents cycles de l'éducation se répètent sans cesse. Ainsi, nous allons voir l'histoire de cette langue étrangère et son impact sur notre société pour comprendre son évolution et connaître les différentes réformes apportées.

1.1. La situation sociolinguistique en Algérie

L'histoire du français en Algérie remonte à la colonisation française. Le lendemain de l'indépendance, l'Algérie était presque totalement francisée.

En dehors de cela, toute l'histoire du pays, à travers les siècles, a laissé des empreintes sur la langue, l'arabe dialectal fut envahi par des emprunts dont l'origine est des fois inconnue. À ce propos Khaoula Taleb Ibrahim n'a pas manqué de le mentionner au travers de la citation suivante :

« Le Maghreb en général, et l'Algérie en particulier a de tout temps, par sa situation géographique et son histoire mouvementée, été en relation avec l'autre, avec les étrangers à des degrés et des moments divers. Ces relations ont permis aux langues utilisées par ces

⁵ DELACHERIE-HENRY, S .et al : « Larousse. Dictionnaire de français, Jacques FLORENT, Montréal, Québec. 2005.P587

⁶ CUQ, J.P. : « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International. 2003.P 103

étrangers d'être en contact plus ou moins long avec les locuteurs maghrébins et donc avec les variétés propres »⁷

La situation sociolinguistique en Algérie est caractérisée par la diversité et est marquée par un dynamisme, on assiste à un plurilinguisme où cohabitent plusieurs langues et variétés linguistiques locales, qui, selon Asselah-Rahal⁸, « *rend cette situation très complexe et problématique* ».

Cet état de lieu résulte de la localisation géographique du pays, de l'histoire du peuple et des décisions politiques entreprises depuis l'indépendance jusqu'à nos jours.

Tout cela a fait du pays un bain linguistique avec l'existence de trois types de locuteurs francophones algériens. Ceux qui parlent le français dans la vie de tous les jours ; d'autres qui parlent le français occasionnellement dans des situations spécifiques comme par exemple une conversation avec un natif, au travail, à l'université, à l'école...etc. Enfin, ceux qui comprennent le français mais ne peuvent pas s'exprimer.

Les changements statutaires qu'a connus le français ne l'ont pas empêchés de cohabiter avec l'arabe. Khaouela Taleb Ibrahim, explique que ceci ne fait « *qu'accentuer l'inégalité des univers sémantiques et référentiels des deux langues* » (p.63).

Ceci nous rappelle la définition de Hamers et Blanc⁹ (1983), selon laquelle, « *le terme de bilinguisme inclut celui de bilinguisme qui réfère à l'état de l'individu, mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact, avec pour conséquence deux codes qui peuvent être utilisés dans une même interaction* » (p30)

Il est bien évident que cette situation mène à la production de locuteurs qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues existantes, ceci rejoint les propos de Khaouela Taleb Ibrahim¹⁰ qui dit que « *l'école algérienne produit des « semi langues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français* »

En effet, nous avons pu faire ce constat avec nos élèves du collège, ils ont un niveau tout juste moyen concernant les deux langues, à savoir l'arabe classique et le français.

1.2 La place et rôle du français dans le système éducatif algérien

Le Ministère de l'Education envisage une succession de réformes qui comportait une série de modifications du secteur éducatif, nous citerons l'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35 suivie par la circulaire d'application du 17 octobre 1976, n°382-30 et enfin le rapport de commission

⁷ Khaouela Taleb Ibrahim, 1997, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Edition el hikma, Alger, p 34

⁸ Asselah-Rahal, S. « Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe-français et kabyle français) chez deux familles immigrées » Thèse de Doctorat, Université Rennes 2, 2000, (p. 30)

⁹ Hamers, J., & Blanc, M. 1983. « *Bilinguisme et bilinguisme* ». Bruxelles : Mardaga

¹⁰ Khaouela Taleb Ibrahim, 1997, « *Les algériens et leur(s) langue(s)* », Edition el hikma, Alger, p 61

de la deuxième réforme 1999/2000. Ces réformes visaient l'amélioration et l'organisation du système. L'objectif primordial était que la langue française ne confine pas la langue nationale. La première réforme, celle de 1970 devait marquer la rupture avec le système éducatif hérité de la période coloniale :

De 1962 à 1973, le français était enseigné dès la première année primaire et au lycée, l'apprenant étudiait la littérature et les grands œuvres et la langue française était la base de l'enseignement scientifique et littéraire. Elle avait le statut de langue seconde.

Dans les années 70, le français est devenu une langue étrangère, un instrument fonctionnel, un outil linguistique utilisé pour se documenter, acquérir des connaissances et surtout pour communiquer...etc.

En 1976, on assiste à l'avènement du français fondamental, mis en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35 qui stipulait que le cycle fondamental devait comprendre neuf années de scolarité obligatoires et est constitué avec des manuels spécifiques aux nouveaux changements.

En 1993, l'établissement des programmes selon les exigences de l'université a permis le renforcement de l'apprentissage de cette langue.

Par la suite, on assiste à la deuxième réforme, des décrets n°2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 ont été promulgués et portent sur la création de commission de la réforme du système éducatif. Cette commission a pour mission la définition de la politique d'éducation et de formation. Le français est devenu la première langue étrangère, une nouvelle dimension est apparue «la compétence de communication », les programmes étaient réaménagés pour satisfaire les nouvelles attentes.

Avec tous ces changements, l'état a mis cette institution face à de nombreux défis auxquels cette dernière n'était pas encore préparée. Certes le taux de scolarisation est en accroissement important et les réformes se succèdent en vue d'assurer un enseignement de qualité mais les échecs sont aussi considérables.

Concernant le français, les conséquences qui en découlent sont un fait à ne pas négliger. Il apparaît une nette inadéquation entre le statut du français comme langue étrangère et la réalité, c'est-à-dire, cette langue est omniprésente dans la société algérienne grâce à son histoire, l'internet, les échanges entre les deux pays, le taux d'émigration Tous ces facteurs ont favorisé sa présence dans le paysage linguistique algérien.

Ce changement dans le statut de la langue française avait des répercussions sur son enseignement, nous allons démontrer à travers un tableau les conséquences de ces

changements statutaires sur la conception des programmes de point de vue didactique et linguistique¹¹ :

| | Français langue maternelle | Français langue étrangère | Français langue seconde |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le point de vue linguistique | C'est la langue d'un ou des deux parents, ou d'aucun si c'est la langue parlée à la maison. -elle permet d'entrer dans la connaissance du monde. | -la langue ne connaît pas de variations linguistiques (c'est-à-dire, pas d'accents ou de variations régionales) | C'est la langue parlée dans un pays, le français occupe un statut particulier sans pour autant être la langue générale. |
| Le point de vue didactique | La langue permet de développer davantage un apprentissage linguistique, une meilleure connaissance des mécanismes de la langue. -elle permet aussi de promouvoir des apprentissages métalinguistiques en réfléchissant sur la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le lexique de la langue. -elle favorise les apprentissages discursifs. -les grammaires FLM ont pour tâche de délivrer un | Le français est appris dans un cadre institutionnel. De ce fait, il est enseigné comme matière. -il n'a pas une dimension identitaire donc il ne peut pas jouer sur l'identité du sujet. -l'apprentissage du FLE est motivé par une démarche volontaire de l'apprenant pour raison de nécessité généralement, sous cette angle le français n'est pas un vecteur d'apprentissage. -les grammaires FLE vise à transmettre un | C'est la langue d'enseignement dans certains pays tel que le Maroc ou l'Afrique francophone. -langue d'apprentissage à dimension identitaire (il fait partie de l'identité du locuteur). -le FLS n'a pas vocation à se substituer à la langue maternelle et c'est pour cela qu'il n'a aucune originalité didactique se |
| Comment la langue française se propose d'être enseignée à l'école ? | | | |

¹¹ Bouacha Abderrahmane, thèse de doctorat intitulée « didactique du FLE dans le cycle moyen algérien, Mostaganem 2009 P316

| | | | |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| | savoir sur la langue, d'entraîner l'apprenant à la 'conceptualisation des phénomènes linguistiques de sa propre langue (Courtyllon ¹² ,1985 : 33) -acquisition d'un métalangage. | savoir langagier, à permettre à l'apprenant de mieux pratiquer une langue étrangère. -appropriation des signifiants. | contenant d'emprunter ses théories au FLM et au FLS. |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|

1.3. Orientations méthodologiques du système éducatif Algérien

Après l'indépendance, l'institution algérienne a recommandé un changement radical des démarches didactiques et de la pédagogie dans l'enseignement. En effet, des réformes sont donc engagées et se sont accompagnées de l'adoption de choix décisifs.

Parmi les solutions envisagées : la démocratisation de l'enseignement, l'unification du système éducatif et l'orientation scientifique et technique des enseignements.

L'état a instauré l'école obligatoire et gratuite pour tous et a proclamé l'arabe langue officielle et nationale dans le but de rendre à cette langue sa place perdue en prenant en considération les valeurs identitaires, intellectuelles et culturelles du peuple.

Malgré tout, le secteur éducatif se caractérisait par de profonds déséquilibres, une pénurie de moyens humains et matériels et une absence d'expérience.....etc.

En 1965, l'enseignement était certes bilingue mais le français occupait une place dominante. Alors, l'état décide une politique d'arabisation.

- En 1967, fut instaurée l'arabisation totale des deux premières années de l'école primaire.
- Le 26 avril 1968, le gouvernement algérien oblige les fonctionnaires à utiliser l'arabe dans les administrations.
- En 1970, l'introduction du français est retardée jusqu'en 4^{ème} année primaire.
- A cette époque, il y a eu la suppression des classes bilingues.
- la loi No 05-91 datée du 16 janvier 1991 introduit l'anglais au primaire.
- En 1992-1993, les parents avaient à choisir entre le français et l'anglais en quatrième année primaire, et presque la totalité a opté pour la langue de Molière.

¹² Courtyllon, J, 1985, « Pour une grammaire notionnelle », In langue Française N°68, Paris, Larousse, p32-47

Dans les années 80, l'arabe a été choisi comme vecteur d'apprentissage servant à enseigner les matières scientifiques à l'université, au lieu et place des langues étrangères et particulièrement le français.

Après la suspension de la loi de la généralisation de l'arabe (1999), le français est devenu la première langue étrangère.

On assiste à une réduction progressive de la place de cette langue, jusqu'à l'an 2000 quand le président de la république Algérienne tente de redonner à cette langue sa place, et exprime cette volonté à travers ses discours, il déclare que :

« *La langue française reste pour l'Algérie, un acquis important et précieux* » (Le Monde, 17 juin 2000 : 18).

En effet, en 2003, il y a eu une réforme du système éducatif de première génération dans l'objectif de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères pour permettre l'accès aux connaissances universelles. En 2004, le français est enseigné dès la deuxième année primaire et les programmes étaient libellés en termes d'objectifs.

Cette réforme a permis aussi d'introduire de nouvelles méthodes de travail, en groupe, enquêtes, projets... et de recourir à des approches universelles en renforçant l'aspect mobilisable des connaissances et en évitant l'aspect encyclopédique.

En 2006, l'enseignement du français a été décalé à la troisième année primaire sur décision ministérielle. Actuellement, il est introduit en 3^{ème} année primaire. Une amélioration potentielle est significative s'est opérée au niveau des contenus et des méthodes d'enseignement de cette langue.

Cette réforme constituait une réelle rupture avec le système éducatif précédent, elle est en prise à une contrainte, celle de préparer l'enseignant de manière adéquate à exercer et pratiquer sur le terrain son métier et de le doter d'outils lui permettant de transmettre le savoir aux apprenants, sachant qu'il existe un certain nombre de voies d'innovations dans la formation des futurs enseignants qui visent à répondre de manière efficace aux nouvelles demandes comme par exemple: les nouvelles technologies, l'éveil aux langues comme outils de construction de connaissances....etc.

En 2014, toujours dans le cadre du projet de réforme, on assiste à l'introduction du français de deuxième génération dont l'un des grands axes a trait aux manuels scolaires du primaire et du moyen. Les orientations apportées sont destinées non seulement aux apprenants mais également conçus pour orienter les enseignants dans leurs pratiques enseignantes et leur fournir des repères considérables pour accomplir leur mission éducative.

A ce propos PORQUIER et WAGNER¹³ (1984 :84) disent :

« Si enseigner une langue, c'est non seulement transmettre ce que l'on sait de cette langue mais aussi en aider et guider l'apprentissage, former des enseignants de langue c'est leur apprendre non seulement à l'enseigner mais aussi comment elle s'apprend ».

Etre enseignant implique la capacité de mobiliser les connaissances qu'on a afin de les adapter à toutes les situations de classe et acquérir aussi des compétences professionnelles qui répondent aux besoins des apprenants, donc les rénovations apportées au niveau de la formation des enseignants ont pour but de doter les enseignants des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier et aux exigences actuelles de cette profession.

La question du comment était posée par plusieurs chercheurs, à l'image de Bourdoncle (1991)¹⁴, ce chercheur explique que le métier d'enseignement se transmet par imitation d'un maître et donc la formation se fait selon ce principe, les enseignants nouvellement recrutés doivent observer et imiter un enseignant expert.

Une période de stage dure une année à la fin de laquelle les enseignants stagiaires passent un concours écrit. Ensuite pour devenir titulaires, ils doivent réussir le CAPEM (concours d'aptitude professionnelle à l'enseignement du moyen). Une fois en profession, ils sont alors encadrés et suivis par un inspecteur.

Une réforme est donc engagée depuis la rentrée 2003/2004 et est accompagnée de l'adoption de choix décisifs liés à la formation de futurs enseignants et l'enseignement des langues étrangères.

En effet, dès le début des années 2000, il ya eu la fermeture des instituts technologiques de l'éducation(ITE) et le ministère de l'enseignement supérieur confie la tâche de former les enseignants à l'université.

2. Enseignement du français au cycle moyen

La société algérienne, actuellement en pleine mutation, traduit parfaitement le caractère inéluctable et permanent de cette évolution. Les changements qui s'opèrent dans tous les domaines touchent en priorité le système éducatif dont les réformes s'imposent pour répondre aux exigences actuelles. L'urgence de cette adaptation aux exigences de l'heure est telle que

¹³PORQUIER et WAGNER : « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. Avec la collaboration de WAGNER.E » In FDM, n185. 1984.P 92

¹⁴ Cité par Frédérique Longuet, Claude Springer. Dans « Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? »Causa Mariella. Formation initiale et profils d'enseignants de langues, De Boeck, pp.330, 2012, 978-2-8041-7129-2.

certaines modifications ont d'ores et déjà apportées aux programmes des différents cycles (comme par exemple le cycle moyen).

La continuité dans l'adoption des différentes méthodes et approches n'a pas manqué d'influer sur l'enseignement du français et sur l'enseignement de la grammaire qui graduellement pris une certaine manière de faire totalement différentes de la première grammaire scolaire.

Les orientations du programme ne sont pas faites pour faciliter la tâche pour l'enseignant, elles explicitent certes les principes et les intentions mais n'accordent pas une place aux procédures et techniques à utiliser, l'enseignant demeure donc toujours confronté à faire seul le choix des méthodes appropriées à telle ou telle activité, et à assurer une bonne formation de ses apprenants.

Concernant les changements apportés à l'enseignement de cette langue au collège, ils sont focalisés surtout sur la typologie textuelle.

2.1. Les objectifs généraux de l'enseignement du français au collège

La langue française est un moyen permettant à l'apprenant d'accéder à une documentation simple, à connaître la culture et la civilisation étrangère et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples, c'est-à-dire l'acquisition progressive de la langue afin de pouvoir communiquer selon les situations.

L'objectif général est de « développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. »¹⁵

A la fin du cycle, l'apprenant saura produire des textes variés (argumentatif, informatif, prescriptif, explicatif et narratif.) en adéquation avec la situation de communication. Il pourra communiquer, défendre sa thèse, et convaincre l'autre, à l'aide d'arguments, ce qui nécessite des techniques relevant de la production orale et écrite.

La finalité de l'enseignement du français est de pouvoir l'utiliser comme outil de communication pour accéder à la pensée universelle en suscitant des interactions entre les langues et les cultures.

¹⁵ Iddou Said Omar. M/Dakhia Absi F. (2004), Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENAG, p.04.

Les objectifs sont ¹⁶:

Premier palier : première année : Homogénéisation et adaptation

Homogénéisation des acquis du primaire avec introduction des textes explicatifs et prescriptifs.

Adaptation au collège comme une nouvelle structure d'enseignement

Deuxième palier : deuxième et troisième année : Renforcement et approfondissement

-Renforcement des connaissances déjà acquises.

-Approfondissement de l'apprentissage du texte narratif.

Troisième palier : quatrième année : Approfondissement et orientation

-Consolidation des compétences installées précédemment avec introduction de l'argumentation.

-Orientation des apprenants dans la résolution de situations problèmes.

L'enseignement au collège a pour objectif global d'assurer, pour chaque élève, un socle de compétences lui permettant de poursuivre ses études au secondaire. En effet, l'approche par compétence fut le nouveau paradigme adopté depuis 2003.

2.2. Évolution des pratiques d'enseignement

Dans les années 80, avec l'application de l'enseignement fondamentale, la langue française est devenue une langue étrangère avec diminution du volume horaire à :

7^{ème} AF → 6 heures par semaine, 8^{ème} AF → 5 heures par semaine, 9^{ème} AF → 5 heures par semaine. Et le coefficient de cette langue fut multiplié par trois : (×3)

Son enseignement au cycle moyen était réparti sur 10 dossiers, chaque dossier contenait 12 séances :

1^{ère} activité : lecture compréhension, **2^{ème} activité** : lecture entraînement, **3^{ème} activité** : vocabulaire, **4^{ème} activité** : grammaire, **5^{ème} activité** : conjugaison, **6^{ème} activité** : orthographe, **7^{ème} activité** : exercices de consolidation, **8^{ème} activité** : lecture poésie, **9^{ème} activité** : préparation à l'écrit, **10^{ème} activité** : production écrite, **11^{ème} activité** : lecture suivie et dirigée, **12^{ème} activité** : compte rendu de la production écrite.

Ensuite, en 1998, l'unité didactique vient remplacer le « dossier », elle est plus organisée et plus structurée. Elle a pris en considération certains éléments qui étaient négligés par l'ancienne pratique, comme par exemple la communication, la contextualisation. ...etc.

A partir de 2003/2004, il y a eu des réaménagements du système éducatif Algérien, avec cinq années d'études au primaire et quatre années au moyen. Une nouvelle méthode fut appliquée

¹⁶Document d'accompagnement au programme de la 2^e AM –2011

au collège au travers du projet pédagogique. Ce dernier est réparti en séquences (généralement chaque projet contient trois séquences avec un projet par trimestre).

À noter que les progressions annuelles peuvent changer d'une année à l'autre, selon les réaménagements faits à la fin de chaque année. Quant au volume horaire, ce système consacre quatre heures/semaine avec une séance de rattrapage.

2.3. L'approche par les compétences

Aujourd'hui avec l'évolution de la société, des contenus autres que le savoir et le savoir-faire doivent être abordés à l'école, autrement dit, ce qu'on apprend à l'école ce sont des savoirs et des savoirs faire, mais le changement continu de la société impose d'étudier d'autres contenus et de mettre les situations complexes au centre des apprentissages, en effet, l'approche par compétence fut la nouvelle orientation adoptée dans l'enseignement apprentissage du FLE en Algérie dans le but de suivre l'évolution des enseignements dans le monde. Depuis 2003, le système éducatif algérien applique une réforme et met en œuvre cette approche, ses actions donnent lieu à l'élaboration de programmes axés sur l'installation de compétences, sur ce point, le plan national de mise en œuvre de cette réforme retenu par le ministère de l'éducation en Octobre 2003, clarifie la prise de cette décision « *l'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif, qui s'est ainsi attelé à réformer en profondeur les programmes dans un souci de répondre à plusieurs défis majeurs* »

« Approche par compétence » véhicule une valeur spécifique notamment quand elle concerne « l'enseignement ». Ainsi, pour mettre en exergue la définition de cette approche nous nous sommes appuyées sur plusieurs définitions d'auteurs ; selon le Boterf : « *La compétence s'analyse comme un ensemble de savoir-faire opérationnels validés, un savoir agir.* ». « *La compétence n'est pas un état, c'est un processus. L'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre, de façon efficace, les différentes fonctions d'un système où interviennent des sources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activités de mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. Elle se conjugue au gérondif* » (1994)¹⁷

Ici, elle est intimement liée à la performance, c'est une capacité d'action dans une situation de travail, elle possède un caractère dynamique de construction permanente de savoirs faire opérationnels et permet l'évaluation de chaque individu dans une entreprise et par là sa rémunération.

¹⁷ LE BOTERF G., « *De la compétence* » 1994 Ed. D'organisation p. 16-18, cité par PERETTI J.M., « *Ressources humaines* », Ed. VUIBERT, 7ème édition, 2002, 577 p

Passant à la compétence en sciences de l'éducation, selon le dictionnaire Robert (2008), la notion de compétence est définie ainsi « *l'approche par compétence consiste à mobiliser différents éléments appris séparément en vue de les utiliser dans une situation donnée* » (p34) Chaque partie de la formation ou du contenu d'apprentissage est une pièce et c'est à l'élève de tenter de regrouper l'ensemble des pièces qui forment ce contenu, il apprend tous les éléments ou les pièces constitutives du contenu séparément et c'est à lui de réfléchir à les mettre ensemble et au comment les regrouper, de ce fait, il est acteur principal de son apprentissage et il s'inscrit pleinement dans une logique d'intégration.

La tâche de l'enseignant consiste à choisir l'ensemble des pièces qui vont ensemble et qui font partie du contenu d'enseignement de l'apprenant.

Philippe Mérieu¹⁸ précise que « *il y a situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité¹⁹ pour permettre l'acquisition d'une compétence ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité* »

Donc cela consiste à doter l'apprenant de connaissances ou de compétences et à faire le transfert de l'une vers l'autre pour se les approprier, c'est-à-dire réinvestir ce qu'il a appris dans une nouvelle situation totalement différente.

Nous avons retenu aussi du dictionnaire Robert ceci : « *la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés, des actes de parole qui résultent de leurs combinaisons) et de vérifier à travers les performances de l'apprenant que ce savoir a été assimilé* ».

Il faut dire que cette approche a clarifié le cheminement des apprentissages, elle donne la primauté à la linguistique pour l'enseignement des langues.

Concernant la compétence à l'écrit, point culminant de notre travail, la description structurale d'un écrit obéit à des normes, la norme fonctionne comme un système d'instructions qui permet, dans une certaine mesure, de juger le bon usage des formes linguistiques employées.

La grammaire générative de Noam Chomsky a introduit la notion d'agrammaticalité qui s'oppose à acceptabilité. Le jugement de la grammaticalité d'un énoncé est déterminé par l'intuition, c'est le système d'une langue donnée intériorisée par les locuteurs, à quoi on se réfère sous le nom de compétence linguistique.

Dubois et coll. citent à ce propos : « *On constate qu'au sein d'une communauté linguistique donnée, tous les membres de cette communauté (tous les locuteurs du français par exemple)*

¹⁸ P, Merieu, « Apprendre...oui mais comment ? Paris, ESF éditeur, 1987.

¹⁹ Capacité ; est le savoir faire

produisent des énoncés qui, en dépit des variations individuelles, leur permettent de communiquer et de se comprendre, et qui reposent sur un même système de règles et de relations qu'il est possible de décrire. C'est à ce système abstrait, sous-jacent à tout acte de parole, que F. de Saussure a donné le nom de langue »²⁰.

L'acceptabilité d'un énoncé est évaluée selon le sens, la structure syntaxique, la phonologie, le registre, le contexte et la pragmatique, ces auteurs expliquent que les individus construisent leur compétence linguistique à partir des données de leur milieu social, ceci dit, la variabilité du milieu influe sur leur compétence en langue.

De ce fait, les jugements de grammaticalité sont plus complexes, il ne s'agit plus de la simple opposition grammaticale/agrammaticale mais il s'agit d'une grille comportant plusieurs degrés (grammaticalement acceptable, plus ou moins grammatical ou acceptable, et agrammatical)

Les degrés font l'objet de débat entre linguistes. Maurice Gross explique qu'il suffit qu'un phénomène fasse l'objet d'une prescription normative pour qu'il cesse d'être un problème linguistique.

En résumé, il convient de préciser que plutôt que de dire l'élève doit maîtriser un certain nombre de savoirs et de savoirs faire, il faut dire que l'élève doit posséder les compétences nécessaires pour faire face à des situations complexes, ces compétences se répartissent en ²¹:

- **Compétences communicationnelles**

Elles consistent en savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation. Tout au long du collège, l'élève doit développer sa curiosité, ses connaissances sur d'autres cultures au monde. Ce qui pourrait développer en retour la culture propre à l'apprenant en renforçant son identité.

- **Compétences textuelles**

À partir de l'exploitation de différents types de texte (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif), l'élève aura à pratiquer la langue en acquérant les outils nécessaires à la compréhension de ses différents genres.

- **Compétences linguistiques**

Il s'agit ici d'un travail sur la langue, l'objectif étant de réactiver les connaissances déjà acquises et d'en rajouter d'autres, car ce travail sur la langue ne peut être abordé isolément mais en situation de communication.

²⁰ Dubois et coll., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse. (1973)

²¹ Document d'accompagnement du programme (juillet 2005) et guide du professeur de langues ; ONPS, 2006

3. Du concept de grammaire dans l'enseignement du français et de son rôle dans l'appropriation des connaissances

3.1. La notion de grammaire (généralités)

Quand on parle de grammaire, il convient de prendre en considérations les notions suivantes : Grammaire active/passive, grammaire conceptualisée, grammaire de l'oral/ de l'écrit, grammaire de la langue / de la parole, grammaire de phrase/ de texte, grammaire déductive/ inductive, grammaire explicite/ implicite, grammaire interne/externe, grammaire normative/descriptive, grammaire structurale/générative/énonciative.²²

Toutes ces notions peuvent servir et s'envisager autrement dans l'enseignement apprentissage de la grammaire.

Nous reviendrons à la définition de la notion de grammaire :

Germain et Seguin la définissent comme « *un ouvrage scientifique doté d'un langage technique qui vise à décrire exhaustivement la langue* »²³.

La réflexion de ces chercheurs met en évidence le caractère scientifique de la grammaire, ce concept correspond à la démonstration mathématique dans sa rigueur, de ce fait, le savoir sur la langue est construit d'une manière logique et exhaustive. Donc, la grammaire représente l'ensemble des règles d'usage et d'emploi d'une langue.

Ils ajoutent : « *une grammaire pédagogique, par nature, se doit d'être sélective en fonction, non pas d'un modèle théorique, mais bien du public visé.* »²⁴

Pour ces chercheurs, la grammaire pédagogique doit tenir compte des besoins de l'apprenant, elle se subdivise en : *Grammaire d'enseignement, grammaire d'apprentissage et grammaire de référence.*

La Grammaire d'enseignement est destinée à l'enseignant, c'est des propositions et des suggestions qui aident l'enseignant dans son travail.

Alors que la grammaire d'apprentissage est destinée à l'apprenant, elle se présente sous forme de manuels et livres para scolaires aidant l'apprenant à comprendre et intérioriser la grammaire d'une langue.

Pour la grammaire de référence, comme l'indique son nom, c'est un ouvrage de base qui présente la grammaire d'une langue avec toutes ses données.

S. MOIRAND, R. PORQUIER, R. VIVES expliquent la complémentarité qui existe entre ces types de grammaire et disent :

²² A voir les définitions en annexe.

²³ Geramin. C, Seguin.R, (1995), le point sur la grammaire, clé international ; p31

²⁴ Idem, p86

«Ainsi le terme de grammaire recouvre-t-il plusieurs sens qui, d'une certaine façon, sont reliés les uns aux autres: une description grammaticale est toujours mue par des considérations épistémologiques, didactiques ou utilitaires; un manuel de grammaire est toujours le produit de modèle de référence...»²⁵

La grammaire d'enseignement est une mise en pratique concrète par les enseignants de la compétence grammaticale en s'appuyant sur la grammaire linguistique. Il s'agit alors d'un programme grammatical s'adressant à l'enseignant, alors que la grammaire d'apprentissage est l'ouvrage de référence ou le manuel qui est destiné à l'apprenant, donc chaque grammaire est reliée à une autre. La grammaire scolaire qu'elle soit d'enseignement ou d'apprentissage tire désormais bénéfice des recherches faites en didactique, car les contributions des chercheurs, même si elles n'appartiennent pas à un même type de grammaire, vont dans le même sens et aident l'enseignant et l'apprenant.

Concernant le sens qu'on peut donner à ce mot « grammaire », Widdowson²⁶ préfère parler des règles d'usage et règles d'emploi dans l'explication de ce mot, c'est-à-dire, acquérir une langue consiste à produire des énoncés grammaticalement corrects (règle de la morphologie et de la syntaxe) c'est les règles d'usage, mais aussi maîtriser les règles d'emploi c'est-à-dire que les énoncés produits doivent être appropriés à la situation de communication et au contexte. Ceci dit que les règles d'usage et d'emploi changent avec le changement de structures linguistiques dans une société, et donc pour pouvoir communiquer, les énoncés produits doivent correspondre, à chaque fois, au contexte et aux caractéristiques des locuteurs.

Ses composantes

Décrire une langue, c'est en décrire le système, c'est-à-dire étudier la forme et l'organisation des règles qui constituent avec les mots, la structure de la langue.

Quand nous analysons ainsi la structure de la langue, nous établissons la grammaire de la langue, autrement dit, lorsque nous analysons la structure de la langue française, nous établissons la grammaire du français.

Une phrase peut être analysée de plusieurs manières et selon divers points de vue, par exemple la phrase :

« L'élève écrit un texte ».

Nous pouvons constater que cette phrase est composée d'un certain nombre d'éléments ou mots qui ont un sens défini (élève, écrit, texte).

²⁵S. MOIRAND, R. PORQUIER, R. VIVES, «...Et la grammaire?», « in Le français dans le monde » Recherches et applications, Février-mars 1989, Paris, Hachette EDICEF, p.4.

²⁶Widdowson, H.G (1980) cité par Germain et Seguin, H dans le point sur la grammaire, clé international ; P39

Si nous remplaçons *élève* par *apprenant*, nous remarquons que la phrase a à peu près le même sens, il y a donc une relation entre *élève* et *apprenant*.

Si nous analysons les mots et les relations qu'ils ont entre eux, nous étudions le **lexique**.

Pour qu'une phrase qui contient ces mots ait un sens, il faut qu'ils aient une certaine **fonction** les uns par rapport aux autres. La disposition des mots, leur ordre, leur agencement dans la phrase, correspond à une certaine construction propre à la langue française et à certaines fonctions des mots dans cette phrase.

Si nous prenons par exemple, la phrase précédente : « L'élève écrit un texte », dans la grammaire française, la place occupée par le groupe « l'élève », lui confère la fonction « sujet », et la place occupée par le groupe « le texte » lui confère la fonction « objet ».

Si nous intervertissons texte et élève, la phrase n'aura pas de sens en langue française « le texte écrit l'élève », cette façon d'agencer les mots engendre une phrase agrammaticale.

L'étude des fonctions et des constructions constitue la **syntaxe**.

Nous pouvons réaliser des phrases différentes en modifiant la forme des mots ; par exemple :

« Les élèves écriront les textes ».

« L'élève écrivait le texte ».

La lettre « s » que nous avons ajouté à « le », élève et texte, et les terminaisons « eront, ait » que nous avons ajoutées à « écrire » donne la forme du pluriel, la forme du futur et la forme de l'imparfait en langue française, l'étude des diverses formes que peuvent prendre les mots constitue la morphologie.

Prenons par exemple le mot « leçon » :

Il est composé d'une suite de sons « l-ə-s-õ »

Chacun des sons appelés phonèmes, est représenté par une lettre dont le symbole est conventionné, ces symboles permettant de faire une transcription phonétique constituent l'alphabet phonétique international (A.P.I).

Si nous étudions les phonèmes du français, nous en étudions alors la phonologie.

Considérons le mot : leçon

Il est composé d'une suite de lettres (l-e-ç-o-n)

Chacun des sons a été transcrit par des lettres (une lettre (l) pour le son / l/ ; une lettre (ç) pour le son / s /, mais deux lettres (on) pour le son /õ/.

Nous aurions pu transcrire orthographiquement ces sons par « lesson » comme en langue anglaise par exemple. Les lettres que nous écrivons correspondent à des sons que nous transcrivons et qui obéissent à des manières d'écriture inscrites dans la langue française et constitue l'orthographe de cette langue.

La phrase et les mots qu'elle contient ont un sens, si nous prenons par exemple le mot « enseignant » contenu dans les deux phrases ci-dessous ; nous nous rendons compte que ce mot n'a pas le même sens :

« L'enseignant explique la leçon ».

« Les professeurs de français enseignant la syntaxe sont fort nombreux ».

Nous constatons que l'emploi du mot « enseignant » détermine son sens, le sens des mots et le sens des phrases qui résulte de l'emploi de ces mots et de leur construction syntaxique font l'objet d'une étude particulière qu'on nomme la sémantique.

Les règles de chacune des parties de la grammaire sont en relation non seulement entre elles, mais aussi avec celles des autres parties, nous ne pouvons donc étudier, par exemple, le lexique, sans faire appel au sens des mots, donc à la sémantique, et nous ne pouvons étudier la sémantique sans considérer la fonction des mots dans la phrase, c'est-à-dire sans faire appel à la syntaxe.

Nous avons évoqué les constituants de la grammaire car dans l'analyse des copies et des exercices réalisés par les élèves (partie pratique) nous ferons appel à tous ces constituants dans l'analyse des phrases écrites par les apprenants.

3.2. Caractère évolutif et relatif de l'enseignement de la grammaire

Le dix-septième siècle fut l'époque d'un véritable début de la grammaire française, il y'avait l'émergence de la grammaire générale et de la grammaire normative, la première porte sur la réflexion de la langue et la deuxième s'intéresse à la norme.

La grammaire générale et raisonnée d'Arnauld et Lancelot (1660) est apparue à cette période et est connue sous le nom de « Grammaire de Port Royal », cet ouvrage contenait l'Art de parler et de penser en démontrant les principes et raisons sur lesquelles sont appuyées les diverses formes et significations des mots.

Ensuite en 1706, il y'avait la publication de la grammaire de l'Académie, avec plusieurs travaux qui portaient sur l'analyse de la phrase et de ses constituants, ce qui a donné un nouvel essor et a permis de caractériser la grammaire générale.

C'est dans le dix-neuvième siècle que la grammaire commence à prendre forme, il y'avait introduction d'un système de fonctions. Chaque constituant de la phrase est précisé selon sa nature et sa fonction. A travers cette grammaire se développe toute la syntaxe surtout avec l'introduction de la phrase complexe et les subordonnées.

3.2.1. La première grammaire scolaire ²⁷

En 1795, dans le cadre scolaire, le livre de L'Homond « éléments de la grammaire Française » (1780) fut choisi comme manuel scolaire pour l'enseignement de la grammaire. À cette époque, les collèges étaient remplacés par les Ecoles Centrales et la grammaire prend la place de la philosophie et est associée aux mathématiques.

Pendant cette période, l'enseignement de la grammaire portait surtout sur l'orthographe et les parties de discours. L'analyse grammaticale et l'analyse logique entrèrent également dans l'école, par la suite on introduisit les fonctions grammaticales (sujet/attribut/complément) et à partir de là on put rendre compte des principales relations et d'éventuels accords entre les constituants de la phrase.

3.2.2. La deuxième grammaire scolaire

Cette grammaire vient remplacer la précédente, elle est née de besoin d'adaptation avec le temps et a introduit certaines nouveautés comme :

- La fin des explications byzantines recourant aux sous-entendus,
- Le développement d'un système de fonctions qui permet s'analyser totalement la phrase,
- Le développement de l'analyse vers les structures complexes comme par exemple les subordonnées.

Nous voyons donc à travers ces changements modestes la transformation du cadre précédent. Cette grammaire scolaire avait pour mission d'apprendre aux petits l'orthographe, à ce propos André Chervel (1977) affirme : « la raison d'être de la grammaire scolaire est de justifier l'orthographe », elle a introduit aussi le concept de proposition avec l'introduction des subordonnées ce qui ne manquait pas d'entraîner une nouvelle terminologie.

4. Les pratiques enseignantes

Selon Marguerite Altet ²⁸ : « *La pratique enseignante est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision* »

Cette définition met en évidence les paramètres influençant les pratiques de classe. La façon de faire de chaque enseignant est singulière, elle est régie par les choix et les décisions prises

²⁷ Bouacha Abderrahmane, thèse de doctorat intitulée « didactique du FLE dans le cycle moyen algérien, Mostaganem 2009

²⁸ Marguerite Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier. « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », CREN Centre de Recherche en Éducation de Nantes : 2001 publié dans Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002

dans les différentes situations d'enseignement. Elle est aussi variable pour un même enseignant, et là d'autres facteurs sont mis en jeu, comme par exemple l'expérience, la formation professionnelle continue, le style de l'enseignant... ces derniers influent sur la pratique enseignante et la rendent variable d'une année à l'autre.

Jacky Beillerot ²⁹ part d'un constat analogue que celui de Marguerite Altet : « *c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse* »

Chaque enseignant possède un côté caché, c'est l'ensemble de compétences professionnelles qu'il a développé et qu'il continue à développer. Les procédés, les stratégies déployées, les objectifs visés et les prises de décisions dans chaque situation de classe font des éléments de différence dans les pratiques des enseignants.

Chez P, Pelpel : « *les méthodes constituent le versant professeur de l'enseignement, alors que les démarches concernant l'apprenant, le chemin qu'il suit pour parvenir à des fins qui ne peuvent être que siennes. A ce titre, le chemin est en partie personnel, et il va de soi que l'école n'est pas le lieu exclusif des apprentissages mais, lorsqu'ils sont en situation scolaire, les démarches des élèves sont tributaires des méthodes que l'enseignant met en œuvre et des techniques qu'il utilise.* »³⁰

Il est clair que le lien est fort entre l'enseignant et l'apprenant, ce qui nous conduit à se demander et à s'interroger sur les stratégies déployées par l'enseignant et qui régissent l'appropriation des connaissances par l'apprenant, ce dernier est, sans confusion, un acteur principal de son apprentissage, il reçoit un savoir et choisit sa démarche personnelle pour se l'approprier, mais il le fait selon ce que l'enseignant lui donne.

Dans ce même ordre d'idées, nous pouvons dire que, pendant les années passées, l'évolution de l'enseignement apprentissage a fait évoluer la grammaire de la langue aussi, comme nous l'avons eu à l'expliquer dans l'évolution de la grammaire, les grammairiens ont apporté de fréquents changements pour expliquer le fonctionnement de la langue, et pour aider les apprenants à se l'approprier.

4.1. Les techniques de classe

Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, l'acquisition des compétences nécessite le développement de la qualité de la formation des enseignants, ceci implique une certaine démarche et utilisation de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives spécifiques.

²⁹ Beillerot J. (1998). « Formes et formations du rapport au savoir ». Paris : L'Harmattan

³⁰ P, Pelpel, « Se former pour enseigner », Paris, Dunod, 1993.

La démarche d'enseignement éditée par l'institution responsable demande de suivre les quatre étapes suivantes : écouter, parler, lire et écrire (c'est les zones d'apprentissage ou skills).

En effet, dans un certain type donné de méthode, la séquence commence par une séance de l'oral, dans le déroulement de cette séance, l'apprenant est appelé à construire le sens à travers l'écoute sous toutes ses formes (chanson, textes lus par l'enseignant, films documentaires, textes, poèmes enregistrés...). Ensuite vient l'expression orale, l'élève doit s'exprimer de façon claire et appropriée en répondant aux questions posées par l'enseignant. La lecture ou la compréhension de l'écrit est elle-même soutenue et facilitée par des images, par l'explication de l'enseignant ou des scènes en classe. En ce qui concerne l'écriture, cette pratique est préparée à l'aide d'exercices écrits où sont proposées des activités qui aident l'élève à réinvestir tous les acquis des séances précédentes. Le but visé et non seulement la résolution de ces exercices mais plutôt l'interaction qui se fait autour d'eux, sur ce sujet Tardif et Lessard³¹, disent que « *ce sont les trames interactionnelles avec les élèves qui commandent la logique des événements en classe* ».

Olivier Maulini ajoute³² aussi que : « *La recherche d'une bonne communication avec les élèves reste tout de même un important vecteur de sens des pratiques enseignantes : le cours satisfaisant est avant tout un cours où les relations ont été paisibles et coopératives, au-delà même de ses résultats probables* »

La didactique actuelle étudie la façon de faire des enseignants et leur gestion des débats et des échanges en classe afin de parvenir à résoudre les problèmes d'échecs, ceci montre l'importance des interactions en classe (enseignant-élèves, élève-élève). L'enseignant doit favoriser la communication des apprenants et la guider de façon à ne pas dévier hors sujet.

Il convient de préciser que les établissements scolaires sont étroitement liés aux dispositifs de l'institution responsable, les enseignants sont tenus de finir le programme et d'assurer un bon enseignement et un bon encadrement des apprenants.

L'enseignant est un acteur principal dans le processus d'enseignement apprentissage, sa façon de faire conditionne l'apprentissage de l'élève, il joue un rôle important dans la vie de l'apprenant, il l'aide à acquérir des compétences et à s'approprier les connaissances à travers la parole, la compréhension, l'interaction, les situations enrichissantes...etc

L'acquisition de compétences se développe à travers les interactions et les échanges. Les manipulations de la langue en classe sont très importantes. L'enseignant en favorisant les

³¹Tardif M. Lessard C. (1999). – Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck université.

³² Olivier Maulini, Etudier les pratiques enseignantes, Université de Genève, 2006, site internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/welcome.html>

interactions verbales aide l'apprenant à acquérir ce qu'on appelle le grammaticalement acceptable³³ de ce qui ne l'est pas, et c'est ce qui aboutit vers la fin à avoir une intuition et une capacité de jugement grammaticale par rapport à des règles et des compétences acquises en classe.

D'un autre côté, l'enseignant ne doit pas enseigner tout ce qu'il sait, mais seulement ce que l'élève peut apprendre.

L'apprentissage méthodique et gradué est très important, c'est ce qu'on appelle la progression, elle est un principe fondé sur l'idée que les unités simples sont plus faciles à assimilées que celles qui sont complexes, c'est en fait la meilleure façon de faire avec les élèves.

Les savoir-faire pédagogiques sont étudiés et apprises durant la formation continue, et c'est ce qui explique aussi le renversement des recherches en didactique sur ce domaine de pratique enseignante. Plusieurs enquêtes ont montré que laisser les élèves travailler seuls, ne les aiderait pas à apprendre une langue étrangère³⁴, si l'on veut réussir le processus d'enseignement apprentissage, il faut s'occuper de ses acteurs principaux « enseignant-apprenant ».

P, Pelpel dans son ouvrage « se former pour enseigner » tente de faire une description de l'ensemble des techniques au service des méthodes ainsi que toutes les médiations que l'enseignant peut utiliser pour faire accéder les apprenants aux contenus de l'enseignement ; il les classe dans le tableau suivant :

| Méthode | Médiation | Techniques privilégiées | Domaine de compétences de l'enseignant |
|----------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Magistrale | L'enseignant | Expositive Démonstrative Interrogative | Expression Communication |
| Active | Le groupe | Travail de groupes Travail autonome Projets Jeux pédagogiques Sorties | Animation Organisation |

³³ Cité précédemment (approche de Maurice Gross)

³⁴ Vee Harris Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe, Editions du Conseil de l'Europe F-67075 Strasbourg cedex, ISBN 92-871-5022-3
© Conseil de l'Europe, septembre 2002, Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

| | | | |
|------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Programmée | Le matériel | Manuels Matériel didactique Documents élèves Enseignement programmée Audio-visuel EAO (enseignement assisté par ordinateur) | Production/utilisation |
|------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|

Ce tableau montre le rôle difficile que doit jouer l'enseignant en choisissant à chaque fois la méthode et la technique convenable qui correspond au savoir à faire acquérir par les apprenants.

Les différences dans le choix de telle ou telle méthode se réalisent à travers la personne des enseignants.

Chaque enseignant possède un style d'enseignement, M, Altet³⁵ précise à travers une grille d'analyse le style didactique, il le définit comme suit :

« Le style didactique est caractérisé par le choix des modalités didactiques, stratégies et méthodes mises en œuvre par chaque enseignant. C'est le champ des variables décisionnelles relevant de l'enseignant dans l'organisation de ses actions et des conditions d'apprentissage. »

Cet auteur a construit une grille qui définit les styles didactiques différents en fonction des situations d'apprentissage, de l'outil d'apprentissage privilégié et de la fonction didactique dominante.

| Style | Fonction didactique | Situation d'apprentissage | Outil d'apprentissage |
|--------------|----------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------|
| Expositif | Information Organisation Gestion | Impositive Collective | Discours verbal inductif |
| Interrogatif | Interrogation Evolution | Interactive Collective | Jeu de questions fermées, dirigées |
| Incitatif | Stimulation | Interactive Collective | Questions ouvertes, apports élèves. |
| Animation | Guidance | Interactive | Travail de groupe. |

³⁵M, Altet. La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1996.

| | | | |
|-------------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| | | Groupale | |
| Guide | Guidance Régulation | Individualisé | Relation d'aide, fiche ordinateur |
| Mixte Flexible | Toutes fonctions selon la modalité | Variées Différenciées | Multiplés selon situation. |

Cette mise en évidence de la variété des styles didactiques permet en réalité de décrire des pratiques et cela représente un précieux outil d'analyse de ces pratiques enseignantes. Pour que l'enseignant s'adapte et évolue, il faut qu'il ait pris conscience de son style propre, chaque enseignant est en mesure de développer sa façon de faire en classe afin de mieux gérer les situations complexes et s'adapter à toute situation nouvelle.

M, Bru³⁶, qui définit l'enseignant comme un organisateur des conditions d'apprentissage, préfère substituer à la notion de méthode d'enseignement celle de « *profil d'action didactique* », pour cela il argue que « *l'enseignant ne gère pas directement les situations d'enseignement-apprentissage, il en gère les conditions en agissant sur un certain nombre de variables qu'il peut modifier* ».

Certes l'enseignant n'agit pas sur le contenu, car ce dernier lui est imposé, mais peut, néanmoins, agir sur plusieurs variables appelées par M, Bru « variables d'action », ces dernières sont au nombre de trois et sont :

- Variables de structuration des contenus (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités)
- Variables processuelles (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registre de la communication didactique, modalités d'évaluation)
- Relatives au dispositif (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisées).

Le profil de l'action didactique est alors constitué par les modalités et les situations concrètes, au cœur de la classe, que prennent ces trois variables.

Il est nécessaire de rappeler que par rapport à la méthode, l'enseignant doit réfléchir à la technique qui convient le mieux à son cours comme c'est le cas des stratégies ; il doit être un bon stratège et, au même temps, donner à ses apprenants la possibilité de mettre en place des stratégies efficaces.

³⁶ M, Bru, La pédagogie, Une encyclopédie pour aujourd'hui ; ESF, 1996.

4.2. Les exercices proposés

Les exercices de grammaire sont une pratique scolaire très courante et une composante essentielle de toute méthode, ils servent à concrétiser l'objectif à travers la manipulation de certaines structures et permettent aussi d'indiquer la réussite ou non d'une tâche. Dans certaines activités, la description de la langue prend le dessus sur la pratique même de la langue, autrement dit, l'acquisition d'un savoir métalinguistique prime sur l'acquisition d'un savoir propre de la langue c'est-à-dire linguistique, l'enseignant à a charge de faire travailler les élèves à travers des exercices pour non seulement fixer les connaissances transmises mais aussi mesurer l'impact du travail réalisé.

De façon générale, l'exercice comme le souligne Gérard Vigner³⁷ implique l'existence d'un objectif précis à atteindre, l'activité est certes pratique et rapide mais elle est délimitée et prend la forme d'un travail méthodique de la langue qui doit être élargi et complété par d'autres pratiques. L'objectif premier de l'exercice est d'évaluer sur le tas, ce qui permet la prise de mesures selon les résultats trouvés. En classe, on assimile souvent l'exercice à activité or ceci est critiqué par certains comme Gérard Vigner qui dit sur ce sujet : « *Si tout exercice est bien une activité, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice* » (1984).

En effet, l'activité n'est pas toujours un exercice, elle peut être des fois un jeu en classe, mais l'exercice reste toujours lié à un aspect formel qui implique la création d'un certain automatisme par la répétition et permet par la suite l'acquisition d'un savoir précis mais il ne fournis pas toujours des éléments qui permettent une analyse profonde, c'est dans le foisonnement et la variété des exercices et des activités proposés que l'apprenant s'approprie les outils de la grammaire, à travers cette pratique l'enseignant vise surtout une appropriation des règles de base de la langue.

Jean pierre Cuq cite à ce propos : « *L'exercice et la leçon ne se distinguent plus vraiment, [ils] deviennent plus globalement une série d'activités.* »³⁸

Ici, l'auteur parle de l'exercice comme indissociable de l'enseignement, la leçon peut être faite et travaillée avec uniquement des exercices, ce qui montre l'utilité de cette pratique ancienne dans le maniement facile de la grammaire.

L'exercice se caractérise toutefois par un métalangage spécifique et facile à reconnaître par l'apprenant : souligne, relève, identifie, classe, conjugue...etc. Dans une leçon de grammaire, l'exercice permet la manipulation d'un point de langue dans le but d'une première fixation,

³⁷ Vigner, Gérard, L'exercice en classe de français, édition Hachette, F, 1984

³⁸ Jean pierre Cuq « *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* » Didier Hatier 1996.

l'élève mémorise les structures données pour les utiliser dans des structures similaires et c'est pour cette raison qu'on avait appelé ces applications « les exercices structuraux ». Ces derniers relèvent de l'apprentissage, ils s'appuient sur le béhaviorisme, les théoriciens de cette pratique considèrent la langue comme un ensemble de comportements qui ne s'acquièrent qu'à travers la pratique intensive.

L'exercice, quel qu'il soit, permet de vérifier si l'élève maîtrise (et à quel degré) ce que l'enseignant lui transmet, l'interprétation des résultats de cette pratique dépend de l'enseignant, ce dernier doit savoir interpréter et exploiter les résultats recueillis. Il doit s'intéresser aux processus d'apprentissage de l'apprenant et au taux d'acquisition afin de mieux comprendre l'origine de l'erreur pour pouvoir y remédier.

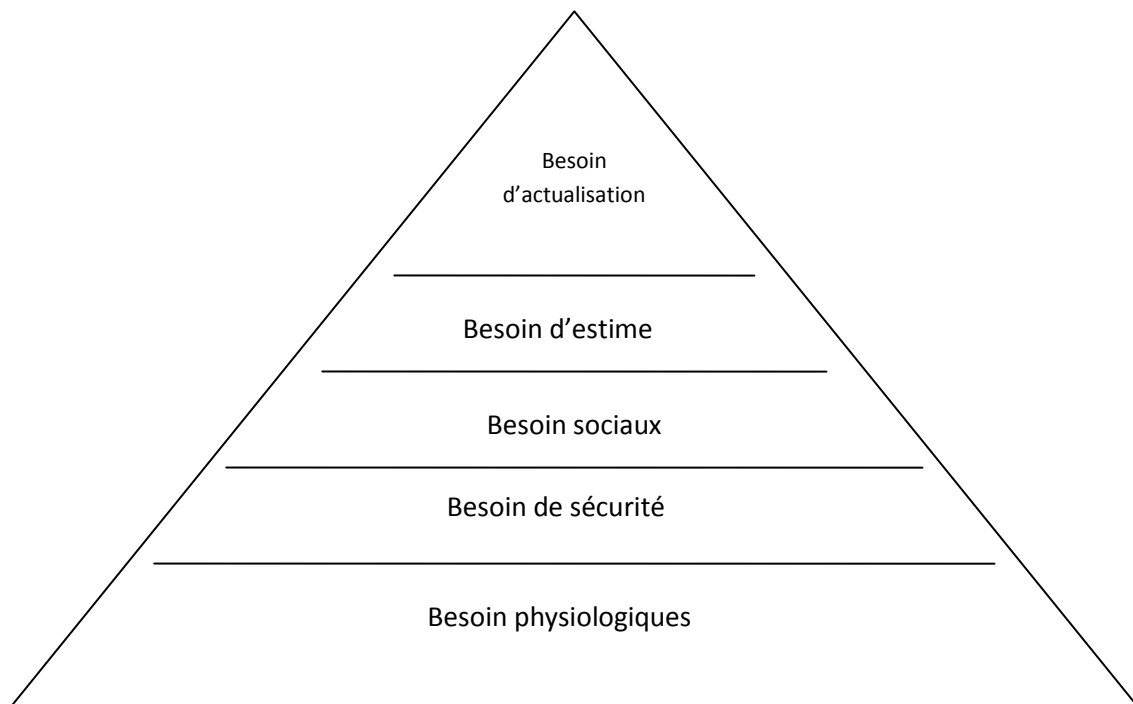
4. 3. Analyse des besoins des apprenants

Elle s'inscrit parmi les variables de structuration du contenu, cette étape se fait au préalable, elle est essentielle et consiste à dégager les besoins des apprenants afin de construire l'enseignement sur des bases solides. Nadeau³⁹ définit le besoin comme « *un écart entre une situation souhaité, désirée, idéale et une situation actuelle observée* ».

Afin de combler ce manque, il est mis des programmes d'enseignement, permettant de répondre aux besoins des apprenants, mais ces derniers sont différents par nature, et donc leurs besoins sont aussi différents, le travail de l'enseignant consiste à dégager les besoins de ses propres élèves et adapté le contenu selon leurs besoins.

Parmi les nombreuses recherches qui ont démontré les besoins fondamentaux de l'enfant nous avons les travaux de Maslow, 1954, avec une pyramide de cinq besoins fondamentaux :

³⁹ Nadeau, M, A, « L'évaluation de programme, Théorie et pratique », presse de l'université LAVAL, 1988.



Par la suite, en 1967, Raths, a précisé la théorie de Maslow, et a distingué huit besoins fondamentaux des enfants.

- Besoin de sécurité économique ; habitation, alimentation...
- Besoin de sécurité psychologique.
- Besoin d'être libéré de toute culpabilité (et par conséquent avoir droit à l'essai et à l'erreur pour gagner en confiance).
- Besoin d'appartenir à une collectivité : dans un processus d'individualisation et de socialisation.
- Besoin d'estime de soi et des autres.
- Besoin de réussite.
- Besoin de partagé et de sentir respecté.
- Besoin de comprendre et de se comprendre.

J. Houssay⁴⁰ déclare : « *l'école sera d'autant plus satisfaisante et formatrice qu'elle permettra de répondre à ces différents besoins* »

Le processus d'analyse des besoins comprend quatre étapes qui sont selon D, Attatfa⁴¹ :

- Identification du public cible.
- Identification des besoins.
- Identification des écarts.

⁴⁰ Houssay, J, La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF, 1996

⁴¹ D, Attatfa et collaborateurs, « Formation à distance des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire », Mars 2000, envoi n°3

- Identification des priorités.

Il s'agit dans un premier temps de s'interroger sur les apprenants (quel âge ? quelle maturité ? Quelles compétences ? Quelle motivation...) afin de dégager les caractéristiques de ce public, et une première vision sur le profil de leur formation. Ce travail sera réalisé soit par des questionnaires ou par observation.

Dans un deuxième temps, des enquêtes permettront d'analyser la situation vécue par les apprenants et de recueillir des informations relatives à la situation souhaitée.

Dans un troisième temps, l'analyse des données recueillies permet d'identifier les écarts, il faudra tenir compte du contexte dans lequel s'inscrivent ces apprenants, il faut prendre en considération aussi le fait que les individus évoluent et que les contextes peuvent changer et donc les besoins changent aussi, c'est pourquoi l'analyse des besoins n'est jamais définitive ni établie une fois pour toute.

Dans un quatrième temps, il s'agit d'établir une classification des besoins selon les priorités. Les besoins seront donc exprimés en termes de but, d'objectifs généraux et d'objectifs spécifiques en fonction des moyens disponibles.

4.4. Objectifs pédagogiques d'enseignement

Où veut-on en venir ? quelle fin estime-t-on devoir poursuivre ? Quel est le résultat auquel on veut arriver à long terme ?

Ces questions doivent être présentes à l'esprit de chaque enseignant sinon il risque de faire de l'éducation sans but. Par ces mots, P, Osterriech⁴² souligne l'intérêt des objectifs pédagogiques, il plaide en faveur de leur définition de façon claire. M. Minder résume cela en donnant trois raisons⁴³ :

- rester maître de sa propre action
- éclairer la démarche pédagogique.
- permettre une évolution cohérente.

Enseigner, ce n'est pas donc meubler le temps des élèves mais c'est prendre conscience de la notion d'objectif qui reste fondamentale s'il en veut être efficace. Les objectifs permettent à l'enseignant d'éclairer le choix à faire en matière de techniques d'enseignement, elles permettent aussi de mesurer les acquis et d'introduire une évaluation afin de préciser si l'objectif est atteint ou non.

Minder rappelle qu'un objectif opérationnel comprend les spécificités suivantes :

- Description du comportement terminal.

⁴² P, Osterriech, in faire des adultes, Bruxelles, Dessart, 1964

⁴³ M. Minder, Didactique fonctionnelle, Paris, de Boeck université, 1996, 7^{ème} édition.

- Description de la performance.
- Description des circonstances.
- Description des critères d'évaluation.

A ce titre, Hameline⁴⁴ définit des règles de formation d'un objectif opérationnel :

« Un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendu nécessaires pour que quatre exigences opérationnelles soient satisfaites :

- Décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique.
- Décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.
- Mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester.
- Indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.

Ainsi, il faut bien comprendre que l'enseignant doit fixer ses objectifs en fonction d'un programme édictée par l'institution responsable, il doit considérer cette opération comme étape essentielle et positive qui soutienne son enseignement, ce dernier devient structuré et planifié, ce qui aide à bien informer et enseigner.

5. L'apprentissage d'une langue

Il existe plusieurs façons d'apprendre une langue. Ceci est conditionné par le contenu, l'écart entre le connu et l'inconnu et surtout la nature de l'apprenant lui-même, c'est-à-dire son système cognitif. Selon André Giordan et Jérôme Saltet⁴⁵ l'apprenant peut utiliser une de ces méthodes :

L'apprendre par réception

L'apprenant apprend par transmission directe à partir de l'enseignant, il reçoit l'information et l'enregistre, cette méthode est utile quand il s'agit d'un savoir facile à acquérir, c'est à dire qui n'est pas compliqué, et qui ne demande pas une analyse de la part de l'apprenant, autrement dit l'apprenant le reçoit facilement sans difficultés.

L'apprendre behavioriste

La méthode appliquée dans ce cas est l'entraînement et le conditionnement, elle est bonne pour les apprentissages procéduraux surtout, comme par exemple les gestes techniques, elle peut être utilisée aussi dans les règles de grammaire qui ne changent pas, comme par exemple : la conjugaison des verbes du premier groupe au présent de l'indicatif.

⁴⁴ Hameline, in Les objectifs pédagogiques, ESF

⁴⁵ André Giordan et Jérôme Saltet, Apprendre à apprendre, Achevé d'imprimer en France par Aubin en juin 2007 pour le compte de E.J.L.

L'apprendre par constructions

C'est l'apprenant qui construit son savoir tout seul, selon ses besoins, il est autonome, cette méthode est active, elle se fait par la découverte autonome, les tâtonnements ou des confrontations avec l'autre. Cette méthode développe la motivation et aide à l'enrichissement du savoir.

L'apprendre par allostérie

Cet apprentissage se caractérise par une sorte de résistance à tout ce qui est nouveau, certes, l'apprenant dans ce cas construit de nouvelles connaissances, mais de façon lente ou plutôt difficile, il ne lâche pas l'information ancienne qu'après avoir fait un test de l'intérêt de l'information nouvelle. La déconstruction de l'ancien savoir et la reconstruction d'un nouveau savoir forme un cadre de résistance.

A travers ces techniques d'apprentissage, on remarque que chaque apprenant est différent, il adopte ou choisi une méthode par intérêt ou par plaisir ou par nature de sa personne et arrive ou non à réussir son apprentissage, son rôle est important puisque la pédagogie d'aujourd'hui le place au centre de son processus d'apprentissage, il doit s'engager pleinement dans le développement de ses compétences, et déployer des efforts parfois soutenus.

6. Des notions de stratégies d'enseignement apprentissage

Les données de la recherche en acquisition des L2 venaient invalider le vieil adage selon lequel les professeurs enseignent et les élèves apprennent. C'est dans ce contexte que Stern (1975) dressa une liste de comportements du bon apprenant, ceci fournit par la suite l'élan à ce qu'on désigne maintenant stratégies d'apprentissage.

Selon Puren C⁴⁶ « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* ».

Dans cette citation, l'auteur marque une centration sur l'apprenant, ce dernier utilise les codes de la langue cible pour communiquer, ceci dit qu'il utilise la langue pour remplir son rôle comme un individu dans une société, et aussi pour apprendre et contribuer dans son apprentissage, il est actif et constructeur de son savoir.

Afin d'arriver à son objectif et de remplir son rôle d'acteur principal dans le processus d'enseignement apprentissage, il utilise des stratégies. Sur ce sujet, Van Dijk et Kinsch⁴⁷ disent « *une stratégie est un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but, il n'y a pas de stratégie sans but déterminé* ».

⁴⁶ Puren c, (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan, Clé international, P372.

⁴⁷ Van Dijk et Kinsch, 1983, Cité par Cornaire C et Raymond, la production écrite, édi Clé international, Paris, 1999.P53

Ceci dit, une stratégie d'apprentissage est une démarche consciente mise en œuvre par l'apprenant pour faciliter la construction de nouvelles connaissances.

La notion de stratégie est centrale dans le système éducatif, Legendre la définit comme « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ».

A l'issue de ces deux définitions, les mots : opération, plan d'action, but ou objectif paraissent comme des mots clés, ceci montre leur importance dans la mobilisation des stratégies, autrement dit, lorsque l'apprenant interpelle une stratégie d'apprentissage, il déclenche un système d'opérations cognitives qui le mènent vers son but. AZROUR. H et D. Bertrand⁴⁸ expliquent le but de déployer une stratégie par l'élève en disant : « *On élabore des stratégies d'apprentissage pour apprendre plus et mieux, avec moins d'efforts* »

Josée Mercier, Marie-Hélène Nollet et Marie-Claude Pineault⁴⁹ citent les principales stratégies que déploient les apprenants en relation avec le type de connaissances en question, autrement dit, les apprenants déploient des stratégies en adéquation avec la connaissance à acquérir.

Pour les connaissances déclaratives qui peuvent être des concepts, lois ; règles...etc. la psychologie cognitive identifie trois stratégies que l'apprenant utilise pour assimiler ce savoir :

La répétition : la répétition de l'information permet le passage de l'information de la mémoire de travail à la mémoire à long terme, c'est le processus du psittacisme ou bien le traitement fréquent de l'information.

L'organisation des informations : une information bien structurée et bien organisée est mieux mémorisée, certains apprenants organisent les informations à l'aide de schéma pour faciliter leur assimilation par la mémoire.

L'élaboration de connections entre les nouvelles informations et les pré-requis ou les anciennes informations : c'est une sorte de mise en continuité des informations, ceci permet le remplacement des connaissances erronées par les nouvelles qui sont vraies, l'ajout d'informations nouvelles...etc. Dans ce cas l'apprenant fait appel nécessairement à l'imagerie mentale, à la métaphore, aux mots clés qui permettent de faire des liens.

Pour les connaissances procédurales, qui sont du type ; comment faire ? Cet apprentissage demande parfois la pratique et l'exercice et parfois une classification ou des étapes à suivre.

⁴⁸ Azrou. H et D. Bertrand. Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail. Montréal : Guérin éditeur. P. 93 à 103. 2000.

⁴⁹ Josée Mercier, Marie-Hélène Nollet et Marie-Claude Pineault, revue : *Service de développement pédagogique Cégep de Rimouski*, Vol. 1 numéro 2 – janvier 2002

Pour acquérir ces connaissances, l'apprenant déploie deux stratégies qui sont :

La pratique en situation réelle : pour acquérir un savoir-faire il faut pratiquer ou plutôt s'entraîner, la répétition d'un ensemble d'opérations s'avère la meilleure stratégie d'acquisition. Avec le temps cette connaissance procédurale devient une connaissance conditionnelle.

La simulation : cette stratégie permet de mettre en relation une situation avec une autre semblable et déjà vécue, ceci permet de développer des compétences sans avoir à subir les mêmes contraintes et erreurs.

Les stratégies mobilisées par les apprenants sont donc en relation avec le type de connaissance en question.

Actuellement, avec l'avènement des approches cognitives et les nouvelles théories psycholinguistiques, on a tendance à entendre fréquemment ce mot « stratégie », cet intérêt porté vers les stratégies de l'apprenant fut transféré à celles de l'enseignant, ce dernier doit aussi employer des opérations cognitives afin de parvenir à atteindre son objectif d'enseignement, sur ce J,P, Robert ⁵⁰ dit : « *l'enseignant doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer à son apprentissage* »

Selon Tardif ⁵¹ « *l'enseignant stratégique est penseur, preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur* ».

L'enseignant stratégique doit penser à ce qui correspond à son public, c'est-à-dire il doit repérer leurs besoins. Avec le temps et l'expérience, il devient un expert en contenu, il peut adapter facilement le programme au niveau de ses apprenants en tenant compte de leurs connaissances antérieures et de leurs besoins, il doit prendre en compte les objectifs du programme et les exigences des tâches proposées et s'assurer aussi de l'adéquation et de la pertinence du matériel utilisé en classe.

Il doit avoir un coup d'œil rétrospectif, cette stratégie lui permet d'examiner de près ce qui se passe dans la classe et les caractéristiques de ses apprenants. L'enseignant, en utilisant cette stratégie, peut repérer les difficultés qu'éprouvent les élèves, le degré d'autonomie ou de dépendances dans les apprentissages et le style d'apprentissage de chacun (relatif, en relation avec le nombre d'élèves par classe). Cette tactique est la première étape à entreprendre dans presque tout apprentissage.

⁵⁰ J, P, Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2^{ème} édition, Ophrys, France 2008 ; P10.

⁵¹ Cité par Claude Germain, dans « les stratégies d'apprentissage », clé international 1998 ; p1 16-121

La didactique et les sciences cognitives affirment que l'utilisation de stratégies d'apprentissage contribue à l'acquisition de compétences et amène les apprenants à adopter des stratégies productives ce qui augmentent leur compétence générale.

Sur ce point, Stern (1975)⁵², un des premiers chercheurs à s'intéresser aux caractéristiques des apprenants d'une L2 (comme nous l'avons déjà dit), dresse une liste qu'il appelle « *traits caractéristiques des bons apprenants de langue* », et met aussi en contraste leurs stratégies, parmi ces traits, on peut citer : le style d'apprentissage que ce bon apprenant entreprend de façon consciente et délibérée, ce bon élève peut s'adapter facilement à toutes les situations d'apprentissage en utilisant des stratégies efficaces, il adopte une attitude de responsabilité personnelle et essaye d'intégrer ses activités de classe à la vie quotidienne de l'extérieur en créant une continuité entre ses apprentissages et son milieu de vie, par contre l'apprenant dépendant de son enseignant, adopte une attitude de paresse et ne pense jamais à utiliser ce qu'il appris dans sa vie de tous les jours, il montre aussi une sorte de résistance face à la langue cible.

Ce chercheur ainsi que d'autres, à l'image de Rubin, O'Malley et all (1985), Wenden (1987,1991) Oxford Crookall (1989), Cohen (1990) ont essayé de préciser ce terme et de donner une classification des stratégies.

O'Malley et all ont cerné 26 stratégies d'apprentissage, réparties selon les trois catégories suivantes :

Selon Claudette Cornaire⁵³, les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur l'apprentissage en général ; elles permettent de le mieux planifier et diriger en évaluant ses progrès. L'apprenant qui fait le point sur ce qu'il vient d'apprendre met en œuvre une stratégie métacognitive.

Les stratégies cognitives, quant à elle, sous entendent, une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Ainsi, faire des inférences, utiliser ses connaissances textuelles, sont des stratégies liées à l'activité de compréhension écrite ou orale.

Les stratégies socio-affectives sont mises en œuvre durant les interactions avec une autre personne pour aider l'apprentissage.

Ainsi l'étudiant peut poser au professeur des questions de clarification ou essayer de collaborer avec ses pairs dans le but d'échanger les idées, de s'encourager mutuellement pour mener à bien une activité pédagogique

⁵² Stern. H, H, "what we can learn from the good language learner?" Revue canadienne des langue vivantes 31 P 304-318

⁵³ Claudette Cornaire ; la compréhension orale, Didactique des langues étrangères, Clé international, édition Marie Christine Couet-Lannes 1998, p55-56

Rubin (1981)⁵⁴ utilise plusieurs variétés de méthodes de collecte de données (observations directes ou vidéo de classe de langue ou des tâches d'apprentissage en groupe) et découvre que les enseignants de langue ne sont pas très productifs parce qu'ils se préoccupent d'avantage d'obtenir de bonnes réponses que de remarquer le processus avec lequel les apprenants arrivent à ces réponses. Elle a découvert aussi que les apprenants ont besoin d'un entraînement pour rendre compte des stratégies qu'ils utilisent.

Elle a classé, par la suite, les stratégies en deux groupes, celles qui contribuent directement à l'apprentissage, et celle qui sont indirectes et permettent l'apprentissage sans y contribuer directement. L'auteure a décliné dans le premier groupe les demande de clarification ou de vérification, l'inférence ou les tentatives de deviner, le raisonnement déductif, la pratique (application de règle, répétition, imitation, attention aux détails...etc.), les techniques de mémorisation, l'autocorrection et l'autoévaluation.

Les stratégies indirectes sont le fait de rechercher et de créer des occasions de pratique de la langue, de même que la paraphrase, le mime, les gestes, le recours aux mimes, et le recours de termes apparentés dans sa L1 ou dans une autre langue.

Toutes ces stratégies, quelles soit directes ou indirectes, doivent être prises en compte dans le processus d'enseignement apprentissage, une classification plus détaillée est offerte par Oxford et Crookall, et dans laquelle sont reprises les termes de Rubin (directes et indirectes) et ceux de O'Malley et Coll (1985a) : cognitives, métacognitives et socio affectives.

Oxford et Crookall (1989) ont ajouté trois nouvelles catégories de stratégies :

Les stratégies mnémoniques qui aident l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire et à la retrouver : relever les mots clés, les idées importantes d'un texte, regrouper des éléments d'information sous forme de tableaux...

Les stratégies compensatoires, pallient le manque de connaissances, il pourrait s'agir, par exemple, de l'utilisation d'un synonyme lorsqu'on ne connaît pas le mot exact.

Les stratégies affectives ; qui aident à vaincre le manque de confiance en soi, elles se manifestent souvent au contact de textes étrangers.

Oxford vise à populariser cet outil qu'est les stratégies dans l'enseignement apprentissage et outiller les enseignants de connaissances nécessaires pour utiliser les stratégies et rendre les apprenants conscients de leur utilité dans l'acquisition et l'appropriation du savoir.

Pour A, Léger⁵⁵, une stratégie de formation s'attachera à préciser les objectifs, à diagnostiquer les besoins aux niveaux des intéressés eux-mêmes, à planifier l'action, à déterminer les

⁵⁴ Rubin, J, "study of cognitive processes in second language learning, Applied linguistics 1981p118-131

⁵⁵ A, Léger. « 700 mots clefs pour l'éducation », P. U, Lille, 1994.

moyens d'une telle action en fonction des objectifs et du plan de formation retenu, à prévoir un dispositif de contrôle (évaluation)

Nous retiendrons que l'analyse des besoins, la détermination des objectifs, et l'utilisation du matériel didactique, de par leur choix, et leur mise en place, permettent une action enseignante plus efficace.

Chaque enseignant en fonction de son style didactique et sa personnalité y puisera pour sa pratique de classe.

Les stratégies enseignantes doivent être probantes, elles doivent, par une certaine forme, aider l'apprenant à intervenir dans son apprentissage.

Steve Bissonnette et Carl Bouchard, ⁵⁶expliquent à propos de ce sujet que l'enseignement doit être explicite et pour cela, trois étapes doivent être suivies par l'enseignant :

Une première étape de modelage, où l'enseignant s'efforce d'expliquer tout et surtout de rendre tout enseignement implicite explicite, cette étape permet d'enlever les ambiguïtés et de favoriser la compréhension.

Une deuxième étape de pratique dirigée s'ensuit, c'est l'étape d'application, l'enseignant donne des tâches à réaliser et il est nécessaire de donner le temps qu'il faut à cette activité pour qu'il puisse passer et vérifier le travail de chaque élève.

Une dernière étape de pratique autonome durant laquelle l'enseignant demande à l'élève de réaliser ou de résoudre un problème tout seul, l'apprenant doit réinvestir ce qu'il a acquis en modelage et à travers la pratique pour solutionner son problème, il est important de placer l'élève dans des situations complexes afin de développer ses capacités et ses compétences, durant cette étape l'enseignant joue pleinement son rôle en accompagnant l'apprenant.

Ces auteurs insistent surtout sur l'évaluation ou la vérification régulière afin d'assurer une réussite des élèves, l'enseignant doit créer des activités qui permettent de mieux vérifier l'acquisition et démontrent la compréhension ou non des savoirs transmis.

6.1. Les stratégies de rédaction

La production de textes suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs. Les recherches conduites ne visent pas à faire acquérir des connaissances mais à aider les praticiens à faire acquérir cette compétence très complexe et difficile.

Sur ce point, Isabelle Senécal⁵⁷ et ses collaborateurs parlent de la résolution des problèmes et la relevation des défis comme stratégie enseignante permettant le développement des compétences d'écriture des élèves.

⁵⁶ Steve Bissonnette et Carl Bouchard, Quelles sont les méthodes d'enseignement efficaces auprès des élèves en difficulté ? Université du Québec en Outaouais.

L'élève devient autonome à travers les prises de décisions, son entraînement à l'écrit, à la mobilisation de ses connaissances et leur réinvestissement dans son texte, sa façon de faire va se perfectionner avec le temps et il deviendra autonome. Dans cela, le rôle de l'enseignant réside dans l'accompagnement et la proposition de tâches en adéquation avec son développement, son niveau, son âge... etc.

Ces auteurs parlent aussi de la collaboration comme stratégie, c'est un apprentissage co constructif, il permet l'échange et l'interaction en faveur de l'enseignement. L'enseignant se développe professionnellement en étant en contact avec ses collègues, cette notion de développement professionnel est très importante, il s'agit de l'acquisition de compétences tout en échangeant les idées, les stratégies et les pratiques. Il faut qu'il y ait un partage de pratique, une diffusion de l'expérience. L'enseignant doit être chercheur du métier, il doit chercher pour trouver des solutions à toutes les situations difficiles qui s'imposent en classe. Il ya certaines choses qui vont ensemble et qui sont indissociables, l'enseignant ne peut se développer dans sa profession s'il n'entre pas en contact avec ses collègues, il doit chercher à se former.

Il existe aussi un autre type de collaboration que ces mêmes chercheurs appellent la collaboration numérique, et dans ce cas il s'agit de la technologie qui aide à réaliser les tâches compliquées, ils appellent cela une inscription à la réalité technologique du moment.

L'enseignant en utilisant la technologie s'inscrit pleinement dans la réalité du moment, il engage une réflexion dynamique autour de la situation d'apprentissage de ses élèves, en pareil cas, les élèves interagissent rapidement et comprennent plus facilement, ce qui constitue un espace favorable à l'intégration de connaissances et l'acquisition de compétences.

D'autres auteurs comme Clapcarede, et Dewey revendiquent la pédagogie de l'erreur, sur ce point Pit Corder explique :

« Les erreurs ont trois significations : pour l'enseignant, elles lui indiquent, où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre ; pour le chercheur, elles fournissent des indications sur la façon dont une langue s'apprend, s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Pour l'apprenant, « elles sont indispensables, c'est une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend »⁵⁸.

⁵⁷ Isabelle Senécal et ses collaborateurs, « Stratégies et méthodes d'enseignement », collège saint Anne, cours de demain, Source : *Center for Creative Leadership*, www.ccl.org, Québec

⁵⁸ Corder S. P. : Que signifient les erreurs des apprenants ?- Revue Langages n° 57, 1980.- p. 13 .site : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833.

Le traitement de l'erreur permet de vérifier les acquis des apprenants, l'erreur est très révélatrice du taux d'apprentissage et aussi de la manière de le faire et constitue, non seulement, un outil d'évaluation et de remédiation en classe mais fournit aussi, au chercheur, des données sur le processus d'apprentissage d'une langue.

Elle a été prise en charge par des didacticiens qui, dans le cadre de la classe, proposent des stratégies variées :

- La mise en situation.
- La formulation d'hypothèses.
- L'expérimentation.
- La recherche par essais et erreurs.
- L'évaluation formative.

Dans l'activité de rédaction, l'expérimentation est représentée par la pratique d'écriture, autrement dit, l'élève apprend à écrire en écrivant, c'est l'entraînement continu avec l'essai/erreur qui aide à l'acquisition d'une compétence en écriture.

Ce point de l'erreur, P. Meirieu dit : « (...) *dans la réalité de la société productive, quand il faut gagner sa vie ou même seulement survivre, on ne peut se tromper sans être puni, dans une situation de travail vrai, il vaut mieux agir à coup sûr, sans risquer son emploi, sa santé, sa propre existence... Il est donc nécessaire d'organiser des lieux où l'on puisse se tromper sans risque, analyser ses propres erreurs pour ne plus les refaire quand les enjeux sont importants et l'on a trop oublié que c'est d'abord cela l'école : un lieu de l'erreur possible, un lieu du tâtonnement nécessaire, un lieu de l'apprentissage systématique et progressif, où l'on échappe à l'aléatoire social »*

On constate que les apprenants ont droit à l'erreur or l'enseignant n'as pas le droit de commettre l'erreur ; il doit puiser de toutes les sources pour faire face à toutes les situations d'enseignement qui s'imposent et aider les apprenants non seulement à repérer leurs erreurs mais aussi à les comprendre pour les corriger, il est nécessaire de comprendre que les erreurs de l'enseignant ne sont pas permises parce qu'elles se répercutent sur son enseignement et donc ici, il vaut mieux qu'il agit à coup sûr pour ne pas induire les apprenants en erreur.

Une autre stratégie est développée récemment, il s'agit de l'utilisation du matériel didactique, rappelons d'abord une définition de stratégie donné par P, Raynal : « organisation planifiée de méthodes, techniques et **moyens**, en vue d'atteindre un objectif. »

Les moyens didactiques interviennent pour une large part dans l'action didactique. Le plus fréquemment, il est mis à la disposition des enseignants un manuel scolaire unique, c'est « *un livre ayant un format maniable et destiné à être utilisé en classe comme support de cours ; il*

résume l'essentiel des connaissances relatives à la matière en question et doit tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage (âge des élèves, capacité cognitive) »⁵⁹, il est organisé en chapitres et constitue souvent le seul appui du cours de l'enseignant, ce qui en soi ne représente qu'une faible ressource de diversification. Cependant, en fonction du savoir-faire de l'enseignant, ce manuel peut être un support suffisamment riche, à même de permettre une série d'activités.

A ce propos, F, M, Gérard et X, Rogiers affirment qu'un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions, celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel. A cet égard, une distinction stricte entre manuel de l'élève et manuel de l'enseignant est obsolète.

Un manuel, quel que soit l'expérience de l'enseignant, est toujours utile en classe, au moins pour la lecture, l'idéal serait de s'en servir quand il le faut, l'utilisation routinière sans changement tue la motivation et rend l'enseignement difficile. Pour cela les autres moyens didactiques sont nécessaires et aident à casser la monotonie et à améliorer la qualité de l'enseignement.

L'enseignement apprentissage par l'audio-visuel facilite l'appropriation des connaissances et aide à sortir de la monotonie, un autre point positif et important est celui du temps, le matériel informatique et les autres outils de visualisation aident à faire passer l'information dans un temps réduit, et permettent aussi une compréhension facile.

Toutes ces stratégies caractérisées par leur pluralité peuvent être prises par l'enseignant en classe. L'enseignant peut recourir à un enseignement explicite de ces stratégies dans un contexte où la maîtrise de la langue fait défaut. En effet les recherches menées en Algérie sur les pratiques des enseignants et les stratégies d'enseignements (A. Mostefaoui 2014/N. Benamar2012/ GH. Merazga 2014) montrent clairement qu'on n'intervient pas sur l'enseignement des stratégies de rédaction textuelle de manière efficace, et que les enseignements sont centrés sur la grammaire et l'orthographe, ce qui cause des difficultés dans la rédaction.

⁵⁹ Paolo Bianchini, « manuels scolaires » Revue : *Le Monde diplomatique*, septembre 2013,

Chapitre 2 : Autour du texte.**1. Organisation de l'écrit****1.1 La phrase**

Cette unité constitue une base de traitement pour certaines théories, grammaire phrastique, textuelle, ou théorie de l'énonciation...etc. Elle joue un rôle basique dans le fondement de chacune de ces théories. Aucune d'entre elles ne peut assurer une articulation autour de ses composantes sans faire recours à cette unité minimale.

Riegel *et al*⁶⁰, donnent à la phrase la définition suivante : « *la phrase constitue l'unité supérieure [de la syntaxe], à la fois complète et autonome, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morphosyntaxiques* »

Alors que Genevay⁶¹ l'a défini comme suit : « Une phrase est un ensemble de constituants ordonnés selon des règles » (p47).

Dans ces deux citations, nos auteurs s'en tiennent à l'analyse syntaxique ou par les constituants, et excluent la sémantique et la phonétique du champ de leur définition, alors que Gary-Prieur⁶² l'a défini ainsi : « Une phrase simple est une unité linguistique constituée par une structure formelle centrée sur un verbe, véhiculant une proposition douée de sens, et pourvue d'une intonation spécifique » (définition empruntée à, 1985) :

Ici dans cette définition, l'auteur retient trois critères qui sont : syntaxe, sémantique et prosodie, la prise en compte de ces critères rend cette définition plus complète, car comme nous le savons : une phrase se caractérise toutefois par son unité sémantique, elle est constituée d'un ensemble de mots ordonnés selon les règles syntaxiques et ayant des variations dans l'accentuation et l'intonation permettant de transmettre une information.

Mais en situation de classe, les élèves la définissent comme une unité qui commence par une majuscule et se termine par un point. Cette définition graphique est très courante et encore vivace, elle relève d'un critère purement orthographique (la majuscule, le point). Une fois, l'élève arrive au collège et découvre les phrases complexes, il commence à perdre la structure de cette unité qui lui paraissait très simple, et oublie même de marquer la majuscule et le point dans ses écrits.

Les élèves au collège, peuvent définir la phrase complexe en incluant la présence des subordonnées, le nombre de verbes, mais toutefois le critère sémantique n'est guère évoqué, car l'apprenant de langue étrangère manipule difficilement ce critère.

⁶⁰ Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe et Rioul, René. idem

⁶¹ GENEVAY, Éric. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éd. Loisirs et Pédagogie/ La Chenelière, coll. « Langue et parole », 274 p.

⁶² -Gary-Prieur, M.-N. (1985). *De la grammaire à la linguistique*. Paris : Armand Colin.

1.2. L'énoncé

Arrivé et ses collaborateurs définissent la phrase en la mettant dans une situation d'énonciation : « *Qu'elle reçoive une caractérisation syntaxique ou sémantique, la phrase est avant tout un fait de structure qui ne devient objet concret que lorsqu'il résulte d'un acte d'énonciation individuel dans une situation particulière. (...) C'est au niveau de l'énoncé que s'instaure la relation de la phrase avec le monde* »⁶³ (p532), dans cette définition, l'énoncé est une phrase mais qui est interprétée dans un contexte, autrement dit, elle est ancrée dans une situation réelle.

Ceci rend l'énoncé une unité minimale dans une situation de communication, ce qui rejoint parfaitement Charolles⁶⁴ qui dit que : « *L'interprétation de la cohérence du discours [...] n'est donc jamais qu'une forme particulière d'application du principe de pertinence* »

Car la théorie de la pertinence intègre le contexte lors de l'interprétation d'une phrase, et donc la phrase devient un énoncé, et la cohérence d'un ensemble de phrases ou d'un texte doit tenir compte du contexte indiqué dans la théorie de la pertinence.

1.3. Le texte

L'origine du mot texte est le terme latin « textus » qui signifie « tissu, trame ».

Barthes, dans un article intitulé « théorie du texte » affirme que : « *texte veut dire tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens, nous acceptons maintenant dans, le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel.* »⁶⁵

Donc le texte est une unité complexe mais organisée et cohérente qui véhicule un sens général, ce dernier s'obtient par les connexions qui se font entre les différents éléments le constituant.

Cependant, une telle définition ne peut suffire à elle seule pour rendre compte de ce qu'Adam appelle l'hétérogénéité du texte qui est selon lui :

« *Une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte* »⁶⁶

Selon Vigier (2012 : 3), le texte est :

« *Une suite linguistique empirique produite dans un contexte spécifique, fixée sur un support quelconque, et constituant une totalité sémantique cohérente non close sur elle-même.* »

⁶³ Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

⁶⁴ CHAROLLES, Michel. (1994). Cohésion, cohérence et pertinence du discours, *Travaux de linguistique*, 29, p. 136

⁶⁵ BARTHES, Roland, Article théorie du texte, in *Encyclopédia Universalis*, Paris, Larousse, 1973, P. 200.

⁶⁶ Adam, J-M, « Les textes, types et prototypes », 4^{ème} édition, Paris : Armand Colin, 2001 p296.

Cette définition précise que tout texte est une structure linguistique cohérente créé à l'occasion d'un contexte particulier, cela nous emmène à parler de l'analyse qui ne peut se faire sans ancrage du produit dans son champ (situation sociale, historique, politique...). Cela est appelé le « cadre spatio-temporel ».

Pour M, M, Fernandez⁶⁷, le texte est : « un ensemble formé d'une ou de plusieurs phrases unies par un réseau de coréférences » (1994) p24.

Cet ensemble, précise-t-elle est sous-tendu par trois concepts de base, qu'elle représente comme : la grammaticalité, l'acceptabilité (communautaire) et l'adaptabilité ou degré d'adéquation contextuelle⁶⁸.

Ces trois concepts résument les critères définitoires établis par Beaugrande et Dressler (1981)⁶⁹. Ces chercheurs énumèrent sept critères auquel tout texte doit répondre :

-cohérence et cohésion, qui sont des notions centrales.

-l'intentionnalité, l'acceptabilité et l'informativité qui concernent les rapports entre les participants de la communication.

Et enfin la situationnalité et l'intertextualité qui reflètent le rapport du texte avec l'extérieur.

Si l'un de ces critères n'est pas respecté, le texte sera considéré comme non communicatif.

Ces chercheurs mettent en relation le texte comme composante linguistique faite de phrases avec une approche globalisante, que seule une analyse de texte puisse permettre une mise en relation de ces deux éléments.

Pour sabine Lehmann : « *Le texte en tant que « suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication » (Weinrich, 1973 : 13 et 198), possède la particularité de constituer une totalité dans laquelle des éléments de niveaux différents de complexité entretiennent les uns par rapport aux autres des relations d'interdépendance. »*⁷⁰

Ceci dit, un texte est étudié comme un tout, une seule unité et est constitué de plusieurs parties ou plusieurs séquences dont chacune s'interprète comme une fraction d'une totalité. Nous ne pouvons pas accéder à la signification si on se fie uniquement au contenu. Chaque écrit est en relation avec d'autres sinon, il s'ouvre sur d'autres, il y a un dynamisme entre les écrits qui peut même dépasser le cadre spatio-temporel de production de cet écrit.

⁶⁷Fernandez-Vest M.M. Jocelyne « Les particules énonciatives dans la construction du discours » Paris, PUF (Linguistique nouvelle), 1994.

⁶⁸Ibid, p24

⁶⁹Robert de Beaugrande, wolfgang U Dressler, introduction to text linguistics, 1981, longman.

⁷⁰Sabine Lehmann, « Le couple interactif texte / phrase dans l'histoire de la langue française », Discours [En ligne] Éditeur : Laboratoire LATTICE, UMR 8094 ENS/CNRS Document accessible en ligne sur : <http://discours.revues.org/7991>

Dans le domaine didactique, Mbengone Ekuma, Carole le définit comme : « *Objet de médiation culturel et outil de Co construction de connaissances, redevient grâce en particulier aux nouvelles technologies, un objet de recherche incontournable pour plusieurs disciplines, aussi bien que pour la didactique du texte.* »⁷¹ :

L'auteur nous explique la place qu'il occupe dans la transmission des connaissances ; la diffusion se fait à l'aide de rédaction de rapport de recherches et d'ouvrages scientifiques, il sert d'objet servant toutes les disciplines mais aussi sa propre discipline qui est la didactique textuelle.

Pour étudier un texte, il faut connaître son type, en effet, il existe plusieurs types d'écrits qui se traitent différemment. Citons par exemple le texte littéraire et le texte scientifique, chacun demande une étude spécifique, et des fois pour un seul type on trouve des disparités faisant varier leurs traitements.

Chaque texte est un genre à part. Il varie selon le type de séquences qui le constituent d'une part, et selon leur dominance d'autre part. Il est hétérogène, tout comme la séquence qui n'est pas une succession de phrases homogènes, plusieurs questions se posent : Comment se fait l'imbrication d'une séquence dans une autre séquence ? Comment se fait alors le passage, la transition et surtout l'articulation ?

Il faut savoir au préalable qu'un texte est constitué de :

- plusieurs séquences différentes (une séquence est une suite de phrases).
- ou d'une unique séquence
- ou de plusieurs séquences mais qui sont identiques.

Cela signifie que chaque écrit s'organise de deux manières.

1. 3 .1. L'insertion de séquences

C'est l'introduction d'une séquence dans une autre. Il y a toute une typologie de séquences, et chaque auteur effectue une catégorisation spécifique. En termes de séquence : narrative, descriptive, argumentative, ...etc.

Ces types, généralement, ne dépassent pas dix. Certains peuvent exister sans que cela n'affecte la cohérence du texte, comme par exemple : la description à l'intérieur de la narration, elles sont inséparables chez certains auteurs comme E-Zola. Des fois, la description constitue une pause, où le lecteur se repose et intériorise les informations nouvelles, elle participe à la constitution de la représentation mentale, c'est une sorte d'image qui aide le

⁷¹Mbengone Ekouma Carole, Rôle des facteurs de variabilité culturelle et Linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde, université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 30 Mars 2006, P. 178.

lecteur à imaginer l'histoire mentalement. Dans ce cas c'est la narration qui prime, et donc la séquence est plutôt narrative que descriptive.

1.3.2 La dominante séquentielle

Dans un texte, on a différentes séquences. On doit repérer celle qui règne plus que les autres pour trouver le type, il y a une succession de séquences à partir desquelles nous pouvons identifier la plus dominante. On ne parle pas d'insertion mais d'articulation, qui se fait à l'aide des connecteurs.

La phrase est l'élément constitutif de micro- et macro propositions, elle entre dans la composition de superstructures séquentielles dont la disposition représente l'aspect compositionnel d'un texte.

1.3.3 L'organisation hiérarchisée

Un texte est constitué d'une succession de séquences en série de propositions.

La séquence est faite de : macro propositions constituées de micro propositions, qui sont des propositions élémentaires.

Un texte est donc un ensemble d'éléments de niveaux différents, qui sont dans une relation d'interdépendance, le découpage facilite son analyse et son étude. Cette unité globale a une dimension configurationnelle (notion avancée par Dominique Maingueneau), c'est-à-dire, chaque constituant joue un rôle dans un tout. La séparation entre les parties et leurs dispositions permet de repérer le plan et le genre et facilite plusieurs opérations comme le résumé, l'explication et même l'approfondissement ou l'élargissement du sens, ce qui est expliqué dans cette citation :

« La notion de genre, comme l'a constaté J.-J. Richer (2004 : 125), trouve place dans la conceptualisation de la textualité de J.-M. Adam ou, dans le prolongement de la définition avancée par D. Maingueneau, le genre se voit doté de six caractéristiques [ou niveaux] (1997 : 5) : sémantique (thématique), énonciatif, pragmatique, compositionnel, longueur, stylistique »⁷².

Le lecteur fragmente un texte et le traite suivant le cheminement de l'auteur. Il ne peut avancer sans un plan facilitant le travail et constituant une base pour le traitement des différents niveaux. Sans oublier que chaque genre a une analyse spécifique, comme dit Maingueneau :

« Une conversation ne s'analyse pas comme un récit »⁷³

⁷² Lehmann Sabine, La revue : discours : Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique « Le couple interactif texte / phrase dans l'histoire de la langue française »P4

⁷³ Dominique Maingueneau « Éléments de linguistique pour le texte littéraire » DUNOD, PARIS, 1993, P149

Le texte se présente sous forme de séquences hétérogènes et donc pluri séquentielles (le conversationnel, le narratif, le prescriptif...etc.)

Il existe plusieurs classifications des types de textes⁷⁴, nous citons ; celle de Roman Jakobson qui est issue du schéma de communication dont il est un des concepteurs (à côté de N. Wiener et C. Shannon). Ce schéma regroupe les fonctions suivantes : référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique-autotélique.

Le chercheur Werlich élabore une deuxième classification de textes en descriptif, narratif, expositif, argumentatif, instructif ou prescriptif.

Jean-Michel ADAM, quant à lui, reprend la classification d'Egon Werlich en remplaçant le prescriptif par le dialogale, il explique que : « les textes sont des structures tellement diverses qu'il est impossible d'en établir une typologie sauf par commodités pédagogiques illusoires »⁷⁵

Pour l'auteur, la classification joue un rôle facilitateur à la fois dans l'anticipation et dans la compréhension de nouvelles informations transmises par le texte. Elle permet aux enseignants de cerner l'enseignement des types textuels en réduisant leur complexité.

Il préfère parler de « séquences textuelles » plutôt que de parler de types et distingue cinq prototypes de séquences textuelles : narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale (monologue, conversation). Dans un même texte, ces séquences peuvent se ranger mais il est très rare d'avoir des séquences homogènes.

Malgré qu'Adam insistait sur le fait de remplacer la notion de typologie par séquences mais ce n'est pas toujours le cas, elle demeure très employée.

Blain (1995) s'est inspiré des travaux d'Adam pour donner des caractéristiques à chaque séquence, exemple : séquence narrative : {situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale.

Ce schéma récapitule la progression des cours de deuxième année moyenne. Les concepteurs de programme s'inspirent des travaux de ces éminents théoriciens pour établir une progression.

Blain⁷⁶ insiste sur le fait de mettre en relation ces types (toujours d'usage dans le milieu scolaire) avec les genres de textes (conte, nouvelle, roman.....).

⁷⁴Gabriel Fritsch « Les typologies textuelles », in internet, Rézo Ø, consulté le 03/02/2015
<http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003.htm> consulté le 03/02/2015

⁷⁵Adam, J-M, LES TEXTES, types et prototypes, 4^{ème} édition, Paris : Armand Colin, 2001.

⁷⁶Blain, R, 1995, Discours, genres, types de textes, textes.....de quoi me parlez-vous ?revue Québec français, P22, 23.

Vigner (1990)⁷⁷ établit une distinction entre les deux, le type comme par exemple le narratif se décline en plusieurs genres qui sont : la fable, le conte, la légende.....

Le type est une référence littéraire et le genre est un écrit possible de cette référence.

On trouve aussi cette distinction chez Bronckart (1996)⁷⁸ : « *le type ne serait en principe jamais réalisé par un exemplaire de texte concret, mais constituerait une sorte de modèle sous tendant un genre* ».

2. Approche des textes⁷⁹

Nous devons évoquer la situation de communication, parce que dans notre analyse, nous nous appuyons sur le contexte de production du texte pour son éventuelle interprétation, tout énoncé s'intègre dans une situation de communication donnée, et sur cohérence et la cohésion, puisque ces deux dernières nous informent sur la qualité du texte écrit.

2.1. Texte et situation de communication

Un texte est un acte de communication par lequel celui qui le produit cherche à faire passer un message ; or toute communication s'inscrit dans un cadre, un contexte, qui correspond à la situation dont elle cherche à rendre compte .

En linguistique, une situation de communication se caractérise, selon Jakobson, par un destinataire, le canal, le message, le contact et le code.

Nous ne reprendrons pas tous ces paramètres, mais nous allons essayer de déterminer ceux qui sont nécessaires pour définir la situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte.

Qui parle dans le texte ?

La première chose à savoir, c'est qui parle dans le texte.

Le lecteur ordinaire aura tendance à répondre immédiatement : c'est l'auteur, mais les choses ne sont pas aussi simples. En effet, le texte peut être pris en charge par différents destinataires.

L'auteur : Il faut distinguer l'auteur en tant que producteur du texte de l'auteur en tant qu'individu qui parle de lui-même dans le texte.

Si tout texte est écrit par un auteur, ce n'est que dans des cas précis que l'auteur parle de lui-même, quand il raconte sa vie par exemple, et cela correspond à un genre littéraire particulier qu'il faut classer dans les textes non fictionnels, celui de l'autobiographie. D'ailleurs dans la plupart des cas, le titre donné à l'œuvre est révélateur : Mémoires (Saint Simon, Simone de Beauvoir), confessions (Saint Augustin, Rousseau, Musset), Lettres (Mme de Sévigné, Féraoun), ou Journal (Che Guevara, Anne Frank), bien entendu dans ce cas, l'auteur

⁷⁷Vigner, G. (1990). Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique. *Revue Pratiques*, 66.

⁷⁸Bronckart, J.-P. (1996). *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques*, Lyon : Voies livres.

⁷⁹ Attatfa Djillali (Approche des textes, Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire, envoi N=1 ; Décembre 1999

s'exprimera à la première personne ; mais il ne faudrait pas, à chaque fois que l'on trouve « je » dans un texte, en conclure qu'il s'agit d'une autobiographie !

Toutes ces informations doivent être fournies à l'élève de quatrième année pour l'aider à comprendre les principaux composants de la situation de communication ; et pour avoir une hypothèse sur la visée du texte.

Le narrateur : Le narrateur est celui qui dit quelque chose dans quoi il n'est pas impliqué, c'est-à-dire qu'il raconte une histoire qui ne le concerne pas, d'ailleurs le narrateur n'apparaît pas dans le texte, il ne peut pas être identifié.

L'élève doit savoir la différence entre l'auteur et le narrateur, pour pouvoir construire le sens, et delà gérer sa compréhension et son exploitation du texte.

Le personnage : Un texte met souvent en scène des personnages qui sont les protagonistes de l'action, qui provoquent ou subissent les conséquences des événements.

Comme par exemple dans les pièces de théâtre où tous les propos sont tenus par des personnages.

À Qui parle-t-il ?

Un texte s'adresse évidemment à un destinataire, c'est le lecteur.

Il y a au moins trois lecteurs :

Le lecteur réel : c'est un lecteur connu, identifié, que l'on peut nommer, c'est par exemple le destinataire d'une lettre.

Le lecteur supposé : c'est un lecteur qu'on ne connaît pas d'une manière précise, mais dont on peut définir le profil, la catégorie sociale, le niveau culturel... etc.

Ainsi les contes pour enfants, les romans policiers, les revues spécialisées, les albums de bandes dessinées s'adressent-ils à un lecteur supposé ; du moins théoriquement, car il arrive qu'un public autre que le public visé s'intéresse à un genre, à une œuvre.

Le lecteur anonyme : c'est un lecteur dont on ignore tout parce qu'il n'a pas été ciblé. C'est un peu « tout le monde », c'est-à-dire tout lecteur potentiel, toute personne en mesure de lire, et si possible d'apprécier, l'ouvrage en question.

Que dit-il ?

Dans un texte, l'auteur aborde un sujet, un thème : il a quelque chose à dire à propos de quelque chose.

Il faut donc identifier ce dont il parle, c'est-à-dire l'objet de son discours, et ce qu'il en dit, c'est-à-dire le contenu de ce qu'il dit.

De quoi (ou de qui) peut parler un texte :

De personnages : L'auteur peut parler des personnages, les décrire par exemple ou évoquer leurs qualités leurs défauts ...et c'est parce que cela a un rôle dans son histoire.

D'événements : Comme par exemple dans l'extrait de la lettre "**J'accuse**", Emile Zola parle d'événements liés à l'affaire Dreyfus à une époque.

D'objets : Dans de très nombreux textes, on parle d'objets, en citant ceci, nous nous rappelons des passages de description d'objets cités par **Emile Zola** dans ses romans, ça nous paraît un exemple simple mais bien démonstratif. Bien entendu les objets peuvent être très nombreux et très variés, d'un texte à l'autre ou à l'intérieur d'un même texte.

D'idées : Chaque auteur, en parlant de quelque chose, transmet directement ou indirectement un message aux lecteurs, sans parler de la contagion des idées, il essaye de questionner des faits à travers sa vision du monde, ceci peut motiver ou non le lecteur.

Les élèves de quatrième, et à travers le texte argumentatif, apprennent à convaincre, à persuader, à agir sur l'autre et à transmettre leurs idées.

En prenant par exemple, les textes du manuel de 4^{année} moyenne, du premier projet. Pratiquement tous les auteurs essaient de convaincre les lecteurs et particulièrement les apprenants de la nécessité d'intervenir pour protéger l'environnement et diminuer le taux de pollution. Les apprenants en lisant plusieurs textes, tout au long du premier trimestre, finissent par s'approprier l'idée de s'intégrer à des clubs et des associations pour protéger et sauver l'environnement.

Quand cela se passe-t-il ?

Il s'agit ici de repérer le temps, c'est-à-dire le moment précis dans lequel s'inscrit le texte.

Les indications concernant le temps peuvent être incluses dans le texte, dans ce cas la simple lecture peut permettre de les relever. Elles peuvent être, au contraire extérieures au texte, dans ce cas, il faudra chercher parmi les indices périphériques qui constituent « l'image du texte ».

Le travail de l'enseignant consiste à aider l'élève à repérer le temps pour situer le texte dans son contexte.

Les indices peuvent être internes, autrement dit, l'élève les trouve dans le texte, comme par exemple ; une date précise, ici il s'agit d'un temps absolu, ou bien il trouve l'année ou le mois sans précision, et là, il s'agit d'un temps relatif.

Des fois la date de parution d'un journal ; ou d'un roman, ou de n'importe quel écrit permet de le situer dans son cadre temporel, l'indication du temps facilite l'insertion du texte dans une époque donnée.

Le temps peut être aussi indiqué de manière approximative comme par exemple « les années 30 ». Chaque information a son importance pour le lecteur soucieux de connaître la visée de l'auteur.

Mais il arrive que dans certains textes, il n'y a aucune indication permettant de situer le texte dans le temps, l'auteur ne donne aucune indication sur la date des événements qu'il raconte, dans ce cas, on peut supposer que, l'auteur ne voit pas l'utilité de l'indication du temps au lecteur.

L'élève doit savoir que le contexte est important pour l'interprétation et la construction du sens de certains textes.

Où cela se passe-t-il ?

Il s'agit ici de préciser le lieu, l'espace qui sert de cadre au texte. Cela peut consister en un lieu réel (une ville, un pays, un site qui existe effectivement et que l'auteur désigne nommément) ou un lieu imaginaire que l'auteur désigne à l'aide d'un nom qu'il a lui-même fabriqué.

Mais il faut une grande culture pour distinguer les lieux réels des lieux imaginaires, sauf s'il s'agit, pour les premiers de noms très connus, et pour les seconds, de noms fantaisistes évidents.

Remarque

Bien entendu, il y a des textes qui ne comportent pas d'indication de lieu parce que cela n'est pas nécessaire, comme par exemple les textes de G. Bachelard, dans « La psychanalyse du feu », ici la nature du texte exclut l'importance de l'indication du lieu.

Comment l'auteur le dit-il ?

Dans le « comment », il y a deux éléments : **la forme**, c'est-à-dire le cadre textuel (roman, lettre, article de presse, poème...) dans lequel s'inscrit le texte, et **la manière**, c'est-à-dire, si l'on veut, le ton ; le style employé (sérieux, ironie, dérision, argumentation, emphase...) pour parler du sujet.

Synthèse : Rapports entre les paramètres du texte et les composantes d'une situation de communication

Qui parle ? → **destinateur**

A qui parle-t-il ? → **destinataire**

Que dit-il ? → **message**

Quand cela se passe-il ?

→ **circonstances du discours**

Où cela se passe-t-il ?

Comment le dit-il ? → **forme du message (relation avec le code)**

Grille récapitulative :

Quand on procédera à l'analyse d'un texte, tous les éléments que l'on vient de citer seront intégrés dans ce tableau :

| Qui ? | Quoi ? | A qui ? | Quand ? | Où ? | Comment ? |
|-------|--------|---------|---------|------|-----------|
| | | | | | |

Nous avons vu durant nos pratiques enseignantes, que les manuels du moyen de toutes les années comportaient ces tableaux synthétiques de la situation de communication, ils servent de résumé à la fin de l'exploitation d'un texte, et nous avons jugé utile de clarifier les différents éléments de ce tableau pour donner une idée de la façon de faire en classe. Les exemples donnés peuvent être des fois tirées de romans et de textes que l'élève du moyen ne lise pas, et c'est dans le but de bien expliquer les informations données avec des exemples appropriés.

2. 2. La cohérence et cohésion textuelle

Un texte n'est pas un ensemble de phrases. Il faut qu'il y ait certaines relations entre les mots d'une phrase pour que celle-ci soit acceptable et qu'elle ait un sens, et aussi une relation entre les phrases d'un texte. Il y a tout un ensemble de critères qui conditionnent la bonne construction d'un texte.

A défaut de respecter ces critères, on dira qu'un texte « n'a ni tête ni queue », « qu'il ne tient pas debout », autrement dit qu'il est incohérent.

Il apparaît donc que, pour qu'un texte soit compréhensible, c'est-à-dire que l'on puisse lui attribuer un sens, il faut qu'il soit cohérent.

2. 2.1. La cohésion textuelle

« La cohésion textuelle concerne tous les éléments linguistiques qui font que les unités de sens s'organisent en une suite ininterrompue, assurant ainsi la continuité (la permanence du sens) et la progression textuelle »⁸⁰.

Elle est l'enchaînement linéaire des propositions et leur mise en connexion. Elle concerne l'aspect morphosyntaxique (utilisation des connecteurs, des anaphores...etc.), c'est la relation entre les phrases, c'est ce que M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) appellent « texture », la mise en place de cette texture aboutit à un texte.

⁸⁰Khendek, Med Arezki, 2004, Didactique de l'écrit en langue française à travers le cas du récit au 3eme palier du fondamental. Page 38.

2. 2.2. La cohérence textuelle

« La notion de cohérence, était introduite par Petöfi (1973) et Van Dijk (1972, 1977) dans les premiers travaux de "textgrammar" pour rendre compte du fait que toutes les séquences d'énoncés n'étaient pas également acceptables en tant que texte. »⁸¹

Charolles précise que c'est à partir de ces travaux que les recherches ont pris le relais des études sur la cohérence, cette succession de travaux était marquée par la publication de l'ouvrage de Sperber & Wilson (1986) sur la « théorie de la pertinence » visant à ne dire que ce qui est pertinent, autrement dit, chaque texte possède la présomption de sa propre pertinence, cette théorie met en exergue certains facteurs qui étaient négligés par les théories précédentes comme par exemple la multiplicité des destinataires et la composante textuelle comme ancrage des énoncés.

À ces travaux vient s'ajouter toute suite d'autres, concernant le traitement automatique (comme Mann & Thompson 1986 et 1988).

Ceci explique le changement qui s'est opéré au fil du temps, le traitement d'un texte ne se fait plus comme avant, on ne le qualifie ainsi que s'il est cohérent.

Selon la définition du Robert

« La cohérence est le rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles ».

Elle concerne la signification globale, le rapport logique entre les différentes parties du texte, et permet au lecteur de construire le sens et de comprendre le message véhiculé.

Elle dépend de la compréhension et de l'interprétation du lecteur qui juge la textualité de l'écrit et son adéquation par rapport au contexte.

Ce qui est confirmé par Shirley Carter-Thomas :

« La notion de cohérence implique un jugement intuitif, elle a de ce fait un certain degré idiosyncrasique, sur le fonctionnement d'un texte. Si un lecteur donné interprète celui-ci comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à sa vision. »⁸²

Dans cette citation, un autre aspect est évoqué, il s'agit de l'intuition du lecteur qui lui permet de savoir si un texte est cohérent ou non. Elle dépend de sa perception, sa vision des choses et aussi de sa maîtrise de la langue.

2. 2 .3. Quelle différence ?

L'analyse d'un texte passe par l'étude de sa cohérence et de sa cohésion.

La **cohésion** concerne la relation entre les phrases (relations inter-phrastiques).

⁸¹Michel Charolles. Cohérence et cohésion du discours cité par K Holker ; C.Marello. Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensionen dell'analisi di testi e discorsi, Lit Verlag, pp.153-173, 2011. Site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838> consulté le 14 juin 2016

⁸²SHIRLEY C.-T., La cohérence textuelle, collection langue et parole, édition l'Harmattan 2000,P1

La **cohérence**, sert à la bonne interprétation textuelle (les 4 métarègles).

Selon Maingueneau (1993 : 149), dans un texte, les phrases entretiennent des relations de cohésion et de cohérence ; qui résultent des enchaînements linéaires mais aussi de contraintes qui portent sur l'ensemble de la séquence.

L'auteur explique qu'un texte ne peut être cohérent s'il n'est pas cohésif, ces deux éléments sont indispensables à son tissage.

Jean-Michel Adam rejoint Maingueneau en expliquant (2002 : p 99)⁸³ que : « *Ce n'est pas seulement parce qu'il présente des marques de connexité-cohésion qu'un texte est jugé cohérent* »⁸⁴

L'auteur précise ici, qu'un texte peut être cohésif, mais peut ne pas avoir un sens.

Pour Favart :

« *La cohésion concerne les manifestations grammaticales exprimant les mises en relation relevant de la cohérence* » (2005 :306).⁸⁵

C'est-à-dire, la cohésion concerne tous les moyens linguistiques qu'on utilise pour lier les phrases entre elles en faisant attention à ne pas réutiliser les mêmes outils.

Alors que la cohérence concerne le sens global du texte ; en deçà de la morphosyntaxe, elle fait du texte une unité qui se tient, et l'ensemble de séquences dans un écrit peut ne pas être acceptable s'il n'est bien cohérent.

Selon Jean Dillou⁸⁶:

« *La cohérence, contrairement à la cohésion, n'est pas directement soumise à l'aspect linguistique du texte, mais elle dépend des conditions d'interprétation selon un contexte donné, donc, seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de l'énoncé par rapport à la situation de l'énonciation* »

Dans cette citation, l'auteur explique que la cohérence dépend du jugement du récepteur qui est en relation avec son expérience du monde et ses connaissances de la situation de communication, alors que la cohésion concerne l'adéquation du texte par rapport à la linguistique.

En contexte scolaire, Michel Charolles (1978)⁸⁷ parle d'une pénurie d'éléments conceptuels et analytiques pour évaluer la cohérence textuelle, Shirley Carter-Thomas reprend ceci en

⁸³<http://books.openedition.org/enseditions/130?lang=fr>

⁸⁴idem

⁸⁵ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.mazur_a&part=168170

⁸⁶ Jeandillou, J. F., *L'analyse textuelle*, ARMAND COLIN, Paris, 1997, P.81.

⁸⁷ Cité par Shirley Carter-Thomas Maître de conférences à Télécom et Management Sud Paris (TMSP) **Mémoire de synthèse** en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Monsieur Michel Charolles, Professeur des universités Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. 2009

SITE :

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrateur/Mes%20documents/Downloads/TEXTE_ET_CONTEXTE_FINAL c.pdf

disant : « Charolles (1978) décrit le malaise ressenti par les enseignants (en l'occurrence des enseignants de français langue maternelle en classe primaire) devant ce qu'ils perçoivent souvent comme l'inadéquation des corrections qu'ils apportent aux copies des élèves »⁸⁸.

La question qui se pose est la suivante : Comment l'élève peut se corriger si sa copie n'est pas évaluée pertinemment ? Le manque d'outils analytiques permettant de rendre compte de chaque dysfonctionnement constitue un obstacle empêchant les enseignants de faire un retour éclairé sur les erreurs commises dans l'écrit, ce problème est toujours d'actualité dans nos classes.

L'auteur ajoute que l'accès à une interprétation cohérente repose sur des connaissances d'arrière-plan comme par exemple le sujet, et sur la capacité à assembler ces connaissances dans la situation de communication

Ceci dit que l'évaluation de la cohérence est à la charge de l'enseignant, elle est déterminée par des données linguistiques, elle dépasse le niveau transphrastique et se situe au niveau d'une théorie d'analyse textuelle de sens, mais malheureusement, face à un texte incohérent, l'enseignant ne trouve pas le vocabulaire nécessaire pour décrire et préciser à l'apprenant la nature de l'erreur commise, et dans ce cas l'élève n'apprendra pas à écrire avec cohérence puisqu'il n'y a pas une précision et un éclaircissement de ce qu'il a commis comme erreur d'incohérence.

2.2.4. Les règles de cohérence textuelle

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il obéisse à quatre méta règles, Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est, selon M. Charolles⁸⁹ : « *en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement.* ».

Ces règles sont (selon Michel Charolles)⁹⁰ :

2.2.4. 1. La méta règle de la progression

La règle stipule que : « *Pour qu'un texte soit micro structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé* »⁹¹

C'est-à-dire une progression de l'information à travers laquelle tout texte doit apporter du nouveau, mais comment ? il faut apporter régulièrement des informations nouvelles au fur et à mesure que l'on avance, Il doit y avoir un passage du connu vers l'inconnu, de l'ancien vers le

⁸⁸ Shirley Carter-Thomas, Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique. Sciences de l'Homme et Société. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009.P8

⁸⁹Veda Aslim-Yeti, *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie*, 10 novembre 2008, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P: 30. Disponible en ligne sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

⁹⁰Michel Charolles « Introduction aux problèmes de la cohérence de textes » P11-P13 -PDF

⁹¹Charolles, cité par Veda, Aslim-Yeti, op.cit. P.30

nouveau, sinon on dit que l'« on tourne en rond » ou que l' « on fait du sur place » ou comme le dit notre encadreur « ça tourne dans le vide »⁹². Dans chaque phrase, il y a un thème, qui est l'information reprise, déjà connue, et le rhème qui est l'information apportée.

La progression thématique est la façon dont l'information progresse dans un texte.

2.2.4. 2. La méta règle de la relation

Cette règle stipule que :

*« Il est nécessaire que les actions, états ou événements qu'[une séquence] dénote soient perçus comme congruents dans le type de monde reconnu par celui qui l'évalue. »*⁹³

C'est la relation étroite entre les idées, un lien qui assure la continuité entre les phrases.

Il est nécessaire que les actions, états, événements et personnages dont parle le texte soient comme étant adaptés au type de monde qui leur sert de cadre, quand cette règle n'est pas respectée on sent qu'il y a un manque de continuité dans le texte, que la transition est brusque, et des fois on n'arrive pas à construire le sens.

2.2.4. 3. La méta règle de la répétition

La règle s'énonce comme suit : « *Pour qu'un texte soit micro structurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments de récurrence stricte* »⁹⁴

Autrement dit, il faut que les mêmes éléments reviennent de façon périodique pour que le lecteur perçoive une certaine continuité dans l'énoncé.

Mais il faut que le lecteur puisse identifier cette répétition et qu'il reconnaisse que tel terme a été placé là pour répondre à tel autre terme.

Cette répétition est assurée par différents procédés :

Les pronominalisations

L'utilisation d'un pronom rend possible la répétition d'un mot, d'un groupe de mots ou de toute une phrase.

Ex : « un tableau ancien a été découvert par hasard dans un grenier, lors du déménagement d'une famille. Il daterait du XV^e siècle et aurait été peint par un artiste célèbre. »

Dans cet exemple, le pronom « il » permet la répétition de « un tableau ancien ».

Les déterminations

Quand on reprend un élément de la phrase pour le définir, le préciser ou le compléter, par exemple :

⁹² Attatfa Djillali (Approche des textes, Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire, envoi N=1 ; Décembre 1999 P268.

⁹³ Charolles, cité par Reichler-Béguelin Marie-José, *Écrire en français : cohérence textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux & Niestlé S. A., Neuchâtel (Suisse) – Paris, 1988, p. 127-128.

⁹⁴ Charolles, cité par Veda, Aslim-Yeti, op.cit. P.30

« Un de mes amis a acheté une maison, cette maison est grande et a du caractère. »

L'utilisation des synonymes

Elle permet d'éviter la répétition d'un même terme tout en garantissant une reprise qui ne souffre d'aucune ambiguïté.

« La police enquête toujours sur l'assassinat d'une vieille dame (...), ce crime odieux a mis toute la population du quartier en émoi »

On remarque que cette règle de répétition nous ramène à la notion de progression thématique, avec laquelle elle est en étroite relation, c'est en effet la progression thématique qui assure cette reprise quel que soit le type de progression utilisé :

-progression à thème constant : c'est le même élément qui est repris dans tout le texte

-progression à thèmes dérivés : certes l'hyper thème est décomposé en sous thème mais la relation existe et elle assure la cohérence du texte.

-progression linéaire : c'est la reprise d'un élément d'une phrase à l'autre, donc la relation est assurée par la répétition (cette partie de progression thématique sera expliquée ultérieurement).

2.2.4.4. La méta règle de la non-contradiction

« Pour qu'un texte soit micro-structurellement ou macro structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présumé par une occurrence antérieure déductible de celle-ci par inférence »⁹⁵ dit Charolles.

Ceci signifie que : dans le développement d'un écrit, on ne doit introduire aucun élément contredisant un contenu déjà posé implicitement ou explicitement, on ne doit pas affirmer le contraire de ce qu'on a déjà dit.

A côté de ces règles, il existe d'autres facteurs qui assurent la continuité et le passage de phrase à phrase, il faut qu'il y ait un équilibre entre la progression et la répétition. En progressant s'opère une transformation incessante du nouveau en ancien acquis.

C'est dans cette perspective « fonctionnelle » qu'ont travaillé les linguistes du cercle de Prague (V. Mathesius, et à partir des années 60, F.Danes et J. Firbas)⁹⁶. Leurs recherches ont porté surtout sur la progression thématique.

⁹⁵Charolles, M, cité par B. Combettes, *la progression thématique*, De boeck, Bruxelles, 1983, P.76.

⁹⁶Dominique Maingueneau « Éléments de linguistique pour le texte littéraire » DUNOD, PARIS, 1993,P157

3. La progression thématique

3.1. Les différents niveaux de structuration d'un texte⁹⁷

Quand on aborde un texte, on s'aperçoit qu'il fonctionne à différents niveaux.

Soit l'exemple suivant :

La fille a offert un cadeau à sa mère.

a- Dans un premier temps, on va identifier dans cette phrase des mots et groupes de mots qui assument des fonctions : sujet, verbe, complément d'objet et complément d'attribution. C'est le **niveau syntaxique**, à partir duquel on va juger si la phrase est correcte ou non, il est important parce qu'il commande l'interprétation de la phrase en ce qu'il permet déjà de distinguer celui qui a offert le cadeau (la fille) de celui qui l'a reçu (la mère), et non l'inverse.

b- Dans un deuxième temps, on va identifier des mots et groupes de mots qui correspondent aux constituants du sens de la phrase : agent+action+objet+destinataire.

C'est le **niveau sémantique**, à partir duquel on va procéder à la reconstitution du sens de la phrase pour comprendre le message qu'elle véhicule.

c- Dans un troisième temps, on va étudier la répartition de l'information dans la phrase ;

En effet, une phrase s'insère dans un contexte : elle part d'un élément connu, qui la rattache à ce contexte, et elle apporte des renseignements nouveaux à propos de cet élément.

C'est le niveau logique, qui nous permet de définir de quoi l'on parle, et de préciser ce l'on en dit.

3.2. Les différents types de progression⁹⁸

C'est la manière dont les divers groupes syntaxiques vont véhiculer deux types d'informations : le thème et le rhème (ou le propos). Il s'agit de voir comment s'ordonnent les différents thèmes d'un texte et quels rapports s'établissent entre eux, cela permet de dégager la structure lexicale et sémantique du texte.

Selon D, Maingueneau⁹⁹:

« [...] Le **rhème** est par définition l'élément sur lequel porte l'interrogation et le thème ce que cette interrogation présuppose acquis. »

-le thème est l'information connue, c'est dont on parle. Quand on produit un discours, c'est pour parler de quelqu'un ou de quelque chose et pour en dire quelque chose.

Ainsi, quand un parent d'élève vient voir un enseignant, celui-ci lui dira par exemple : « votre fils ne travaille pas »

⁹⁷ Attatfa Djillali (Approche des textes, Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire, envoi N =2, P253, 254

⁹⁸ Firbas parle de **thème**, **transition** et **rhème**, la transition assure le passage du thème au rhème, c'est une dynamique informative qui permet la progression de l'information.

⁹⁹ Dominique Maingueneau, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, DUNOD, PARIS, 1993, p. 147)

Ce disant, il parlera du **fi**ls, qui sera l'objet du discours, et il apprendra au parent que son fi**ls ne travaille pas**, ce qui constitue l'information transmise par ce discours.

On dira que « *vo*tre fi**ls** » constitue le thème du discours, c'est-à-dire ce dont on parle, c'est un élément connu qui sert de déclencheur au discours, « *ne travaille pas* » constitue le rhème ou le propos, c'est l'information nouvelle que l'on veut communiquer au parent.

On dira aussi, que le rhème constitue l'information proprement dite. En effet, quand l'enseignant parle du fi**ls**, le parent le connaît bien, puisque c'est son fi**ls**, par contre quand il lui dit qu'il ne travaille pas, voilà quelque chose que le parent apprend sur son fi**ls**, puisqu'il n'était pas censé le savoir auparavant.

Ces deux concepts sont spécifiques à la progression thématique et ne doivent pas être confondus avec la notion syntaxique de « thème » qui ne dépend pas du contexte (thème et prédicat).

À cause de cette ambiguïté, certains parlent de « focus » au lieu de rhème, et de « présupposé local » au lieu de thème.

L'ordre des mots joue aussi un rôle important pour la détermination du thème et du rhème. On repère ce dernier à l'aide du contexte discursive, en ayant recours à l'interrogation¹⁰⁰ ou la négation pour la vérification.

Donc dans un texte, l'auteur parlera toujours d'un thème. Mais comment passe-t-il par exemple d'un thème à un autre ? C'est ce que nous allons voir maintenant :

3.2.1. Progression linéaire

Où le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase qui suit.

Thème 1 _____ rhème1

↓

Thème 2 _____ rhème 2

↓

Thème 3 _____ rhème3

Exemple :

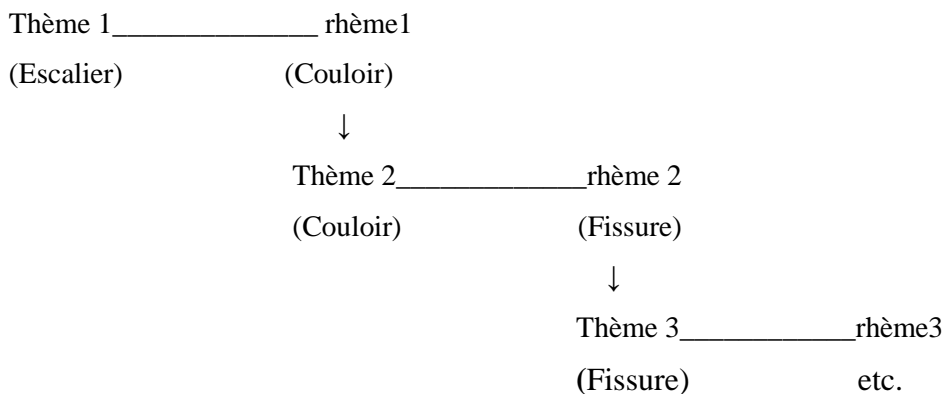
« L'escalier par où Halmals et lui étaient descendus, à la suite des autres fugitifs, se terminait (...) par un étroit couloir vouté, ce couloir s'ouvrait sur une profonde fissure naturelle du sol... Cette fissure, absolument dérobée aux regards, serpentait sous de végétations impénétrables. »

V, Hugo, Quatre-vingt triez.

¹⁰⁰Le rhème est l'élément sur lequel porte l'interrogation

On constate que le thème de la phrase 2 (couloir) vient du rhème de la phrase 1, tandis que le thème de la phrase 3 (fissure) vient du rhème de la phrase 2.

On peut schématiser cette progression de la façon suivante :



Cette progression convient bien aux textes descriptifs. D'ailleurs, des fois, le thème ne reprend pas tout le rhème dont il dérive, mais une partie seulement, voyant ceci dans cet exemple :

« Un guéridon, un vase contenant des fleurs en papier, puis les rideaux de l'alcôve, le lit, une armoire, près de l'armoire, une petite porte recouverte de tapisserie. Près de la porte, une chaise, des linges, pantalons et jupes brodés. »

J. GIONO, Le Hussard sur le toit.

3.2.2. Progression à thème constant

C'est le même thème qui apparaît d'une phrase à l'autre dans tout le texte, il y a reprise du même élément en position thématique.

Cette progression peut être schématisée ainsi :

Thème 1 → propos 1

Thème 1 → propos 2

Thème 1 → propos 3

Exemple :

« Ils firent une incursion à la fête foraine...Ils firent deux parties de billard japonais...et s'achetèrent de la barbe à papa...ils auraient bien voulu monter dans les autos tamponneuses, mais ils durent se contenter de regarder les adultes en faisant les gestes de la conduite...Ils se promettaient que, lorsqu'ils seraient grands, ils viendraient à la fête foraine et, riches, s'offriraient tous les moyens de réjouissance... »

R. Sabatier, « Les allumettes suédoises ».

On note la répétition du sujet « ils », qui est le thème, et qui revient dans chaque phrase. On conserve le même point de départ et on y revient à chaque fois au fur et à mesure qu'on avance dans le texte.

Il peut en résulter une certaine monotonie. Il faut bien entendu remonter un peu plus haut dans le texte pour savoir à qui se rapporte ce « ils ». Et là on verra qu'il s'agit de trois jeunes garçons : Loulou, Capdeverre et Olivier.

On peut schématiser cette progression ainsi :

Phrase 1 : Thème 1(ils) → propos 1

Phrase 2 : Thème 1 (ils) →propos 2

Phrase 3 : Thème 1 (ils) →propos 3

Il faut noter aussi, que le thème n'est pas toujours le même mot qui est répété, cela peut être une succession de substituts (lexicaux ou grammaticaux).

Par exemple

« J'ai rencontré un de mes amis en ville, c'était Omar le boulanger. Il faisait des courses en prévision d'une fête qu'il allait organiser. Cet homme sensé s'y prenait à l'avance pour tout préparer tranquillement »

Ici, le même thème est représenté par quatre substituts différents : un de mes amis, Omar le boulanger, il, Cet homme, ce qui permet d'éviter la répétition et limite l'impression de monotonie qui aurait résulté.

Cette progression se rencontre surtout dans les textes narratifs.

3.2.3. Progression à thème éclaté

Cette progression est plus complexe que les précédentes. On part toujours d'un hyper thème (thème générique) qui va être en quelque sorte décomposé, comme le montre le schéma suivant :

Les divers thèmes dérivent d'un hyper thème initial.

→Thème dérivé 1→Rhème1

Hyper thème → Thème dérivé2 →Rhème2

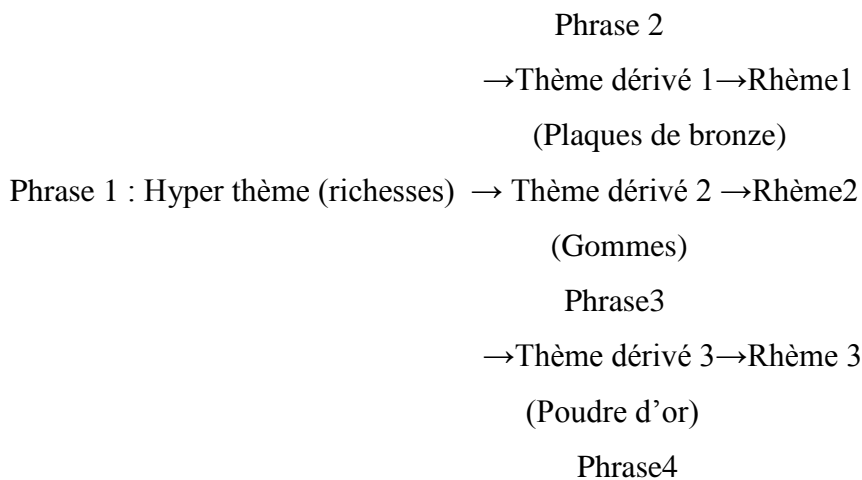
→Thème dérivé 3→Rhème 3

C'est-à-dire l'hyper thème est découpé en plusieurs sous thèmes, comme dans le texte suivant :

« Mais il secoua la tête et, en apercevant l'accumulation des richesses, il se calma. Des plaques de bronze, des lingots d'argent et des barres de fer alternaient avec les saumons d'étain (...); les gommès du pays des noirs débordaient de leurs sacs en écorce de palmier, et la poudre d'or, tassée dans les outres, fuyait insensiblement par les coutures trop vieilles. »

G.Flaubert, Salammbô

Cette progression peut être schématisée ainsi :

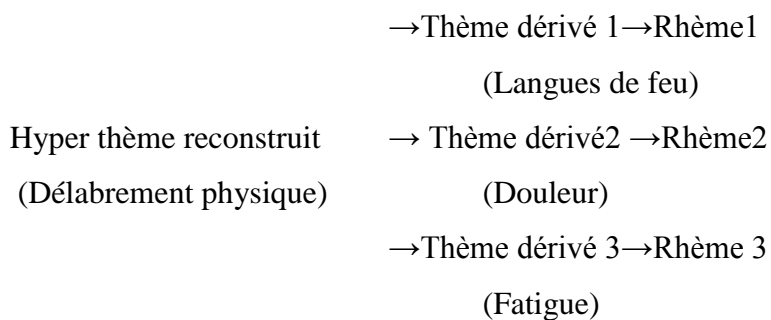


On notera que, dans certains cas, l'hyper thème n'est pas évoqué ; mais il peut être reconstruit a posteriori, comme dans l'exemple suivant :

« Elle était devenue pareille aux autres (...), des langues de feu lui brûlaient les bronches à chaque respiration, une douleur aigue et fausse lui sciait l'épaule, une fatigue qui n'était ni voulue battait du tambour dans sa poitrine. »

J, P, Sartre. « La mort dans l'âme ».

Le schéma s'organise ainsi :



3.3. Combinaison de progressions

Il arrive souvent que deux types de progression soient combinés dans le même texte. Soit par exemple ce passage extrait de « La mort dans l'âme », de J, P, Sartre :

« Les quatre soldats qu'il avait vu le long des blés avaient tourné autour du champ pour rejoindre la route : ils débouchèrent sur le pré en file indienne ».

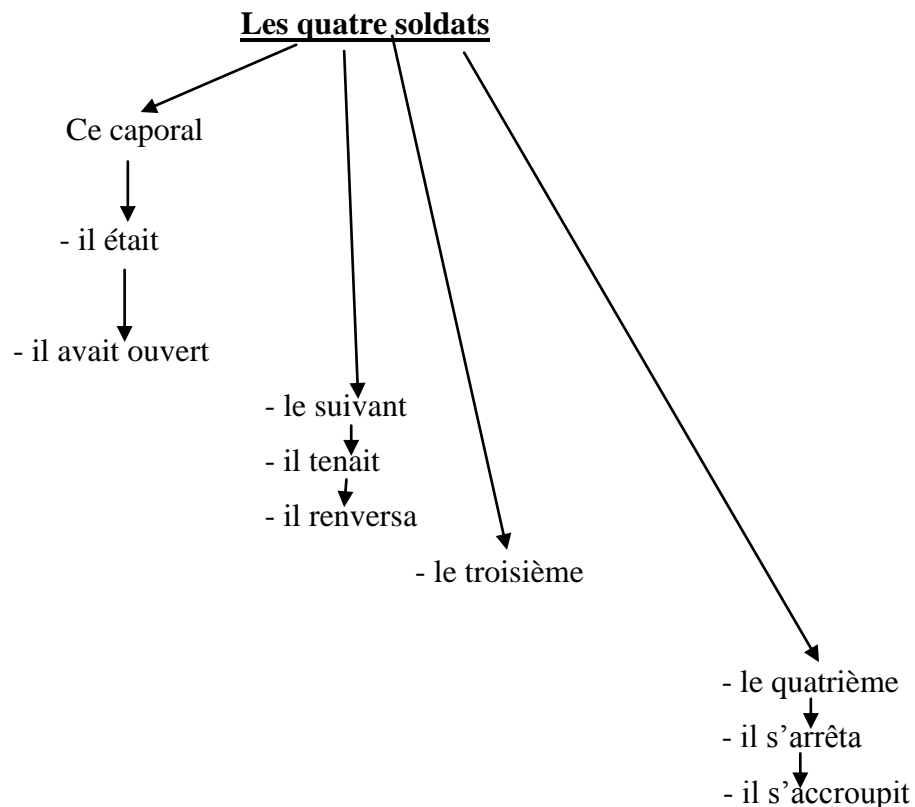
C'étaient des types du génie, Matthieu ne les connaissait pas ; caporal, qui ressemblait à Pinette, il était en bras de chemise comme lui, il avait ouvert sa chemise sur sa gorge velue ; le suivant, un brun hâlé, avait jeté sa veste, il tenait un épi (...), il renversa la main, la porta à sa bouche. Le troisième plus grand et plus âgé, peignait avec ses doigts ses cheveux blancs. Le quatrième arrivait sans bruit, il s'arrêta (...), il s'accroupit. »

Nous avons d'abord une progression à thème dérivés, avec un hyper thème « les quatre soldats », qui éclate en plusieurs sous-thèmes : ce caporal, le suivant, le troisième et le quatrième.

Il ya ensuite une autre progression qui se greffe sur la première, une progression à thème constant, puisque les sous thèmes : 1,2 et 4 sont développés :

- Ce caporal : il était..., il avait ouvert.
- Le suivant : il tenait, il renversa.
- Le quatrième : il s'arrêta, il s'accroupit.

On peut schématiser ces progressions de la manière suivante :



3.4. Rupture thématique

Il arrive que le thème d'une phrase ne puisse pas être rattaché au contexte précédent, il ya alors un phénomène de rupture, comme dans les exemples suivants :

Exemple :

« Revenue à elle ; elle revit le fantôme, ou la statue comme elle dit toujours, immobile, les jambes et les bras du corps dans le lit, le buste et les bras étendus en avant, et entre ses bras son mari, sans mouvement. Un coq chanta. »

Mérimée, Romans et nouvelles.

Dans cet exemple, on parle d'abord d'« elle » puis d'un « coq », il y a certainement une relation entre les deux : une scène doit se passer aux premières heures de l'aube, quand les coqs commencent à chanter, mais ça n'empêche que la juxtaposition de ces deux thèmes est assez surprenante, ce passage d'un thème à l'autre est surprenant- au moins pour le lecteur pressé qui se contente d'une saisie superficielle du texte- et ici on parle de rupture thématique. La progression thématique influe sur l'organisation textuelle où le thème joue un rôle important puisqu'il assure la répétition de certaines informations et la continuité entre les phrases.

Donc l'analyse ne se fait pas uniquement au niveau syntaxique mais aussi au niveau de la dynamique textuelle car la structure syntaxique et la structure thématique sont en interdépendance à l'intérieur d'un énoncé.

4. Classification textuelle

La classification était faite dans le but de modéliser l'hétérogénéité des textes, elle a une importance particulière notamment en didactique, comme l'explique Shirley Carter Thomas (2000 : 149) dans son ouvrage sur la cohérence textuelle « la classification des textes est créée pour des fins didactiques puisqu'elle permet de mettre en lumière les régularités organisationnelles dans la formation des textes et permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture »¹⁰¹, c'est-à-dire elle facilite la compréhension et l'analyse des textes et en même temps attire l'attention des élèves sur des structures et des caractéristiques communes à certains textes.

Selon Dominique Combe¹⁰², le classement des textes dans des catégories s'opère presque automatiquement chez le lecteur sans qu'il soit besoin de le thématiser, c'est-à-dire, d'en expliciter les classes, c'est ainsi que le lecteur identifie spontanément un écrit comme étant un roman sans qu'il soit forcément capable de justifier son attitude, preuve que l'opération ne repose pas sur une connaissance objectivée mais plutôt sur une expérience réflexive.

Pour l'élève du collège, qui constitue le public de notre recherche, il ne possède pas cette expérience et a donc besoin d'une classification objective pour faciliter son apprentissage, Cette classification peut se faire selon différents critères, elle est indiquée dans le manuel des enseignants et est élaborée par l'office des publications universitaires, elle prend en considération le genre du texte (langue utilisée...), sa forme (son apparence physique, son

¹⁰¹Reuter Y, « enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture » ; Paris : ESP, 2000.p122

¹⁰²Dominique, Combe, Les genres littéraires, Hachette Livre, Paris, 1992 P13

image) les fonctions du langage et son type (analyses des traits linguistiques du texte). On peut ainsi distinguer trois types de classement ¹⁰³ :

4.1. Classement d'après le genre

Un premier critère celui de la langue permet de distinguer

Des textes littéraires : dont la langue est d'un niveau relevé, elle est travaillée pour produire un effet esthétique sur le lecteur, il s'agit essentiellement des poèmes, des romans des grands écrivains, des autobiographies... etc.

Des textes paralittéraires : textes dont le niveau de langue est correct sans qu'on y distingue une quelconque recherche, le plaisir qu'y trouve réside dans la découverte d'une histoire, il s'agit des romans policiers, des romans d'espionnage, des romans de science-fiction, des romans dit populaires et des bandes dessinées.

Beaucoup considèrent ces œuvres comme « mineures » appartenant à une littérature de bas étage, mais de grands noms sont liés à ces genres, en particulier le roman policier qui a acquis ses lettres de noblesse avec des écrivains comme Simenon, Boileau-Nacejac, Arthur Conan Doyle ... Etc.

Des textes non littéraires, ils diffèrent des deux catégories précédentes par l'utilisation d'une langue fonctionnelle et par le fait qu'ils prennent comme objet la réalité concrète.

4.2. Classement d'après la forme : ce critère permet de distinguer

Les textes romanesques : c'est les romans, l'adjectif « romanesque » est assimilé à l'idée d'imagination, ces textes essaient de recréer la vie en mettant en scène des personnages et des événements qui auraient pu être réels.

Les textes dramatiques : c'est les textes de théâtre, l'auteur crée des personnages avec des noms et organise les actes et les scènes en répliques pour constituer les pièces de théâtre.

Les textes poétiques : c'est les poèmes avec tous les types qui peuvent exister (poème classique, poème en vers libre et poème en prose)

L'essai : est souvent le genre le moins facilement perçu, on le reconnaît des fois par élimination, on distingue l'essai philosophique qui traite des thèmes liés à de grands problèmes existentiels (J, P, Sartre : L'existentialisme est un humanisme) et l'essai littéraire dans lequel traite un sujet (J, P, Sartre : Qu'est-ce que la littérature)

Le genre épistolaire : il s'agit des lettres (ordinaires ou bien la correspondance entre écrivains et hommes de lettres).

Les textes de presse : c'est les articles de journaux, qui se présentent généralement sous forme de colonnes.

¹⁰³ Manuel de français de l'université de la formation continue ; P82, 83, Office des publications universitaires

Les textes de vulgarisation : ce sont les articles de revues à caractère scientifique, en alliant le texte à l'image ces textes simplifient le sujet et le rendent accessible au lecteur.

4.3. Classement d'après la fonction

Ce classement repose sur les fonctions du langage définies par Jakobson, il permet de distinguer :

Le texte référentiel : qui transmet les informations au lecteur à propos d'un objet ou d'un sujet donné.

Le texte expressif : par lequel l'auteur traduit ses sentiments et ses impressions.

Le texte impressif : le but de l'auteur est de produire un effet sur le lecteur, l'influencer, l'amener à adopter une position ou une attitude...

Le texte métalinguistique : par lequel on définit, on explique des mots, des expressions que le lecteur pourrait ne pas comprendre surtout quand ça relève de la métalangue c'est-à-dire la langue propre à une discipline.

Le texte phatique : qui sert à entrer en contact avec quelqu'un, à assurer que le message passe bien, à indiquer que l'on a l'intention de mettre fin à une communication...

Ainsi, l'introduction et la conclusion de tout texte relèvent du phatique, parce que l'une indique qu'on va rentrer dans le sujet et l'autre nous indique qu'on a terminé.

Le texte poétique : les poèmes sont des textes poétiques ainsi que tout texte où il ya un jeu sur la langue (publicités, formules où se répètent les mêmes sons...), nul besoin de connaissances pour repérer ce texte où la tonalité affective se dégage à la première lecture ou à la première audition.

4.4. Classement d'après le type

Comme le souligne Combettes (1987) « *un type de texte peut se définir par un regroupement, un faisceau d'incidences* »¹⁰⁴

Le classement est fondé sur l'analyse de traits linguistiques pertinents présents dans le texte (articulations logiques, lexique en rapport avec les articulateurs utilisés, marques morphosyntaxiques...) et permet de distinguer les types suivants :

- Le texte expositif

Sert à présenter l'information d'une manière ordonnée et on trouve : la définition, l'explication, la reformulation, l'exemplification, la comparaison, l'énumération, la caractérisation, la décomposition en éléments ...

¹⁰⁴ Combette citée par S, Carter-Thomas. Dans « *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* » p 152, Paris, l'Harmattan.2000.

C'est surtout le discours scientifique qui fait recours au texte expositif pour présenter et exposer des théories, des hypothèses, des phénomènes...

- **Le texte descriptif**

Sert à caractériser des personnes ou des objets en définissant leurs caractéristiques, en faisant appel à un lexique spécifique, ce type de texte fonctionne bien dans le genre littéraire pour faire connaître aux lecteurs les personnages et les lieux de l'histoire.

- **Le texte narratif**

Il sert à raconter, c'est-à-dire à relater des événements dans un ordre chronologique rigoureux, le roman fait un usage abondant du texte narratif, de même que certains textes non fictionnels comme le récit historique par exemple.

- **Le texte prescriptif ou injonctif**

C'est le discours par lequel on cherche à faire en sorte que l'interlocuteur agisse ou réagisse. On l'utilise dans les recettes de cuisine, les instructions d'utilisation des appareils, les règlements...

Le temps employé dans ce genre de discours est l'impératif présent.

- **Le texte conversationnel**

Ce type caractérise les échanges entre deux interlocuteurs. Le dialogue relève de ce type ainsi que tous les textes dramatiques du théâtre.

- **Le texte argumentatif**

C'est le type de texte étudié en quatrième année moyenne. Nous avons jugé utile de donner plus d'importance à la définition de ce type puisque nous allons analyser, dans la partie pratique, des écrits argumentatifs.

Ce texte est utilisé pour défendre une thèse, une opinion, une hypothèse, une théorie...

Pour J, B, Grize¹⁰⁵ :

« Argumenter dans l'acception courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse mais il est aussi possible de concevoir l'argumentation d'un point de vue plus large et de l'entendre comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude voire le comportement de quelqu'un. »

L'auteur veut dire que, dans un sens plus large, l'argumentation est une prise de position qui vise la persuasion de l'autre, cette dernière propriété qu'à l'argumentation est une de ses caractéristiques fondamentales.

¹⁰⁵Grize Jean-Blaize, Logique et langage, 1990 p41, Paris, Ophrys.

Selon Anscombre et Ducrot¹⁰⁶ « un locuteur fait de l'argumentation lorsqu'il présente un énoncé (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre »

Ceci dit, l'argumentation est une suite d'idées qui guident le lecteur vers une conclusion, ou plutôt vers un compte rendu plus correct, autrement dit, l'auteur d'un texte argumentatif pousse son lecteur à voir et profiler la conséquence, l'argumentation est à ce titre un rapport d'influence sur l'autre.

Les relations entre ces énoncés et les liens qu'ils entretiennent entre eux se fait à l'aide de marques argumentatives qu'on appelle connecteurs, ces derniers servent à relier les différentes unités sémantiques des énoncés, et articule la structure globale du texte.

Le connecteur est ce morphème, qui transforme les potentialités argumentatives d'un contenu (Ducrot, 1982)¹⁰⁷, ceci dit, que les informations apportées dans l'argumentation varient et diffèrent selon les connecteurs utilisés, autrement dit, la valeur informationnelle d'un énoncé est interchangeable par contre la valeur argumentative est influencée.

Prenant l'exemple cité par J. Moeschler¹⁰⁸ dans son ouvrage (argumentation et conversation (p62) :

Il est huit heures

Il n'est que huit heures

On dira que la valeur informative n'est nullement modifiée (il est huit heures) par contre la valeur argumentative est modifiée et est relative aux conditions extérieures en relation avec le contexte d'émission du discours.

Dans un texte argumentatif, la valeur argumentative dépend des connecteurs utilisés, par exemple « bien, presque, ne...que, peu... » Sont des opérateurs argumentatifs (sera expliqué dans la classification des articulateurs) qui interviennent au niveau de l'acte d'orientation argumentative (Ducrot 1983)¹⁰⁹, et donc le sens serait fonction de cette orientation, ceci dit que l'auteur d'un texte argumentatif donne un cheminement et des indications, à travers les connecteurs, sur la façon d'interpréter son texte. Partant de cela, on déduit le rôle fonctionnel qu'exercent les connecteurs surtout opérateurs dans un texte argumentatif.

Les connecteurs touchent directement à l'analyse argumentative en ce qu'ils ajoutent à leurs fonctions de liaison, une fonction de mise en relation argumentative. Ducrot a étudié des articulateurs destinés à marquer la causalité comme « car », parce que », « puisque », en examinant leurs différences, ses études étaient rapidement intégrées et utilisées dans d'autres

¹⁰⁶ Anscombre Jean Claude et Ducrot Oswald, L'argumentation dans la langue, 1988, édi Liège : Mardaga

¹⁰⁷ Ducrot, O, Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter, cahier de linguistique française4, 143.163.

¹⁰⁸ J, Moeschler, Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours », Hatier Didier, 2005.

¹⁰⁹ Ducrot, O, « Opérateurs argumentatifs et visée argumentative », cahiers de linguistique française5 ; p7-36

analyses littéraires, on se reportera à ce propos à l'ouvrage de Maingueneau (1990) sur l'analyse du discours.

Il faut rappeler à juste titre qu'il existe d'autres classifications des textes, comme celle de Egon Werlich, cet auteur classe les textes en : descriptif, narratif, expositif, argumentatif, instructif ou prescriptif.

Jean-Michel ADAM quant à lui, reprend la classification d'Egon Werlich et remplace le prescriptif par le dialogale.

Ensuite avec le développement de l'analyse conversationnelle, des chercheurs comme Jacques Moeschler ont relancé des études à partir d'interactions authentiques sur l'argumentation en proposant d'intégrer la conversation, ce type de recherche a été poursuivi dans des ouvrages comme celui de Guylaine Martel (*Pour une rhétorique du quotidien* 1998) qui étudie des discours argumentatifs produits dans des situations orales, l'objectif est de voir comment l'analyse conversationnelle peut alimenter et enrichir les travaux sur l'argumentation

5. Grammaire phrastique et grammaire textuelle

5.1. Grammaire phrastique

Traditionnellement, y compris dans le structuralisme et le poststructuralisme-généraliste-transformationnel, la grammaire s'en tient uniquement à quelques composantes de la phrase, elle-même étant une abstraction de l'énoncé réellement échangé. En effet, le grammairien qui analyse une phrase ne tient compte ni des réalités auxquelles elle peut renvoyer, ni de la matérialité des signes qui la constituent, Hjelmslev¹¹⁰ explique que sont exclues « la substance du contenu » et « la substance de l'expression », et que seulement la forme du contenu et de l'expression est soumise à l'analyse.

La grammaire de la phrase¹¹¹ comprend deux parties qui sont : la syntaxe et l'orthographe.

La syntaxe traite des règles de construction des phrases, ces règles concernent :

– l'organisation de la phrase, la construction des groupes et des phrases subordonnées, la fonction syntaxique des groupes et des phrases subordonnées dans une phrase, alors que l'orthographe grammaticale décrit les règles d'accord des mots de classes variables dans une phrase écrite.

Une des contraintes de la grammaire traditionnelle vient d'une confusion entre la syntaxe et la sémantique.

¹¹⁰H, Besse, et R, Porquier, Grammaire et didactique des langues, éd Didier, 1991, p18

¹¹¹Véronique Léger, Introduction à la nouvelle grammaire, Disponible en ligne sur : <http://blogue.education0312.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/grammaire-nouvelle.pdf>

Par exemple : la grammaire traditionnelle appelle **complément circonstanciel du verbe** un mot ou un groupe de mots qui exprime une circonstance (lieu, temps, cause, conséquence, moyen, manière, opposition, but... etc. Or, l'appellation complément circonstanciel est d'ordre sémantique.

Du point de vue de la syntaxe, ces mêmes compléments peuvent être soit des compléments du verbe, soit des compléments de phrase, ce qui ne les empêche pas, du point de vue de la sémantique, de donner une circonstance de lieu, de temps, etc.

Comparons les deux phrases suivantes :

Les élèves travaillent dans la bibliothèque.

Les élèves sont dans la bibliothèque.

En grammaire traditionnelle, on appelle complément circonstanciel du verbe les groupes qui indiquent le temps, le lieu, le but, la cause, etc.

Or si ce groupe peut être déplacé dans la première phrase :

Dans la bibliothèque, les élèves travaillent.

Les élèves dans la bibliothèque, travaillent.

Il ne peut l'être dans la deuxième :

Dans la bibliothèque, les élèves sont.

Les élèves, dans la bibliothèque, sont.

Donc, ces deux groupes ne fonctionnent pas de la même manière, ils ne peuvent pas jouer le même rôle dans la phrase : ils ne peuvent donc pas être tous les deux des compléments circonstanciels du verbe.

Dans la première phrase, ce groupe ne dépend pas du verbe puisqu'il peut être supprimé et déplacé. On dira que c'est un complément de phrase. Mais ne pouvant être ni déplacé ni supprimé dans la deuxième, le groupe dépend vraiment du verbe. On dira donc que c'est un complément du verbe.

Ainsi, un groupe peut être facultatif du point de vue de la syntaxe, mais obligatoire du point de vue de la sémantique.

Cet exemple n'est qu'une petite illustration montrant à quel point la grammaire traditionnelle posait problèmes, certes elle permettait un enseignement plus encadré, plus facile, et plus structuré, mais elle était loin de remplir sa fonction de permettre à l'élève d'intérioriser une grammaire de la langue, l'élève trouvait des difficultés au niveau de la phrase, comment puisse-t-il passer au niveau du texte ?

Et la langue a toujours des exceptions, mais la grammaire traditionnelle était enseignée avec rigueur, elle traitait la langue comme un système figé, stable, ce qui se contredisait avec l'utilisation effective de la langue.

5.2. Grammaire textuelle

Historiquement parlant, un texte était vu comme un ensemble de phrases dont la différence fut une simple diversité d'ordre quantitatif, allant jusqu'à traiter tout écrit de point de vue phonologique, morphologique et syntaxique.

Cependant, dans les années 60, s'est développée une branche de la linguistique qui s'inscrit dans le paradigme théorique de la grammaire générative transformationnelle chomskyenne (expansion du concept de grammaticalité au texte), et qui s'occupe de la grammaire du texte. Elle part du principe que :

« *Un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique* » (Maingueneau D, 1993 : p143)

C'est dire l'importance de différencier entre la phrase et le texte. Cela signifie que l'analyse de ce dernier est plus complexe, plus vaste, nécessitant toute une panoplie d'éléments dépassant le cadre de la grammaire et s'inscrivant dans un champ plus ample, plus étendu, qu'on nomme un savoir sur le monde, et qui est un savoir général, couvrant tout ce qu'un texte prévoit vouloir signifier. C'est pour cette raison qu'un texte peut avoir maintes analyses et interprétations selon la vision du monde de chacun mais nécessite aussi des compétences pour le tisser.

Il est un tout, un ensemble indissociable qu'on doit traiter et écrire de façon exhaustive, d'où l'importance de la grammaire textuelle dans la maîtrise de l'écrit.

Une nette progression dans l'avancement des idées, en parallèle avec une divulgation et une promulgation de recherches dans le domaine rendent la grammaire textuelle universelle.

De nombreux linguistes et grammairiens, renouant avec une tradition médiévale et antique associait l'étude de la grammaire à celle de la rhétorique, et ont cherché à étendre leur champs d'étude de la phrase à l'ensemble du discours et à intégrer à leurs analyses des facteurs contextuels, discursifs, énonciatifs, pragmatiques et interactionnels, autrefois exclus de l'aire grammaticale, d'où les appellations multiples qui désignent moins souvent les différences d'écoles que des zones particulières de l'activité langagière et communicative : grammaire du récit, grammaire du discours, grammaire de texte ou textuelle, grammaire énonciative ou de l'énonciation, grammaire pragmatique, grammaire interactionnelle....etc.

A propos de cela, H, Besse et R, Porquier¹¹² disent que : « *Il faut noter que ces descriptions sont beaucoup plus présentes dans les discours des linguistes et des théoriciens de l'enseignement apprentissage des langues que dans les manuels de classe probablement parce qu'elles ont très peu rénové les connaissances morphologiques traditionnelles ou structurales et que ces connaissances demeurent déterminantes tant dans l'apprentissage de l'orthographe de la langue maternelle que dans celui des régularités d'une langue étrangère.* »

Ceci dit qu'en classe, et surtout avec des élèves du primaire, on fait souvent recours à la grammaire de la phrase qui demeure indispensable dans l'apprentissage de la langue, et on cherche à simplifier le métalangage grammatical pour faire passer l'information et aider l'élève à se l'approprier.

Revenant à la grammaire textuelle, Les successeurs de Chomsky (R. Harweg (1973), J.S. Petöfi (1973), T.A. van Dijk (1972), ont voulu établir une grammaire capable de rendre compte des compétences textuelles d'un locuteur dans sa langue maternelle, en tenant compte toujours de la grammaire générative, Shirley Carter-Thomas le confirme en disant :

« *La définition du concept de texte a été surtout grammaticale. Le principe de compositionnalité s'est étendu de la phrase au texte. En s'inspirant de la grammaire générative de N. Chomsky* »¹¹³

Ces auteurs espéraient fournir une description structurale de la composante textuelle, ils se sont basés sur le fait que toutes les suites de phrases ne sont pas forcément acceptables en tant que texte, pour cela, ils ont appliqué certaines règles en associant l'intuition du locuteur natif concernant la rédaction de leurs textes.

Par la suite, le texte s'est avéré avoir une explication autre que celle avancé par ces successeurs chercheurs.

Actuellement les chercheurs collaborent avec ce qui a été prouvé par CHAROLLES, ce dernier définit le texte comme suit :¹¹⁴ « *Il n'existe pas au plan du texte, de règles de bonne formation qui s'appliqueraient en toutes circonstances et dont les violations, comme c'est le cas en syntaxe de phrases, « feraient l'unanimité* ». (1988 : 52) »

¹¹²H, Besse, et R, Porquier, Grammaire et didactique des langues, éd Hatier/Didier, 2005, p20

¹¹³Cité par Shirley Carter-Thomas Maître de conférences à Télécom et Management SudParis (TMSP) **Mémoire de synthèse** en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Monsieur Michel Charolles, Professeur des universités Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 2009 **P19**

Site :

file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrateur/Mes%20documents/Downloads/TEXTE_ET_CONTEXTE_FINAL c.pdf

¹¹⁴ Idem

Et de ce fait, un texte n'est plus une suite de phrases, il dépasse les règles syntaxiques et se situe au-delà de la grammaire phrastique, et le récepteur est amené des fois à construire des relations en dehors de l'objet d'étude qui est le texte.

Ensuite avec le courant énonciatif, et les travaux de R, Jakobson, E, Benvéniste, et D, Maingueneau, les problèmes de cohérence sont dépassés et ces chercheurs ont entrepris les règles de composition d'un texte pour dégager les indices de subjectivité dans différentes situations de communication, ce qui a amené les sociolinguistes à s'intéresser à leurs recherches.

Ce foisonnement de recherches a créé une confusion chez l'enseignant, qui ne sait plus très bien sur quelle théorie s'appuyer, que faire en classe. Son choix consiste souvent dans une option éclectique, comme le propose par exemple Christian Puren (1994). Mais le problème reste posé car il ne sait pas quand est ce qu'il doit appliquer telle ou telle approche et il sera confronté à son intuition et son savoir-faire, qui feront de lui un décideur, un concepteur et un planificateur de ses leçons, cette vision est totalement différente de celle de l'enseignant d'autrefois.

Dominique Maingueneau¹¹⁵, dans un ouvrage traitant de l'énonciation en linguistique française, note que « *les phénomènes qui entrent aujourd'hui dans le cadre des recherches se réclamant de l'énonciation sont trop nombreux et trop instables pour qu'on puisse prétendre en offrir une synthèse achevée, si ce n'est que parce qu'il n'existe pas encore une théorie capable d'articuler rigoureusement syntaxe et opérations d'énonciation* » (1981, p4)

Cette remarque est pertinente, on y trouve en effet soit des études très fines mais ponctuelles portant sur certains mots grammaticaux ou certaines modalités (par exemple les recherches de J, C Anscombe et d'O, Ducrot sur l'existence de deux **Mais** en français, 1977, celles de F,Nef sur un maintenant temporel et un maintenant non temporel, 1978....), soit des analyses quasi stylistiques de certains textes dont il est difficile de transférer les résultats à d'autres textes (voir par exemple les contributions dans langages n°23.....), soit des synthèses descriptives beaucoup trop générales pour caractériser de manière précise et distinctive le discours français par rapport au discours étrangers (c'est le cas des maximes conversationnelles de H,P,Grice1979).

Parmi ces recherches, certaines s'occupent des liaisons faites entre les phrases du texte et entre les différentes parties du texte, les éléments qui assurent ces liens sont appelés

¹¹⁵H, Besse, et R, Porquier, Grammaire et didactique des langues, éd Didier, 1991, p21 ,22

communément connecteurs, nous allons voir ce que signifie ces mots et leur importance dans le texte.

5.3. Les connecteurs

La cohérence textuelle est influencée d'une part par les relations temporelles et d'autre part par les éléments qui la renforce, parmi ces éléments on cite les **connecteurs**, ces **mots de liaison** organisent et structurent un texte et mettent des liens entre tous ses constituants, ils fonctionnent comme des signaux qui servent d'outil d'aide lors de la sélection de l'information, sur ce point Charolles dit : « *Ces marques fonctionnent en effet comme des instructions invitant l'auditeur ou le lecteur à mettre en rapport certains éléments du contexte* », (1995)¹¹⁶. En effet, L'identification de la relation de discours est plus facile en présence d'un connecteur, car il contribue à interpréter le sens du discours « *l'apport du connecteur à la relation de discours est aisé à déterminer* » (Rossari, 2000)¹¹⁷.

5.3.1. Définition

La définition du mot « connecteur » est délicate à cause de son statut qui n'est pas clairement établi par les linguistes, et qui ne correspond pas à une classe fermée et bien close de constituants, ce terme a donné lieu à une inflation terminologique. Mais les linguistes sont unanimes sur le fait que ces éléments lient les différents segments du texte.

Selon Sophie MOIRAND " *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"*¹¹⁸

Elle explique leur fonction à l'intérieur de la phrase, et là on est au niveau phrastique.

Et en grammaire textuelle, Corbin (1987), cité par Roy (2005) dit : « les connecteurs, unités linguistiques devenues mots outils, reliant des segments plus ou moins longs et sont susceptibles de renforcer les relations entre les constituants d'un texte, le rôle de ces connecteurs ne se limite pas à lier seulement deux propositions, mais aussi des unités sémantiques plus importantes » Halliday et Hasse, (1976).

Ils appartiennent à la classe des coordonnants et relient des éléments à différents niveaux.

DUCROT les définit comme étant : "*des mots dont le rôle habituel est d'établir un lien entre deux entités sémantiques*"¹¹⁹

Ceci dit, ces éléments ont un rôle de liaison entre les unités sémantiques d'une signification.

¹¹⁶M.Charolles, Cohésion, cohérence et pertinence du discours, disponible sur le site : http://www.lattice.cnrs.fr/IMG/pdf/MC_Coh%C3%A9sion_Coh%C3%A9rence_TrvxLing.pdf

¹¹⁷Rossari, C, connecteurs et relations de discours, des liens entre cognition et signification, presse universitaire de Nancy. (2000)

¹¹⁸MOIRAND.S. Une grammaire des textes et des dialogues, Paris-Hachette, 1990, P51.

¹¹⁹Ducrot, Oswald (1980), "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation", in O, Ducrot et al. (1980), les mots du discours, paris

Les derniers travaux montrent que les connecteurs ont un rôle de désinhibiteur¹²⁰ dans le sens où ils favorisent le traitement et l'intégration des informations en aidant le lecteur à construire la cohérence globale de la signification du texte (Mandin, Dessus & Lemaire, 2005).

Tremblay, R., Lacroix, J-G., Lacerte, L., définissent les connecteurs par rapport au niveau auquel ils agissent. En plus de lier des phrases, ils peuvent tisser des relations entre les différentes parties d'un texte (niveau de la macro-organisation textuelle) : « *Pour qu'un texte soit intelligible, il est nécessaire de pouvoir établir des relations sémantiques entre les phrases et les paragraphes. Les connecteurs contribuent à cette cohérence.* »¹²¹ (1994 : 25)

Ceci dit, l'action des connecteurs se situe aussi au-delà de la phrase, ils participent à la structuration du texte et son interprétation.

Sur ce point Jacques Lecavalier explique que (2003 : 24) :

« *Les marqueurs de relation sont des morphèmes grammaticalisés qui ne prennent souvent leur sens que grâce à des inférences contextuelles.* »

Par cette définition, on est pleinement dans la théorie de pertinence qui tient compte de ce côté d'inférences contextuelles (citée précédemment).

Ces deux chercheurs évoquent les inférences liées au contexte dans l'interprétation d'un énoncé contenant des connecteurs, chose qui était négligée par la grammaire structurale.

Dans ce même sens, Charolles dit (1995 : P4)

« *La caractérisation du fonctionnement de ces marques (marqueurs de relation) oblige déjà à intégrer certains paramètres pragmatiques et cognitifs dans la mesure où elles ne véhiculent jamais que des instructions interprétatives invitant le destinataire à accomplir un certain nombre d'opérations inférentielles à partir du donné linguistique en cours de traitement et du contexte dans lequel ce donné apparaît* »

Ceci dit que pour identifier les fonctions des connecteurs, on ne doit pas se fier uniquement à la syntaxe et la sémantique et au rôle linguistique de ces mots de liaison, il faut intégrer d'autres ressources qui sont plus récentes et pertinentes, en allant au-delà de la grammaire structurale.

¹²⁰En psychologie, c'est ce qui lève l'inhibition.

¹²¹Tremblay, R., Lacroix, J-G. et L. Lacerte.1994. Le texte argumentatif et les marqueurs de relation. BN de Québec, Université Laval.

M. Charolles¹²² a précisé aussi leurs fonctions :

« *Les connecteurs indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés (relations du type: justification, opposition, consécution, etc.)* »

Ici l'auteur en parlant des fonctions différentes sans préciser le connecteur en question, évoque le changement de rapport que puisse exercer un même articulateur, ce qui reste toujours lié à ce qui a été dit auparavant « selon le sens de l'énoncé on interprète et on repère la fonction du connecteurs », cela explique la complexité de l'étude de ces mots de liaison.

5.3.2. Problème de terminologie¹²³

De nombreux grammairiens ont fait des propositions de rénovation de la terminologie grammaticale mais en réalité peu de ces propositions sont entrées dans les faits puisqu'on constate une certaine stabilité dans les concepts employés surtout en classe de FLE¹²⁴

En effet, les concepts existants, prises en écharpe par différentes approches théoriques, ne vont pas de soi, tant s'en faut. Dans un tel contexte, il convient d'interroger le bien-fondé de ces concepts et voir comment les pratiques de classe sont conduites à les mobiliser.

Les grammaires d'apprentissage sont informées des nouveautés de la linguistique moderne surtout en matière de concepts, mais par crainte de rompre un ancien consensus tant chez les enseignants que chez les apprenants, que ces grammairiens continuent d'utiliser certaines catégories délaissées et condamnées par les linguistes.

La classe est un lieu de communication comme n'importe quel autre, il se peut que la part spécifique et importante de cette communication est l'activité métalinguistique, cette dernière bien qu'elle est spécifique à chaque situation de classe, préoccupe nombre important de chercheurs du fait de son importance, Francine Cicurel le dit à travers cette citation : « l'apprenant parle pour apprendre à parler », dans ce sens le discours grammatical est censé aider l'apprenant, c'est pour cette raison que nombre d'enseignants tentent de minimiser le discours grammatical difficile afin de faciliter la compréhension, le langage de l'enseignant ne doit pas être couteux en termes d'effort cognitif pour que l'élève puisse l'utiliser de façon opératoire.

¹²²M. Charolles, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours » fichier PDF/ P4 Travaux de Linguistique, 1995, 29, 125-151.

¹²³Jean-Pierre Cuq « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux », ELA. Études de linguistique appliquée 2002/1 (no 125), p. 83-95.

¹²⁴ Français langue étrangères.

La décision de l'emploi d'une terminologie spécifique par l'enseignant relève d'un choix méthodologique, une partie du travail de l'enseignant consiste à interroger chaque concept avant son enseignement.

Les connecteurs (entrée catégorielle, ou entrée par le sens) constituent un exemple, ces mots bien qu'enseignés depuis le primaire, restent une source des problèmes dans les écrits des élèves, ces derniers qui sont en phase d'acquisition de la langue étrangère n'arrivent pas à bien utiliser ces outils dans leurs productions écrites. Charaudeau¹²⁵ (p. 497-498) donne la liste traditionnelle, et évoque l'hétérogénéité des valeurs sémantiques de ces mots de liaison, « *d'une part chacune de ces conjonctions exprime un type d'opération logico-sémantique particulier (à part ni qui est une variante de et), d'autre part certaines de ces opérations comme car, donc, mais établissent plutôt un lien de subordination sémantique qu'un lien de coordination.* »

D'autres chercheurs comme Riegel *et alii* divisent ces articulateurs en conjonctions de coordination et adverbies de liaison. La distinction qu'ils établissent entre ces deux sous-ensembles est que : les adverbies sont cumulables entre eux (ex. : *puis ensuite, et ensuite*), c'est à dire ils peuvent se combiner avec une conjonction antéposée et ils peuvent dans certains cas jouir d'une certaine mobilité dans la phrase.

D'autres encore comme Wilmet¹²⁶, (p. 570-571) montrent la faiblesse de ces critères : « *et et ou sont répétables [...], ni généralement répété, est combinable aux autres [...], donc est combinable et déplaçable [...]* ».

La terminologie n'est donc pas fixe, certains parlent de *connecteurs pragmatiques*, d'autres parlent de « *connecteurs discursifs* (Blakemore 1987), d'autres encore de *connecteurs interactifs* (Roulet *et al.* 1985), de *mots de discours* (Ducrot *et al.* 1980), de *marques de connexion* (Lucher 1994), etc.

Dans les grammaires destinées aux apprenants de FLE, on ne trouve guère trace de ce problème à cause de la simplicité pratiquée par les didacticiens et les pédagogues, et ceci se répercute sur le sens surtout pour ceux qui apprennent le fonctionnement de la langue, Il devient difficile de préciser leur nature sémantique, d'autant plus que les phénomènes langagiers auxquels ils renvoient, sont divers et complexes.

D'ailleurs, dans le domaine pédagogique, il y a des difficultés provoquées par l'emploi inapproprié de ces termes, par méconnaissance de leur sémantique, ce qui entraîne un problème de construction cohérente des textes élaborés lors des activités d'écriture.

¹²⁵P. Charaudeau, Grammaire du sens et de l'expression, Hachette, Paris, 1992

¹²⁶Voir par exemple Joëlle Gardes-Tamine, « *La grammaire* », Paris, Armand-Colin, 1988.

5.3.3. Fonctions des connecteurs

5.3.3.1. La fonction logico-sémantique

Chaque connecteur participe dans la construction du sens de l'énoncé auquel il se combine, cette fonction permet l'interprétation du passage.

5.3.3.2. Les fonctions structurales

Ces fonctions sont basiques, le lecteur en lisant un écrit commence par la segmentation pour passer à l'établissement des connexions entre ces segments structuraux constitutifs de cet écrit, elles sont :

Le balisage : cette fonction suppose que les connecteurs sont des organisateurs textuels, permettant la segmentation ainsi que la transition entre les différentes parties du texte, en ce sens H., Maisonneuve, M. Frément et F. Izaute, (2003) disent : « les organisateurs textuels sont les termes qui permettent de dégager le plan du texte, son organisation d'ensemble et sa structure hiérarchisée. »¹²⁷

L'ancrage : cette fonction permet l'insertion et la partition d'un énoncé à un contexte particulier, le connecteur ainsi que d'autres éléments comme les modes et temps verbaux, les pronoms, les types de phrases sont appelés marques d'ancrage, ils servent à l'insertion d'un énoncé ou un texte dans son contexte et aide aussi à l'interprétation. Rappelons, qu'E. Benveniste a parlé de ce concept (ancrage) en 1966, il a distingué entre « discours » et « histoire » par l'« ancrage énonciatif contextuel », où la situation d'énonciation constitue le repère des événements, et l'« un ancrage énonciatif contextuel », dans lequel les événements se situent mutuellement.

5.3.3.3. Les Fonctions textuelles

J-P. Bronckart (1996) et B. Schneuwly donnent deux fonctions aux connecteurs, à savoir :

-marques de connexion : ils organisent le texte, nous renseigne sur ses différentes parties constitutives et expriment différentes relations : de cause, de conséquence, d'opposition, etc. chacune de ces articulations est réalisée par des procédés syntaxiques, lexicaux et discursifs qui sont l'objet même de la textualité.

- Les connecteurs comme marques thématiques : ici (Bronckart, 1996 : 264)¹²⁸ précise qu'ils assurent la cohérence d'un texte en le présentant comme une seule unité, et ils guident le lecteur à trouver le type du texte, les connecteurs temporels, spatiales et logiques sont des exemples spécifiques.

¹²⁷Maisonneuve, H., Frément, M et F. Izaute. 2003. Guide pédagogique pour un cours de mise à niveau « nouvelle grammaire » Montréal : CCDMD. [En ligne] : www.Ccdmd.Qc.ca/f/franc/amélioration.

¹²⁸Bronckart. J-P.1996. Activité langagière, textes et discours - pour un interactionnisme socio-discursif. Paris : Delachaux et Niestlé

5.3.4. Classification

Il existe plusieurs classifications qui varient selon les linguistes et selon les théories mises en évidence par ces chercheurs.

Selon J, M, Adam, Ces articulateurs se trouvent à trois niveaux à savoir : le niveau intra propositionnel (liant les éléments dans une proposition), le niveau inter propositionnel (liant les propositions) et celui textuel (liant des séquences du texte) (1999 : 59)¹²⁹.

Adam précise qu'il existe trois types de mots de liaison : les connecteurs argumentatifs, les organisateurs et marqueurs textuels et les marqueurs de prise en charge énonciatives. Ces connecteurs ont certes une fonction de liaison mais la différence réside dans le fait qu'ils indiquent ou pas la prise en charge énonciative et/ou l'orientation argumentative (2008 : 114).¹³⁰

Alors que B, Schneuwly et al (1989)¹³¹ limitent la liste des connecteurs seulement aux unités linguistiques qui assurent la liaison sans être des expressions anaphoriques.

De ce fait, il y aura trois groupes de connecteurs :

Des unités dont le rôle est conjonctions : car, mais, parce que...etc.

Des adverbes comme : alors, puis, donc...etc.

Des unités qui figurent au début des propositions : en effet, finalement...etc.

Dans le même sens, Sperber et Wilson¹³², (1986) parle du rôle essentiellement procédural de ces mots de liaison, et à partir de là ils les classifient en connecteurs procéduraux et conceptuels (déjà cité).

Les connecteurs procéduraux comme par exemple : mais, en effet, puis ..., qui n'ont pas une valeur conceptuelle, c'est-à-dire un sens de base, mais construisent leurs sens en se liant à d'autres mots dans l'énoncé et ils ont la particularité de se greffer sur une situation et de relier au contexte un énoncé unique.

Les connecteurs conceptuels comme par exemple : *parce que, par exemple, au moment où* relie deux énoncés selon leur sens inchangeable et connu par tout le monde.

En adoptant cette théorie, et en ajoutant le côté contextuel, ces connecteurs n'ont pas uniquement le rôle d'apporter l'information nouvelle, mais ils peuvent la renouveler avec le changement du contexte, et ceci explique la multiplicité de la fonction que peut avoir un même articulateur et la richesse des connexions possibles.

¹²⁹ ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle* : des genres de discours aux textes. Paris : Nathan, 1999. 208 p.

¹³⁰ ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin, DL 2008. 239p.

¹³¹ B, Schneuwly et al Cité par Martinn Riegel et Jean Christophe Pellat et René Rioul : Grammaire méthodique du français, 3^{ème} édition, Quadriga ; 2004, PUF. P617

¹³² Lecavalier J, 2003, « La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P28

Pour comprendre tout cela, il faut se référer à une analyse pragmatique plutôt que structurale. Ceci rejoint parfaitement la théorie de la pragmatique du discours (Reboul & Moeschler 1998) qui aborde les connecteurs du côté cognitif, ces chercheurs disent : « *Un connecteur pragmatique est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales), 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 leur absence. »¹³³

Ce troisième rôle concerne l'effet cognitif entraîné par l'usage des connecteurs et montre leur importance dans l'interprétation du discours.

D'un autre côté, Martin REGEL Pellat & René RIOUL ont classé ces mots de liaison selon la spatialité du texte¹³⁴ en deux grandes classes : **Les connecteurs de la réalité référentielle** qui servent surtout à la narration et à la description et **les connecteurs du raisonnement** qui sont employés pour exposer des idées.

Classe 1 : les connecteurs de la réalité référentielle sont les connecteurs temporels et spatiaux.

- Les connecteurs **temporels** établissent une relation chronologique (puis, alors, la veille, quelques années plus tard, etc.) ;
- Les connecteurs **spatiaux** servent généralement une description (en bas, en haut, au-dessus, en dessous, devant, derrière, etc.) ;

Classe 2 : Ceux qui marquent les articulations du raisonnement, et sont divisée en trois types :

Connecteurs argumentatifs, Connecteurs énumératifs et Connecteurs de reformulation

Connecteurs argumentatifs : associent les fonctions de segmentation, de prise en charge énonciative et d'orientation argumentative des énoncés ; ils s'emploient dans le cadre d'une stratégie argumentative et tirent leur valeur des processus énonciatifs et des contextes dans lesquels les énoncés qui les réfèrent sont employés.

Sur ce B, SCHNEUWLY¹³⁵ dit : " *Il s'agit là sans doute d'un effet de planification sur les opérations de connexionLe processus de planification produit des arguments en réponse*

¹³³ Jacques Moeschler, Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural, site: <https://www.researchgate.net/publication/228798312>

¹³⁴ Martin REGEL Jean-Christophe Pellat & René RIOUL, *grammaire méthodique du français*, presse universitaire de France 2004, p. 618-623

¹³⁵ Bernard. SCHNEUWLY, le langage écrit chez l'enfant, Paris. DELACHAUX et NIESTLE, 1988, P49.

à d'autres arguments dont le statut doit être souligné et dont l'articulation doit sans cesse être précisée ».

De son côté, J.-M. Adam ¹³⁶(p124) classe ces connecteurs en :

- Connecteurs argumentatif marqueurs de l'argument : parce que, puis, car, en effet, comme, même, d'ailleurs etc.

Exemple : « Croc' Galette, on en mangerait tout le temps avec n'importe quoi, **d'ailleurs c'est fait pour ça** » → marqueur suivi de l'argument.

- Connecteurs argumentatif marqueurs de la conclusion : alors, par conséquent, c'est pourquoi, ainsi, en tout cas, etc.

Exemple ; « si vous pensez que pour mieux grimper, la souplesse ; la légèreté, la résistance, **alors donnez-vous les atouts du plaisir de la grimpe avec Rivory-Joanny** (publicité) →marqueur de la conclusion suivi de l'argument.

- Connecteurs contre-argumentatifs marqueurs d'un argument fort : pourtant, néanmoins, cependant, quand même ; toutefois....

Exemple : Zurich cosmopolite, **et pourtant typiquement suisse**. (J.-M. Adam ;2005, p125)

- Connecteurs contre-argumentatifs marqueurs d'un argument faible : bien que, certes, malgré, quoique, etc.

Exemple : « **Malgré gendarmes, policiers et militaires**, un incendie a fait pour 300000francs de dégâts dans un hôtel d'Elbeuf » (Fénéon cité par J.-M. Adam ; 2005, p125)

M. Riegel (2009 : 620-621) ajoute à la classification de J, M Adam les connecteurs suivants :

- Connecteurs argumentatifs de l'explication et de la justification : car, parce que, puisque, en effet

- Connecteurs argumentatifs de la complémentation : d'ailleurs, de plus, non seulement, mais encore...

- Connecteurs énumératifs : Ils permettent de recenser une série d'événements et contribuent à la structuration du texte (d'abord, ensuite, puis, enfin,...).

- Connecteurs de reformulation : indiquent la reprise de ce qui a été dit précédemment, ils permettent de préciser le sens, et aide le lecteur à accéder à l'interprétation et signification de l'énoncé (Autrement dit, c'est-à-dire, en un mot, en somme, en résumé, etc...).

Une autre classification était établie selon le rapport sémantico-logique des connecteurs, elle est puisée des travaux suivants : Antoine : La coordination en français, 1958. Greenbaum:

¹³⁶ ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin, DL 2008. 239p.

Studies in English Adverbial, Usage, (1969). Enkvist: Nagra text lingvistic kagrunfragor, (1974). Hallyday and Hassan: Cohension in English, (1976)¹³⁷; ajoutant à ces sources les classifications des chercheurs suivants: FERRARI, A. et ROSSARI, C. (1994). (*De donc à dunque et quindi : les connexions par raisonnement inférentiel, Cahiers de linguistique française*), HANSEN, Maj-Britt Mosegaard. (1997). (*Alors and donc in spoken French : A reanalysis, Journal of Pragmatics*).

- « Les connecteurs **logiques** », est l'appellation la plus utilisée dans nos établissements scolaires et sur les manuels, ces morphèmes permettent d'établir un rapport de sens entre deux idées ou deux faits et assurent la progression et la cohérence d'un texte.

Si l'on se limite à la relation étroite qu'ils établissent entre les propositions, on répertorie ces marqueurs selon le rapport exprimé en :

Rapport d'addition : c'est l'ajout d'un état de chose à un autre, d'après C, Fabre¹³⁸ : « ajouter, c'est réaliser un ajout ou addition, ceci consiste à placer dans un état de texte un élément qui ne substitue à aucun élément d'un état précédent ».

L'auteur veut dire que l'addition doit introduire un nouvel élément sinon elle sera une simple opération de substitution.

On trouve dans ce groupe le connecteur « et » qui est le plus fréquemment utilisé, Riegel *et al*¹³⁹ disent à ce propos :

« [ET] exprime des relations variables qui sont déterminées par le sens même des termes conjoints (addition, succession chronologique, opposition, conséquence, etc.) et qui, de ce fait, sont souvent asymétriques : *Ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants* ne décrit pas même état des choses qu'*Ils eurent beaucoup d'enfants et se marièrent* »

Son classement comme conjonction de coordination ne rend pas compte de toutes ses fonctions.

Toute fois les auteurs le classe dans la rubrique des connecteurs ayant un rapport d'addition, car c'est le premier sens que dégage l'interprète lors de la lecture d'un énoncé.

Ces marqueurs d'addition se trouvent généralement au milieu de deux choses ; car il s'agit d'ajouter, sauf dans le cas d'ajout avec extension comme par exemple : « ainsi de suite, et davantage, et autres » qu'on trouve en fin d'énoncé.

¹³⁷ATAMNA Fouzi, Mémoire de magistère intitulé : L'emploi des connecteurs logiques dans la production écrite du texte argumentatif en FLE, sur le site : http://thesis.univ-biskra.dz/1238/1/Franc_m2_2014.pdf

¹³⁸ Fabre, C, cols, « Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée », Paris : ESF éditeur, (2002), P84

¹³⁹ Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe et Rioul, René. *Grammaire méthodique du français* ». Paris : PUF, 3e édition ibidem

Alors que pour les marqueurs d'addition comme : « y compris, compris » ; ils sont utilisés pour additionner quelque chose qu'on veut nommer ou qu'on veut préciser ou expliciter, ils se trouvent au milieu.

Parmi les marqueurs exprimant l'addition, on a : et, de plus, puis, en outre, encore, également, ainsi, aussi, en fait, de même, en effet, également, en outre, y compris, compris, ajoutant à cela que, ...

Rapport de concession : dans ce rapport le locuteur exprime dans la plupart de temps une opposition entre les séquences compositionnelles de l'énoncé, pour cela il utilise des adverbes (*encore, soit ou certes*) ou des syntagmes prépositionnels (*à la rigueur, d'accord*) ou bien des syntagmes verbaux grammaticalisés en position incise (*c'est vrai, il est vrai*)

On peut ajouter à cette liste d'autres connecteurs comme : je conçois bien que, il faut bien admettre que, toutefois, bien que, bien sûr, évidemment, il est vrai que, quoique, mais, et dire que, alors que, en dépit de...

Rapport de conséquence : le connecteur de conséquence incite à inférer une prémisse, il entraîne des actes ou des faits, des chercheurs comme Ferrari et Rossari (1994)¹⁴⁰ parlent de causalité inversée.

Chaque connecteur a une fonction différente de l'autre dans le rapport de conséquence, prenant par exemple « donc » qui suppose que la proposition qui suit est déjà connue, si on le compare avec le connecteur « ce faisant »¹⁴¹ qui apporte une information nouvelle.

De même, les connecteurs « voici pourquoi, c'est pourquoi » ont un rapport qui se rapproche de l'explication, c'est pourquoi certains auteurs comme Ferrari et Rossari préfèrent l'appeler la conséquence explicative.

Ces mêmes auteurs, ont étudié les connecteurs de conséquence qu'ils ont appelés consécutifs, ils les ont classés selon leur fonction et leurs propriétés sémantiques et pragmatiques.

Exemple de connecteur de conséquence : donc, alors, ainsi, par conséquent, de ce fait, en conséquence, par voie de conséquence, c'est pourquoi, ce faisant, de sorte que, voici pourquoi, d'où, de cela découle, il ressort que, si bien que, cela entraîne, il en résulte que...

Rapport de but : quand la conséquence est voulue, elle devient un but, la phrase se traduit par une subordonnée exprimant une intention, un désir, nous la nommons aussi finalité.

¹⁴⁰ Ferrari, A. et Rossari, C. (1994). « De *donc* à *dunque* et *quindi* : les connexions par raisonnement inférentiel », *Cahiers de linguistique française*, 15, p. 7-49.

¹⁴¹ Forget, Danielle. (1984). « Quelques particularités des connecteurs de consécuitivité » : essai polyphonique, *Semantikos*, 8, 2, 17-39.

Dans l'expression du but on a les connecteurs « afin que, pour que, de façon à ce que, de telle façon que, à cet effet, pour cet effet, à cette intention, en vue que ... » qui exprime un but positif ; et de peur que, de crainte que qui expriment un but négatif.

Rapport de comparaison : c'est un rapprochement entre deux états de choses, on compare soit pour dégager les similitudes soit pour en extraire les différences, généralement l'auteur s'efface derrière ce rapport, il a comme but de pousser le lecteur à dégager le type du rapport de comparaison par inférence, est ce qu'il s'agit d'un lien d'égalité, d'infériorité, ou bien de supériorité.

Parmi les connecteurs utilisés : comme, de même que, aussi ... que, de la même façon que, semblablement, parallèlement, pareillement, plus que, moins que, ...

Rapport de condition : On parle de condition lorsque la réalisation d'un fait est nécessaire pour qu'un autre fait se produise.

Les connecteurs qu'on puisse utiliser pour exprimer la condition sont : si, à condition que, pourvu que, à moins que, en admettant que.

Rapport d'alternative : ce rapport permet de proposer les différents choix possibles, le « ou » est le marqueur le plus usuel, il peut être suivi soit de « que » pour signaler sa portée sur un énoncé, ou bien d'un deuxième « ou » ou de « bien »

Parmi les connecteurs qui expriment l'alternative on trouve : soit ... soit, non seulement ... mais encore, ou ... ou, ou bien, d'une part... d'autre part, d'un côté ... de l'autre...

Rapport de classification : assignent à la séquence en question une organisation, certains connecteurs marquent le début, d'autre le relai, et d'autres indiquent la fin, parmi les connecteurs utilisés : tout d'abord, après, de prime abord, de plus, quant à, premièrement, deuxièmement, puis, ...

Rapport de temps : l'auteur s'en serve de ce rapport pour l'ancrage temporel de son écrit, il indique le moment du déroulement d'un événement, d'un fait ou d'une action, s'il utilise deux séquences compositionnelles, la temporalité sera exprimée par les termes qui sont ; antériorité, simultanéité et postériorité.

Le temps a aussi une valeur aspectuelle, autrement dit, on doit repérer son aspect qui peut être ponctuel ou duratif.

L'élève, en étudiant toutes ces informations, arrive à construire le sens, et à maîtriser les temps des verbes à utiliser lorsqu'il écrit.

Parmi les connecteurs exprimant le temps, il existe : au moment où, en même temps, aussitôt que, quand, avant que, après que, lorsque, depuis que, depuis le temps que, dès ce temps, dès son arrivée, dès son retour, à ce jour, à cette heure du jour, un jour, jadis, jusqu'alors, jusqu'à

la fin, jusqu'à maintenant, jusqu'au moment où, l'année écoulée, l'année précédente, l'année dernière, l'autre jour, le jour d'avant, à cette époque, après quoi, tandis que, en même temps que, pendant que, le mois dernier, les derniers temps, les premiers temps, pendant des mois et des années, à chaque fois que, à l'heure où, soudain, tout à coup, ...

Rapport d'espace : comme l'ancrage temporel, l'auteur utilise le rapport d'espace pour ancrer son texte dans un lieu précis, la localisation participe à la compréhension et aussi à donner à l'écrit une référence spatiale.

A rappeler que les connecteurs exprimant un rapport de lieu sont faciles à repérer par les élèves, et ne demandent pas un effort cognitif d'interprétation, cependant ils sont des indices qui participent à construire le sens en faisant appel aux connaissances contextuelles en relation.

Les connecteurs utilisés pour exprimer ce rapport sont ; à côté, à bord, à faible distance, à gauche, à droite, en bas, en haut, ici, ici et là, au bout, au centre, par-ci-par-là, dehors, derrière, dessus, à l'endroit convenu, à quelques pas de là, sous le ciel de Tiaret....

Rapport de résumé : les connecteurs « en résumé, bref, en somme, en deux mots, en abrégé », sont appelés aussi des reformulateurs par certains auteurs comme Roulet *et al.* (1985), Adam et Revaz (1989) et Rossari (1990)

Ces articulateurs permettent de dire le tout en quelques mots, en respectant certaines règles, l'auteur doit toucher les grands axes, et en même temps l'ensemble.

Rapport de cause : l'interprète ou le lecteur infère une relation de cause à effet, nous remarquons que les deux connecteurs « car et parce que » se rapproche dans leur sens, et nous pouvons substituer l'un à l'autre sans changer la structure phrastique, chose qui se fait par les élèves pour éviter la répétition dans des phrases successives exprimant la cause.

Les deux connecteurs en question se placent généralement au milieu de la phrase, contrairement au connecteur « puisque » qu'on trouve habituellement en tête de phrase, mais on peut le trouver aussi au milieu.

La différence entre ces connecteurs est que « puisque » introduit l'information connue du lecteur, par contre « car et parce que » introduisent une information nouvelle.

Selon la théorie de la pertinence « puisque » renforce l'assomption que le lecteur croit à la vérité de la première prémisses chose qu'on ne trouve pas avec « car et parce que ; pour démontrer une autre différence, voyant l'exemple suivant :

Exemple 1 : « Je vais chercher du pain PUISQU'il n'y en a plus » (Groupe λ -1, p. 275)¹⁴²

Exemple 2 : « Je vais chercher du pain PARCE QU'il n'y en a plus »

Exemple 3 : « Je vais chercher du pain CAR il n'y en a plus »

Dans l'exemple 2 et l'exemple 3, le lecteur comprend que celui qui parle, veut sortir parce qu'il n'y a pas de pain, c'est la raison pour laquelle il veut sortir acheter du pain, par contre dans l'exemple 1, le lecteur peut comprendre que le locuteur veut sortir parce que l'interlocuteur n'a pas acheté le pain, ceci peut insinuer plusieurs interprétations : une négligence, un désintérêt ou peut être simplement un oubli ou une inattention de la part de l'interlocuteur.

Sur cet exemple, J.M. Adam explique que : en employant *car* et *parce que*, le locuteur cherche à expliquer quelque chose, il appelle ceci une position défensive, alors que l'emploi de *puisque* suppose que le locuteur cherche à s'imposer.

Ce que nous venons d'expliquer n'est qu'un petit aperçu de ce que les connecteurs de cause peuvent jouer comme fonction selon la théorie de la pertinence.

Voici quelques exemples de connecteurs de cause : comme, pour, en effet, car, effectivement, par, parce que, puisque, étant donné que, à cause de, vu que, par suite de, en raison de, du fait que...

Rapport d'explication : l'explication clarifie et recèle les ambiguïtés, le lecteur infère un lien d'une explication entre deux états de chose parce qu'il ne possède pas des informations, ou ne peut pas deviner l'origine de quelque chose.

Voyant l'exemple suivant : « je me suis glissé parce que je marchais les pieds nus »

Dans cette phrase, « je marchais les pieds nus » explique pourquoi je me suis glissé ; et dans ce cas le connecteur « parce que », qui est un connecteur de cause, introduit ici une relation d'explication d'un fait, et c'est ce qui permet de le classer aussi parmi les connecteurs introduisant l'explication.

Généralement l'explication est liée à la cause mais aussi à la justification, comme dans l'exemple suivant : « je marchais les pieds nus parce que je n'ai pas trouvé mes chaussures »

Dans cette phrase le connecteur « parce que » introduit une subordonnée qui justifie un fait, de cela nous déduisons qu'il existe des connecteurs qui peuvent exprimer plusieurs rapports en fonction de leur sens et leur fonction dans la phrase.

¹⁴² GROUPE λ -1. (1975). Car, parce que, puisque, *Revue romane*, n° 10, 248-280, cité par Lecavalier J, 2003, « La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P143

Exemple d'articulateur exprimant un rapport d'explication : c'est-à-dire, à savoir, en ce sens que, c'est ce qui explique, c'est la raison pour laquelle, ce qui signifie, je veux dire, j'entends par là...

Rapport d'énumération : servent à mettre de l'ordre dans un écrit, ils jouent un rôle capital dans le balisage des plans de texte, ils sont utilisés pour annoncer un commencement puis une relance et enfin une clôture. Ils sont placés selon cet ordre au début, au milieu et vers la fin du texte.

Nous avons remarqué dans nos pratiques de classe, que les élèves se servent de ces articulateurs pour repérer le nombre de paragraphes dans un texte même s'ils n'arrivent pas à comprendre le sens du texte, et ceci parce qu'ils connaissent ces articulateurs et leur rapport d'organisateur textuels.

Les connecteurs d'énumération utilisés sont ; d'abord, de prime abord, au premier lieu, en guise de préambule, en préambule, en guise d'introduction, deuxièmement, en deuxième lieu, en second lieu, ensuite, enfin, en troisième lieu, en dernier lieu, premièrement, deuxièmement, puis, pour terminer, au terme de ce bilan, pour finir

Ces connecteurs ordinaux sont utilisés par les apprenants dans un ordre précis, citons par exemple ; d'abord, ensuite, et enfin, il est rare de trouver un autre connecteur qui diffère de « ensuite » après « d'abord », ceci est dû à leur habitude à utiliser une certaine organisation textuelle.

Pour les connecteurs « d'une part, d'autre part », ils ne sont pas classés parmi les connecteurs d'énumération parce qu'on ne les utilise pas pour l'organisation textuelle, mais plutôt pour exprimer une opposition ou bien pour parler de deux cas de figures Co-orientés.

Certains auteurs comme J. M. Adam¹⁴³(p119), les appellent connecteurs d'intégration linéaire, et les répertories en trois classes ; ceux qui ouvrent une série (d'une part, d'abord, premièrement, en premier lieu, d'un côté,...) et ceux qui signalent sa poursuite (ensuite, puis, en second lieu, et...)et enfin ceux qui annonce la fermeture(d'autre part, enfin, de l'autre, en dernier lieu, et, c'est tout, pour terminer, en conclusion...)

Rapport de restriction : on utilise ce rapport dans le but de limiter la portée de ce qui a été déjà avancé, parmi les connecteurs exprimant ce lien on a : mis à part, sauf, uniquement, en dehors de, hormis, excepté, ...

¹⁴³ J. M. Adam, introduction à l'analyse textuelle des discours ; éditeur : Armand Colin, Paris, 2005 ; 234p

Rapport de conclusion¹⁴⁴ : lorsque l'on veut mettre fin à quelque chose (un écrit surtout) on utilise ce rapport, on le trouve généralement à la fin d'un niveau hiérarchique, il permet la structuration et le passage d'un niveau à un autre.

Dans certains écrits, vers la fin de chaque partie et avant de passer à une autre, on met fin à la partie qui s'achève.

Parmi les connecteurs qu'on puisse utiliser, on trouve : pour conclure, en conclusion, en définitive, en guise de conclusion, en somme, donc, en résumé, par conséquent, finalement, enfin, en fin de compte, en quelques mots,

Rapport d'illustration : ou bien exemplification, ces connecteurs ont pour fonction d'apporter un ou plusieurs exemples à l'appui d'une thèse ou attirer l'attention sur un élément d'un ensemble, le connecteur le plus usuel est « par exemple ». Dans un texte argumentatif, l'exemple constitue une preuve que l'auteur apporte pour renforcer sa thèse.

Parmi les connecteurs exprimant un rapport d'illustration on a : comme l'illustre, c'est le cas de, par exemple, à preuve, à preuve que ; ainsi, dans notre cas, prenons le cas, notamment, entre autres, en particulier, ...

Rapport de rectification : selon la théorie de la pertinence, le locuteur essaye d'annuler une assumption et d'en fournir une autre qui peut être contradictoire ou plus conforme à la situation de communication.

L'énoncé contenant ce rapport a la particularité d'avoir besoin de plus d'effort cognitif, puisque le locuteur réfléchit afin de formuler sa phrase.

Parmi les connecteurs exprimant un rapport de rectification : mais, or, j'allais dire, je veux dire, pour mieux dire, d'ailleurs, ou plutôt, plutôt....

Rapport d'opposition : ce rapport se trouve sous forme de trois emplois très proches qui sont : l'opposition directe, l'opposition indirecte et la contradiction.

On emploie l'opposition directe surtout pour dégager des différences ou des ressemblances ou pour faire un constat entre deux choses, et on utilise pour cela les connecteurs « mais, à l'inverse, à l'opposé, par opposition, au lieu de cela, par contre, cependant, alors que, pourtant, tandis que, au contraire, néanmoins, d'un autre côté, malgré, au lieu de, d'un côté... d'un autre côté, sauf que, seulement, en revanche, pourtant, et pourtant ...

¹⁴⁴ L'emploi de **bref** n'est pas recommandé » (Bergeron, 2002, p. 63; gras de l'auteur)

Pour la contradiction, elle est différente de l'opposition directe dans l'ordre des phrases, prenons les exemples suivants :

Exemple 1 : « Pierre n'a guère la réputation d'être serviable, (mais, pourtant, cependant, néanmoins) il m'a (quand même) rendu service une fois » (Roulet *et al.* 1985, p. 140)¹⁴⁵.

Exemple 2 : « bien que Pierre n'ait guère la réputation d'être serviable, il m'a rendu service une fois » (*id.*, *ibid.*).

Le sens des deux phrases est identique, mais ce qui a changé ; c'est le rapport. Dans la première phrase, les connecteurs « mais, pourtant, cependant, et néanmoins » ont un rapport d'opposition directe, mais dans la deuxième phrase, on a changé l'ordre et le connecteur, « bien que » introduit un rapport de contradiction.

Pour exprimer la contradiction, on utilise surtout les connecteurs ; par contre, contrairement à ce que, tout au contraire, jamais, non pas, non point, en aucune façon, en aucun cas...

A noter que si on emploie à la place de « mais » « mais au contraire », le rapport sera une contradiction, « Mais encore » exprimera l'insistance, « Pourtant » et « et pourtant » expriment plutôt l'opposition que la contradiction. Donc le connecteur qu'on emploie change le sens et delà le rapport exprimé.

Pour l'opposition indirecte, le lecteur la dégage par l'inférence, son traitement nécessite de la part du lecteur un moment de réflexion (elle est implicite).

Rapport de réfutation : Il est utilisé dans le but de renforcer une négation, selon J.M.Adam, les connecteurs de contradiction peuvent tous exprimer la réfutation mais il faut qu'il y ait dans l'énoncé une négation¹⁴⁶.

Exemple :

« Ce *n'était pas* un défilé unitaire, mais une juxtaposition de groupes aux slogans contradictoires et aux objectifs disparates » (citée par Adam, 1991, p. 195 ; nos italiques).

Parmi les connecteurs qui expriment ce rapport, on a : mais ; à l'inverse ; par opposition ; à l'opposé ; au contraire, contrairement à ce que ; alors même que ; alors que ; bien que ; ce n'est pas que ; en contrepartie ; en revanche ; inversement ; non ; non pas ; non pas que ; non point ; loin de non que ; loin que ; plutôt ; pourtant ;

Rapport de réciprocité : ce rapport n'est pas beaucoup étudié par les chercheurs, nous n'avons pas trouvé grande chose concernant la grammaire de ces mots, mais l'essentiel est

¹⁴⁵ ROULET, Eddy, AUCHLIN, Antoine, MOESCHLER, Jacques, RUBATTEL, Christian et *contemporain*. Berne : Peter Lang, 272 p. SCHELLING, Marianne. (1985). « *L'articulation du discours en français* ».

¹⁴⁶ ADAM, Jean-Michel. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga, 265 p.

qu'on trouve un lien de conséquence réciproque, sans aucune annulation ou opposition entre les séquences compositionnelles.

Les connecteurs les plus utilisés sont : en retour, en échange, réciproquement, en contrepartie, le connecteur « réciproquement » se trouve généralement précédé de « et » et il réduit l'énoncé en une seule séquence.

Ces connecteurs se trouvent généralement au milieu mais on peut les trouver vers la fin (cas de réciproquement).

Rapport de justification : le lecteur trouve dans la subordonnée une explication de la proposition principale.

Le connecteur « parce que » est le seul marqueur de justification à sens procédural, les autres ont un sens conceptuel.

Parmi les connecteurs exprimant un rapport de justification on trouve : pour ces raisons, pour la raison que, puisque, c'est-à-dire, en effet, car, sachant que, connaissant, considérant que, en ce sens que....

Rapport d'insistance : selon la théorie de la pertinence, la subordonnée ou bien la deuxième partie de l'énoncé qui se situe après le connecteur vient pour renforcer l'assomption selon laquelle cette deuxième partie est plus pertinente que la première.

Dans le rapport d'insistance, on peut trouver soit un renforcement de la prémisse, ou bien un fait contraire renforcé avec l'articulateur comme : mais encore, mais aussi ; mais surtout....

Exemple de connecteurs exprimant un rapport d'insistance : surtout que, justement, au surplus, de surcroît, en vérité, d'ailleurs, d'autant mieux que, mais aussi, mais encore, d'autant moins que ; d'autant plus que ; d'autant que ...

Rapport de digression : c'est le fait d'introduire dans un texte un passage pour placer une opinion, un fait ou un récit.

Des fois, ce rapport se rapproche de la rectification, mais dans la plupart du temps l'auteur l'utilise pour donner son avis.

Ces connecteurs se trouvent généralement au début de l'énoncé, mais des fois ils glissent au milieu.

Parmi les connecteurs introduisant ce rapport on trouve : entre parenthèses, d'ailleurs, au passage, en passant, notons, il faut savoir que,

Rapport de transition : au niveau des idées, il doit y avoir une transition, un passage d'une idée à l'autre, pour assurer une association cohérente et exprimer une orientation vers un autre passage on utilise les connecteurs suivants : d'ailleurs, d'autre part, du reste, en outre...etc.

5.3.5. Nature grammaticale des connecteurs

Certains mots, **les adverbess** surtout, peuvent jouer le rôle de conjonctions de coordination (cependant, pourtant, c'est pourquoi, ainsi, en effet, enfin, donc...)

Les conjonctions de subordination : Servent à relier une proposition subordonnée à la proposition dont elle répond. Elles établissent un rapport logique complexe de dépendance entre les deux et qui peut exprimer :

- **La cause** : parce que, puisque.....
- **Le but** : afin que, pour que.....
- **Le temps** : quand, lorsque....
- **La concession** : bien que, quoique...
- **La condition** : si, pourvu que...
- **La comparaison** : de même que, comme....
- **La conséquence** : de sorte que, tellement que
- **Les adverbess ou les locutions adverbess** : Ils peuvent être supprimés ou déplacés (alors, ensuite, aussi, par conséquent, c'est pourquoi, néanmoins.....)

Les adverbess d'affirmation et de doute sont souvent utilisés comme connecteurs : Assurément, certes, peut-être, évidemment....

- **Les prépositions ou locutions prépositives** : Elles sont une réunion de mots équivalente à une préposition comme : à cause de, auprès de, jusqu'à, depuis en dépit de, pour....
- On trouve aussi certaines expressions courantes dans l'argumentation (admettons que, il est vrai que, pour notre part, à cet égard, etc..) et d'autre exprimant le temps et l'espace (aujourd'hui, en 2002, en haut, à gauche, etc.), ils jouent le même rôle sémantique et organisationnel que les connecteurs.

5.3.6. Apprentissage des connecteurs¹⁴⁷.

Il existe peu de recherches qui précisent et expliquent le début d'apprentissage des connecteurs chez les enfants natifs, les données ne couvrent pas les premiers apprentissages, selon Mouchon, Fayol et Gombert (1989, p. 525) l'âge de début varie considérablement d'un enfant à l'autre. Les enfants, généralement, emploient un connecteur environ six mois après leur usage par leurs parents.

Les constatations faites par ces chercheurs confirment que chez des enfants de 4 ans, il est possible de provoquer l'utilisation de **et, mais, soudain, tout à coup, alors**. Pour Ninio et Snow (1996, p. 188), ils ont constaté que les enfants âgés de cinq ans sont dans l'impossibilité

¹⁴⁷Lecavalier J, 2003, « La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P 76 ,77.

d'expliquer un phénomène, mais ils peuvent répondre à des questions d'adultes, autrement dit, ils ont besoin d'aide pour apporter des clarifications sur un fait. Fayol (1996, p. 146) confirme les résultats de Mouchon et al et ajoute des données concernant l'écrit, il stipule qu'à l'âge de 7 ans il ya apparition des connecteurs temporels et de **et** et **mais**. De 6 à 10 ans, l'utilisation de ET dans les textes augmente ensuite sa fréquence par texte diminue rapidement (Fayol, 1986, p. 104). PUIS, APRES, ENSUITE apparaissent progressivement jusqu'à l'âge de dix ans (id., p. 107). La juxtaposition est utilisée selon le sens et non à l'aide des connecteurs PUIS, APRES, ENSUITE (id., p. 108). Le groupe MAIS, SOUDAIN, TOUT A COUP, ALORS apparaît surtout entre 9-10 ans. À cet âge, on trouve rarement DONC, D'AILLEURS, C'EST POURQUOI (id., p. 112, note 10). De 7 à 11 ans, le nombre de connecteurs par texte augmente (Favart et Passerault, 1995, p. 205). Vers l'âge de dix à quatorze ans, il se produit une baisse du nombre total de connecteurs, (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989, p. 51). En fait, le connecteur ET ainsi que les temporels PUIS, APRÈS, ALORS diminuent, alors que les argumentatifs augmentent. Le connecteur MAIS devient plus utilisable, ce qui signale la transition d'un emploi énonciatif à un autre argumentatif. À l'âge de 14 ans, CAR devient plus fréquent à partir de quatorze ans et remplace AUSSI (Schneuwly, 1988, p. 120). Il faut attendre l'âge adulte pour trouver TOUTEFOIS, NÉANMOINS, EN PREMIER LIEU, DE MÊME, VOICI, C'EST-À-DIRE, PAR EXEMPLE.

5.3.7. Enseignement des connecteurs au cycle moyen

Concernant l'enseignement apprentissage des connecteurs chez les non natifs, on a constaté une certaine carence de ces articulateurs dans les manuels du moyen. Commenant par le manuel de première année où le nombre de cours consacré à cette activité est de deux, à savoir : l'expression de la cause et l'expression de la chronologie (troisième projet).

Alors que pour la deuxième année, c'est aussi deux cours (projet 1, séquence 3 : les mots structurant un conte et Troisième projet : séquence une : l'expression du temps)

Concernant la troisième année : un seul cours dans le projet 3, la séquence une, intitulé l'expression du temps et les connecteurs chronologiques.

Pour la quatrième année : on constate que le nombre de cours augmente puisque ses élèves ont besoin de ces articulateurs dans le texte argumentatif, on trouve :

Projet 1, séquence 2/premier cours : les connecteurs d'énumération.

Deuxième cours : -les propositions : la juxtaposition, la coordination, la subordination, l'expression de la conséquence et de la cause.

Troisième cours : projet 1, séquence 3 : les connecteurs logiques.

Quatrième cours : projet 3 : séquence 2 : l'expression de l'opposition.

On constate qu'en cette année, il y a plus de cours que les autres années, vu leur importance dans le texte argumentatif et l'élève est censé les maîtriser en un peu de temps (un cours en une heure).

Plus l'élève avance dans sa scolarisation, plus la maîtrise d'utilisation des connecteurs est sensée obtenue. L'apprenant de quatrième année est censé savoir les employer.

Ces mots sont des fois négligés par les élèves, ces derniers ignorent qu'ils ont un grand rôle dans l'organisation d'un texte et sa compréhension.

On a remarqué aussi qu'il est recommandé et demandé de les enseigner de façon générale, c'est-à-dire leur enseignement ne se fait pas de façon systématique ce qui influence considérablement sur leur acquisition et par la suite sur leur usage.

Voici une leçon des connecteurs prise du guide de l'enseignant ¹⁴⁸:

Les connecteurs

Je lis et je repère

- La biodiversité.
- L'homme dégrade la nature.

J'analyse : Trois arguments - D'abord – ensuite – enfin –

On les appelle des connecteurs ou articulateurs. Ils classent les arguments du moins important au plus important et soulignent les étapes du raisonnement.

- Le troisième : Le réchauffement climatique.
- En dernier. Je m'exerce

1. Les connecteurs qui énumèrent les arguments. D'abord – aussi - également

2. L'eau est d'abord collectée puis purifiée par diverses méthodes afin de la rendre potable ; elle peut alors être bue sans risque. Stockée dans des réservoirs ou des châteaux d'eau, elle arrive enfin chez l'utilisateur.

3. Complète l'énoncé suivant par des connecteurs qui conviennent.

L'eau, une ressource menacée L'eau constitue une ressource essentielle de l'activité économique. L'agriculture et l'industrie, qui en sont toutes deux de grandes consommatrices, nuisent souvent à sa qualité. **D'une part**, les fleuves et les rivières sont parfois pollués par le rejet excessif des déchets industriels de toutes sortes. **D'autre part**, l'usage massif d'engrais contamine l'eau des sous-sols : c'est la pollution chimique et bactériologique. **Enfin**, il faut

¹⁴⁸Guide du manuel de Français, 4^{ème} Année Moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale, Office National des Publications scolaires, Année scolaire 2013 / 2014, sur site : http://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/french4am-guide_manuel.pdf

signaler que les rejets industriels et domestiques n'affectent pas seulement l'eau, mais aussi la qualité des couches supérieures de l'air.

De plus, il y a peu d'exercices conçus pour enseigner la compréhension du sens des connecteurs et l'enseignant se trouve en difficulté, d'autant plus que les manuels contiennent peu de leçons et d'exercices portant sur ces mots de liaison, sur ce (Boyer, 1993)¹⁴⁹ dit : « *L'enseignant voulant planifier ce genre d'exercices se trouve confronté à un autre obstacle, puisqu'il apparaît peu de connecteurs dans les manuels académiques* »

À quoi s'ajoute le fait qu'il existe peu de recherches effectuées sur la compréhension du sens des connecteurs et que, la majorité porte principalement sur l'apprentissage de l'anglais.

Ces recherches confirment qu'une mauvaise assimilation du sens de ces mots cause des problèmes de compréhension et par la suite des difficultés d'utilisation, (Robertson, 1968 : voir Nippold, 1988 ; Pulver, 1986 ; Irwin et Baker, 1989), ces auteurs proposent aussi un enseignement systématique de ces mots de façon quotidienne dans la classe.

Une recherche faite par Neville et Searls (1991) portant sur l'enseignement de ces connecteurs, précise que leur enseignement est plus significatif avant le secondaire, autrement dit, l'élève doit assimiler et comprendre ces mots, ensuite au secondaire, à travers ses lectures personnelles il pourra les intérioriser de façon plus précise et automatique.

Certains auteurs proposent des pistes pour l'enseignement des connecteurs. Gevaet Ryan (voir Nippold, 1988) conseillent d'écrire ces mots de liaison en caractères gras dans le texte, pour qu'ils soient plus évidents pour les élèves et pour attirer leur attention,

Pulver (1986)¹⁵⁰ propose de commencer par enseigner les connecteurs les plus fréquents et les plus explicites avant de passer aux connecteurs implicites.

Irwin et Baker (1989)¹⁵¹ ont élaboré des jeux et des feuilles d'activités pour compléter l'enseignement du sens des connecteurs.

Giasson (1992)¹⁵² voit que, pour un enseignement systématique des connecteurs, il faut choisir un passage qui contient le connecteur qu'on veut enseigner, et propose de poser des questions pour vérifier la compréhension du sens, si l'élève ne répond pas correctement à ces questions, il a donc besoin qu'on lui fait comprendre le sens d'abord, et comme ça on va tester

¹⁴⁹BOYER, C. (1993), *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Les publications Graficor. Québec.

¹⁵⁰PULVER, J.C. (1986), «Teaching Students to Understand Explicit and Implicit Connectives», dans J.W. Irwin (1989), *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*, Newark, International Reading Association, pp.69-82.

¹⁵¹IRWIN, J.W. et BAKER, I. (1989), *Promoting Active Reading Comprehension Strategies*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall.

¹⁵²GIASSON, J. (1992), « Les problèmes de lecture et l'abandon scolaire », dans *Pour favoriser la réussite scolaire*, Centre Crirès avec la collaboration de la CEQ, Les Éditions St-Martin, pp.261-273.

ses connaissances antérieures avant d'ajouter des connaissances nouvelles, l'auteur insiste sur le fait de partir du connu de l'élève dans tout enseignement afin de réveiller ses pré requis, il recommande aussi d'inciter l'élève à lire, les lectures aident à intégrer le sens de ces mots de liaison.

5.3.8. Stratégies d'utilisation des connecteurs

Avant de finir cette partie, nous avons résolument opté pour les stratégies en relation avec l'utilisation des connecteurs. Ces derniers étant des unités polyvalentes, exercent le rôle de liaison entre les phrases, assurent l'enchaînement et l'organisation textuels mais ont aussi une fonction énonciative, ils marquent les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre par le locuteur, selon Martin REGEL, Jean-Christophe Pellat et René RIOUL¹⁵³, ce rôle discursif des connecteurs est particulièrement important dans les textes argumentatifs.

Si ces connecteurs sont associés à un type de texte privilégié (selon nos auteurs) ils ne sont pas exclus des autres textes.

L'analyse de l'utilisation de ces articulateurs dans les textes argumentatifs écrits par les élèves, leur choix, leur nombre, leur position, le développement linéaire et textuel nous informent sur les stratégies employées dans l'utilisation des connecteurs et le tissage de l'écrit en question.

Conclusion partielle

L'objectif essentiel de cette partie est de rendre compte des pratiques enseignantes et des stratégies déployées par les apprenants et par les enseignants. L'enseignant doit réfléchir sur ses pratiques, fixer ses objectifs et tenir compte des spécificités du programme algérien. Il doit à l'occasion de l'exploitation de chaque séquence, se tenir généralement à ce qui est proposé dans le manuel, mais doit réfléchir aussi à la manière d'aborder le contenu de cette séquence en se l'expliquant à soi-même, car ce n'est qu'une fois que l'on a bien compris, qu'on peut le faire comprendre aux élèves de la manière la plus apte à permettre son assimilation, tout en exploitant les outils de technologie disponibles.

L'enseignant doit acquérir un certain nombre de techniques, d'approches, et d'analyse. Sa formation devient essentielle afin qu'il soit armé, et puisse faire face aux situations difficiles et complexes d'enseignement.

Etudier les stratégies enseignantes permet d'explorer la façon dont l'enseignant peut agir en essayant de suivre les spécificités du programme et du public aussi.

¹⁵³Martin REGEL, Jean-Christophe Pellat & René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, presse Universitaire de France, France, 2004, p. 618 ; PUF

Quant aux stratégies employées par les apprenants, elles permettent de réfléchir sur la manière dont ces derniers interagissent avec un certain savoir-faire lié à l'utilisation des connecteurs, et nous renseignent aussi sur leur processus d'apprentissage. Leur étude liée à l'analyse des écrits des élèves nous aident à tenter de trouver des solutions et des réponses à notre question de départ.

Chapitre 3 : Didactique de l'écriture.

« Les didacticiens [...] peuvent subdiviser le champ de la didactique de l'écrit en autant de micro-objets de recherche ; didactique de la grammaire, didactique de l'écriture, didactique de la littérature, et pourquoi pas du discours explicatif, de la description ou de la ponctuation ! » (Bucheton, 1995, cité par Rosier, 2002, p. 41¹⁵⁴).

La didactique de l'écriture se situe au centre du projet d'enseignement, elle naît de la mise en intégration de toutes les activités de la séquence ; autrement dit, les activités de langue enseignées durant la séquence débouchent sur cette activité.

La réalisation de cette tâche, depuis le début de rédaction jusqu'à la fin, est une opération mentale qui a suscité l'intérêt des chercheurs, à ce sujet Sylvie Plane (2006) déclare : « On dispose de plusieurs grandes familles de modélisations de l'activité de production que l'on peut opposer entre elles. Les modélisations les plus traditionnelles, issues de la rhétorique classique, se sont attachées à représenter l'activité du scripteur de façon linéaire comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable car ces modélisations avaient une fonction de modèles au sens ordinaire du terme, c'est-à-dire qu'elles étaient destinées non pas à rendre compte de l'activité effective des scripteurs, mais à décrire des comportements attendus pouvant servir d'exemples et avoir la valeur des consignes. En revanche la modélisation la plus récente, se fondant sur des travaux expérimentaux de psychologie cognitive ou de psycholinguistique, envisagent la production d'écrit dans ses aspects processuels et la décrivent en termes d'opération récursives. »¹⁵⁵

Ceci dit que l'écriture ne repose pas uniquement sur la connaissance des règles de grammaires, de conjugaison et d'orthographe, mais implique tout un raisonnement intuitif qui naît de la pratique et la progression dans l'apprentissage, la cohérence et la cohésion d'un texte est le résultat d'un ensemble d'éléments psychologiques langagiers et disciplinaires.

1. Les modèles métalinguistiques

Selon H, Besse, et R, Porquier : Un modèle métalinguistique, comme toute théorie scientifique est une construction intellectuelle, élaborée en continuité ou en rupture avec des traditions culturelles et méthodiquement organisée pour rendre compte de manière systématique et partiellement hypothétique de certains aspects de l'activité verbale ou scripturale, en principe il n'est pas attaché à une langue particulière.

¹⁵⁴Lecavalier J, 2003, « La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P 79.

¹⁵⁵ Sylvie. Plane : « Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont –Terranova et Daniel. Coste : Didactique de l'écrit la construction des savoirs et le sujet – écrivain. Presses universitaires de Namur .33-54 page 09.2006

Parler de grammaire traditionnelle, structurale, générative, transformationnelle, fonctionnelle, énonciative.....etc., c'est renvoyer à des modèles linguistiques en partie différents, c'est-à-dire à des hypothèses abstraites divergentes sur ce qu'est une grammaire et sur la manière d'en rendre compte.

La plupart des grammaires narratives ou textuelles ne sont qu'une extension du modèle structurale, autrement dit, la grammaire textuelle qui est une extension de la grammaire phrastique a pour objet la grammaire de la phrase, on parle ici de compétence linguistique avec pour objectif la description des structures du texte narratif.

Alors que les grammaires pragmatiques ou interactionnelles sont une extension du modèle analytique de J, Austin et J, R, Searle des actes de langages. À ce niveau, il ya distinction des mécanismes discursifs qui entrent en jeu lors de la communication, on parle ici de compétence linguistico-discursive des sujets parlants.

Selon H, Besse, et R, Porquier ¹⁵⁶Jusqu'à maintenant, on n'est pas encore parvenue à construire un modèle métalinguistique ayant une validité universelle incontestable c'est-à-dire permettant d'aborder n'importe quelle langue d'un point de vue suffisamment général pour être considéré comme neutre dans l'analyse qu'il commande.

2. Théories et modèles utilisés dans l'analyse des textes écrits

La rédaction et la compréhension des textes nécessitent la mobilisation de mécanismes cognitifs forts complexes (tel que l'éveil à l'écrit) surtout lorsqu'il s'agit du français qui est une langue étrangère.

En effet, l'écriture est une habilité qui implique la réflexion et l'attention, et la mise en œuvre de stratégies efficaces. Les élèves du cycle moyen, plus particulièrement ceux de la quatrième année, se trouvent dans une situation plurilingue qui pèse généralement sur les activités de compréhension et de production. L'automatisation relative au traitement de la structure de surface en langue étrangère n'est pas complètement acquise par rapport à la langue maternelle.

Ce constat intéresse les chercheurs et plus particulièrement les didacticiens du FLE, qui sont amenés à résoudre les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la rédaction des textes. A cet égard, plusieurs études ont été réalisées avec élaboration de modèles théoriques dans le but d'aider les enseignants à comprendre les processus cognitifs mis en œuvre lors de réalisation de cette activité, et par là à savoir comment transmettre le savoir et à être plus efficaces.

¹⁵⁶H, Besse, et R, Porquier, Grammaire et didactique des langues, éd Didier, 1991, p29.

Benaïcha et Legros (2008)¹⁵⁷ insistent sur le fait que « *la psychologie cognitive du traitement textuel permet de favoriser la conception de stratégies à mettre en place pour développer de façon efficace les compétences en rédaction et développer des procédures qui conduisent l'élève à produire des textes* »

Ceci dit qu'en contexte scolaire, la psychologie cognitive aide et facilite le développement des compétences chez l'apprenant et propose des réponses aux interrogations des didacticiens. En interrogeant les modèles théoriques de référence, l'enseignant arrive à mettre l'accent sur les éléments pertinents activés cognitivement lors de la production écrite.

S. Plan¹⁵⁸ assimile l'écriture à :

« *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* »

L'écriture est un processus intellectuel, appelée opération de résolution de problème, elle se déroule à travers une série d'actions qui sont : la mobilisation des connaissances, l'organisation et la réorganisation, et enfin la formation de nouvelles connaissances, sur elles-mêmes et sur le monde. Partant de cela, l'écriture devient une partie de la pensée humaine, autrement dit, elle est une activité cognitive à part entière.

2.1. Les principales théories relatives à l'activité rédactionnelle

2.1.1. La psychologie cognitive¹⁵⁹

Pour étudier les processus rédactionnels, certains psychologues ont choisi, pour l'analyse, de se baser sur deux observables qui sont : les indicateurs temporels et les protocoles verbaux.

D'autres comme Annie Piolat et Jean-Yves Roussey¹⁶⁰ ont établi une typologie d'études psychologiques relatives à l'activité de rédaction et qui est composée de :

- Etude du texte écrit en le mettant en relation avec son contexte (Bronckart, 1985).
- Etude de l'activité de rédaction à partir du contenu de l'écrit réalisé (Van Dijk et Kintsch, 1983).

¹⁵⁷Benaïcha, F. - Z., & Legros, D. (2007). « *Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la replanification et sur la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue* ». Premier Séminaire International de didactique : L'interculturel dans l'enseignement des langues. Mascara, 20-23 juin 2007.

¹⁵⁸Sylvie Plane, « *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège* », Édition Nathan, Paris, 1994. P : 44.

¹⁵⁹Maurice MAS, 1993, « Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits », Cf. © INRP, P 30.

¹⁶⁰ Annie Piolat et Jean-Yves Roussey, « RÉDACTION DE TEXTES. ÉLÉMENTS DE PSYCHOLOGIE COGNITIVE, *Langages* No. 106, La génération de textes (JUIN 92), pp. 106-125

- Et en dernier lieu, étude de la micro-planification et la macro-planification d'un écrit.

D'autres chercheurs à l'image de C. Barré-De Miniac¹⁶¹ parlent de l'existence de deux grands courants psychologiques qui expliquent les processus de rédaction de textes. Le premier relève d'une approche purement cognitiviste, autrement dit, une approche qui considère l'homme comme un système pseudo-isolé, c'est à dire le fonctionnement mental lors de l'élaboration ou de la production d'un écrit s'effectue de manière totalement indépendante des conditions de son milieu social.

Selon cette perspective, le développement des compétences scripturales se fait de manière endogène, ce qui n'explique pas les différences rencontrées chez les élèves issues de différents milieux sociaux. Dans ce cas, tous les élèves ayant un même âge pourront acquérir les mêmes compétences et l'enseignant n'a qu'un rôle secondaire, il s'agit d'accompagner l'apprenant sans pour autant y intervenir dans la construction et /ou développement de ses compétences, le seul facteur intervenant est la motivation de l'élève (Frederiksen, 1987)

Le deuxième courant est totalement différent, il relève d'une approche socioculturelle et met en exergue la dimension sociétale et culturelle ainsi que les représentations qu'ont les scripteurs du sujet demandé à la production d'un écrit. En effet, contrairement à l'approche cognitive, l'approche sociocognitive considère l'interaction sociale comme une condition sine qua non au développement des compétences scripturales. Dans ce cas, en milieu scolaire, les notions de médiation et/ou d'étayage constituent des facteurs déterminants dans le modelage du fonctionnement cognitif, permettant une réorientation et un développement mental de l'apprenant.

Cette deuxième approche paraît être plus intéressante car elle couvre les facteurs du contexte influençant et intervenant dans le processus d'acquisition de compétences de rédaction. DES chercheurs (Coruner, 1966, Norman 1993, Olson 1976)¹⁶² appellent ceci la cognition distribuée, c'est-à-dire que les connaissances ont besoin de données du contexte pour se former, les processus mentaux (Zhang et Norman 88, 94,94) se distribuent entre le fonctionnement mental interne et les représentations contenues dans le contexte.

¹⁶¹BARRÉ-DE MINIAC Christine, « *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* », Presse Universitaires de Septentrion, Paris, 2000. P : 34.

¹⁶² Martine Alcorta, « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », Revue française de pédagogie/année 2001/137, p 96

2.1.2. La Sociolinguistique

Cette composante couvre un aspect linguistique et un autre sociologique fortement liés, elle attire l'attention sur l'ancrage social des phénomènes d'écriture et s'intéresse aux influences sociétales sur les activités d'écriture, puisque l'apprenant ne peut être détaché de cette dernière, autrement dit, les significations sociétales des écrits. Selon M. Dabène (1991)

"La sociolinguistique est quasiment absente de la tradition scolaire en matière d'écriture". Ceci justifie le manque de travaux en didactique d'écriture qui se sont inspirés de cette branche.

D'un autre côté, nous remarquons que l'enseignement de cette langue étrangère n'est pas encore arrivé à intégrer la société dans les travaux d'écriture, les textes des manuels sont une base sur laquelle l'apprenant s'appuie pour écrire, en effet, cet apprenant imite les structures phrastiques, le style et aussi la réalité évoquée. Si nos textes sont totalement détachés de la société, l'apprenant ne saura pas comment écrire ou comment parler de sa société, il a surtout affaire à des textes scientifiques.

2.1.3. La linguistique génétique

Pour asseoir et défendre le système cognitif jugé nécessaire au langage, Chomsky élimine la thèse des deux concepts de capacité (*ability*) : une capacité d'usage, que l'on pourrait perdre accidentellement, et une capacité de connaissance qui se maintiendrait substantiellement au-delà de la perte de la première. Il refuse, en particulier l'assimilation d'un système cognitif à une « capacité ». Chomsky explique, par exemple, « comment l'enfant arrive à maîtriser les règles et les principes qui constituent le système accompli de la connaissance du langage »'. Aussi faut-il considérer à ce sujet trois facteurs :

- 1) les principes génétiquement déterminés de la *faculté de langage*,
- 2) les principes généraux des *mécanismes d'apprentissage*, eux aussi génétiquement déterminés,
- 3) enfin l'expérience linguistique d'un enfant se développant dans une *communauté de langage*¹⁶³.

La précision remarquable avec laquelle l'enfant imite le discours des personnes de son entourage va bien au-delà de celle que l'adulte peut percevoir sans un entraînement spécialisé. Car l'enfant entend toutes les nuances phonétiques qu'il assimile comme inhérentes à sa connaissance linguistique, détails qu'à l'état d'adulte il ne sera plus capable de détecter¹⁶⁴. Dans l'apprentissage du langage, l'enfant est déjà muni d'un riche cadre conceptuel, déjà en

¹⁶³ Noam Chomsky. *"Language and problems of Knowledge"*, Cambridge, Mass, The Mit Press, 1988, p. 137.

¹⁶⁴ Angèle Kremer-Marietti. *La psychologie cognitive*, Imprimé en France, Imprimerie des Presses Universitaires de France, 73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme Février 1994 — N° 39 845.P 81,82

place, ainsi que d'un riche système d'assomptions concernant la structure du son et celle d'énoncés plus complexes. Par des exemples linguistiques précis, Chomsky prouve que la connaissance ne peut se confondre avec la capacité, et ne peut s'expliquer en termes d'aptitude, d'habitudes ou de dispositions.

Le langage constitue donc l'un des nombreux systèmes cognitifs acquis par l'individu. Il représente un système complexe impliquant au départ des propriétés spécifiques de l'esprit-cerveau humain. Le terme même de « langage » est employé par Chomsky dans la référence à un phénomène individuel, en tant que système opérant dans l'esprit-cerveau d'un individu particulier. Chomsky pense que deux individus n'ont pas exactement le même langage en commun et qu'ils communiquent seulement dans la mesure où le langage respectif de chacun d'eux présente des similarités suffisantes avec celui de l'autre.

Comme tous les systèmes biologiques et tous les systèmes cognitifs, le langage bénéficie d'une organisation hiérarchique avec des règles conditionnées par sa structure. Chomsky compare cette découverte des catégories vides du langage et des principes qui les gouvernent au cœur des déterminations des représentations mentales, avec la découverte des ondes et des particules, des gènes, des valences et des principes gouvernant ces différents éléments dans les sciences de la nature.

Toutefois, il n'est plus possible de prétendre faire des recherches qui concernent l'acquisition d'une langue, à part ou hors du système *nerveux* et de la psychologie linguistique, à moins d'une position tout à fait nouvelle de ces problèmes.

Dans les années 1970, les études littéraires se sont enrichies de cette approche car elle proposait une entrée nouvelle pour l'analyse des textes et du processus de développement de compétences rédactionnelles, elle s'intéressait à l'analyse des brouillons¹⁶⁵ d'écrivains afin de mettre en évidence les pratiques d'écriture pouvant inspirées la didactique, à ce sujet A. Grésillon¹⁶⁶ dit « *le trait des traces, l'emplacement des variantes, les biffures, les becquets et les signes de renvoi sont autant d'indices grâce auxquels il est possible de restituer la chronologie interne d'une page, de simuler le flux et les interruptions de la production.* ». Donc à travers les reformulations et les réécritures, les chercheurs tentent de reconstruire les phrases de réécriture et le cheminement créatif de l'auteur en utilisant les annotations, les biffures et les ratures...etc.

¹⁶⁵ « Le brouillon est lieu de l'invention et de l'organisation des idées » appelé ainsi par les Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français, Bulletin officiel spécial n°6 du 21 août 2008. ,

¹⁶⁶ Grésillon. A :(1988) « les manuscrits littéraires, le texte dans tout ses états » in Pratiques n°57.

A partir des années 1980, les préoccupations ont commencé à se manifester dans le domaine de la recherche pédagogique, par l'observation de situations d'écritures d'écoliers. Sur ce Claudine Fabre dit : « *l'étude des brouillons n'est pas moins utile que les modèles, tout aussi stimulants pour enseigner, et tout aussi représentatifs de l'activité des élèves.* ¹⁶⁷ ».

La première recherche de grande envergure sur les traces de l'écriture des élèves a été effectuée par Fabre (1987) à partir de 300 manuscrits produits par des élèves. Dans la lignée de Fabre, Boré a aussi étudié des brouillons de textes à l'école primaire en s'interrogeant sur la possibilité d'y travailler la notion de style, comme on le fait couramment à partir de manuscrits d'écrivains. Lamothe-Boré, (1998)¹⁶⁸ explique que chez les élèves comme chez les écrivains, les brouillons laissent voir « une activité de langage qui consiste à revenir sur le « déjà là » pour le modifier, quelle que soit la nature de la modification. ». Chez ces deux auteurs, c'est le retour sur l'écrit déjà constitué et l'activité métalinguistique qui l'accompagne qui constituent les clefs de l'analyse.

2.1.4. La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson (1986)

Depuis les années soixante-dix, plusieurs chercheurs ont essayé de travailler sur le rôle des connecteurs dans la structure et la compréhension d'un énoncé.

Dans toutes ces études, c'est la cohérence qui est recherchée, ceci dit, seul un énoncé bien écrit, respectant les règles de grammaire et d'usage est facilement interprétable.

Les connecteurs assurent une bonne liaison des différents segments d'une phrase ou d'un texte et permettent son interprétation et sa compréhension par le lecteur ; ou l'élève dans notre cas.

La théorie de la pertinence de Dan Sperber et Deirdre Wilson permet de comprendre le fonctionnement de ces articulateurs. Elle considère que la fonction descriptive du langage est plus importante que sa fonction communicative. En d'autres termes, elle est principalement un outil de traitement de l'information.

Selon les auteurs de cette théorie¹⁶⁹, l'assomption de départ de tout énoncé est qu'il est pertinent ; ainsi, la fin de chaque énoncé s'accompagne normalement d'une assomption de pertinence selon laquelle cet énoncé est bien formé, complet et relatif au sujet en cours.

Les deux chercheurs se sont inspirés de la théorie modulaire du fonctionnement cognitif développée par J. Fodor (cf. Fodor 1986) et la théorie de l'argumentation d'Anscombe et de

¹⁶⁷ Claudine Fabre: « Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée », ESF éditeur. (2002) p12.

¹⁶⁸ LAMOTHE-BORÉ Catherine (1998) *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires*, thèse pour le doctorat de Sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble 3.

¹⁶⁹ Lecavalier J, 2003, « La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P128

Ducrot. Les auteurs de cette dernière théorie proposent un schéma sémantique de la structure de la phrase, mais le fait de ne pas inclure le contexte de production de cette phrase la rend insuffisante pour la compréhension et l'interprétation des données.

Alors que les auteurs de la théorie de la pertinence proposent de dégager les résultats en intégrant les données du contexte, ils incluent trois mémoires différentes :

La première est la mémoire à court terme qui est responsable des mécanismes déductifs, et contient les propositions formant le contexte d'interprétation, ce sont les prémisses qui servent de base à l'élaboration des conclusions et sont appelées assomptions contextuelles, elles permettent de dégager les représentations après la lecture d'un énoncé.

La seconde est la mémoire à moyen terme qui regroupe les informations issues de l'interprétation d'énoncés.

La troisième est la mémoire à long terme appelée aussi mémoire centrale, elle contient les informations accessibles à partir de la forme logique des énoncés.

Les informations sont classées selon trois entrées à savoir :

- Une entrée logique définissant les relations logiques entre un concept et les autres, autrement dit les règles de déduction qui structurent un concept (chaque concept a une adresse en mémoire).
- Une entrée encyclopédique qui regroupe les connaissances sur ce concept.
- Une entrée lexicale qui indique ce que signifie ce concept en langue naturelle.

Le système déductif produit des inférences qui peuvent être retenues ou bien éliminées. Les règles d'élimination, selon Sperber et Wilson, sont fixés par la règle du syllogisme qui leur paraît la plus réelle, cette règle stipule la forme suivante : *si P alors Q ; or P ; donc Q*. Les règles d'élimination intègrent dans une proposition une autre proposition, par conjonction ou par disjonction.

Dans un énoncé, le syllogisme est obtenu de la façon suivante :

Les deux prémisses sont présentées par le contexte et l'énoncé.

Et la conclusion est constituée à partir de ces prémisses.

La pertinence est variable selon le coût du traitement ; plus un énoncé est demandeur d'effort dans le traitement, plus sa pertinence est diminuée et le contraire est vrai.

Et plus un énoncé produit d'effet dans le contexte où il est interprété, plus sa pertinence est élevée.

Selon cette théorie pragmatique, les mots de liaison exercent leur fonction de connexion ou de modalisation en fournissant des instructions qui peuvent guider le lecteur ou l'élève pour constituer le sens, c'est-à-dire pour repérer « les assomptions », ces dernières ont un degré de

présence, ils peuvent se trouver renforcées ou annulées, ajoutant à ces dernières les implications résultant de l'insertion des nouvelles informations.

Le sens de ces connecteurs peut être soit procédural ou bien conceptuel.

Une fois les règles déductives dégagées et les autres éléments de la théorie pragmatique identifiés, on peut établir un schéma appelé « *schéma instructionnel* » ou « procédural » (Luscher, 1994, p. 173)¹⁷⁰, dans ce schéma les différents parcours ou connexions d'un connecteur sont appelés instructions.

Dans une structure schématisée, ces instructions sont identifiées par deux lettres, qui décrivent le niveau et la position du connecteur, on établit le schéma dans le but de comparer les différents connecteurs dans un énoncé et de faciliter leur interprétation et leur analyse.

Ce parcours instructionnel représente les différentes interprétations mentales que dégage un élève ou un lecteur pour construire le sens.

Nous ferons aussi appel à la syntaxe qui fournit les règles de bonne formation d'un énoncé, et la sémantique qui permet son interprétation selon un seul énonciateur, c'est à dire, elle nous permet une signification logique de l'énoncé, mais la pragmatique, évoquée par la théorie de la pertinence, rend compte de tous les éléments déjà cités et aussi de la multiplicité des énonciateurs et les différentes interprétations possibles, en donnant des hypothèses de sens, et en insérant l'énoncé dans un contexte particulier.

Ceci nous aide à expliquer le fonctionnement des mots de liaison. Chaque connecteur pourra être interprété par rapport à d'autres, on peut aussi faire des comparaisons au niveau du sens, et dégager les stratégies employées par les élèves lorsqu'ils se basent sur la position de ces mots de liaison au niveau d'une phrase (en tête de phrase, au milieu ou à la fin) pour dégager le sens.

Moeschler¹⁷¹ essaye, dans un article, de faire la distinction entre les connecteurs pragmatiques et logiques, il précise que ces derniers obéissent aux règles formelles de la langue et sont fixés par la syntaxe et la sémantique, alors que les premiers (pragmatiques) sont fixés par l'approche discursive ou bien pragmatique¹⁷².

Selon la théorie de la pertinence, la syntaxe et la sémantique donnent des indications que le chercheur intègre à une théorie pragmatique et cognitive pour l'interprétation des résultats, ces apports constituent une référence que le lecteur utilise pour la compréhension des

¹⁷⁰ LUSCHER, Jean-Marc. (1994). Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation, In MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne, LUSCHER, Jean- Marc et JAYEZ, Jacques. *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy : Presses universitaires de Nancy

¹⁷¹ Cité par Jean-Marc Luscher, « Connecteurs et marques de pertinence, l'exemple de *D'AILLEURS* », Université de Genève, site : clf.unige.ch/files/1814/4111/1643/06-Luscher_nclf10.pdf

¹⁷² C'est la dichotomie : règles d'usage et règles d'emploi.

données. On dégage toutes les interprétations possibles et on n'arrête que lorsqu'on a une pertinence optimale et consistante, tout en ayant recours au contexte.

A rappeler que le contexte que nous évoquons, présente souvent des confusions comme le précise Wickens (1987)¹⁷³, ce mot signifie les connaissances antérieures que les sujets mettent en évidence lors de la lecture d'un énoncé pour comprendre le sens ou pour dégager des hypothèses. Van Dijk (1982)¹⁷⁴ situe la représentation du texte que construit le lecteur au niveau de la mémoire épisodique.

Les éléments que nous venons d'expliquer ne sont qu'une partie de la théorie de la pertinence, nous avons choisi uniquement ceux qui sont utiles pour l'analyse de notre corpus.

2.2. Les principaux modèles de l'activité de rédaction

Le fonctionnement cognitif et le développement de la capacité d'écriture chez les apprenants ont été soulignés par de nombreuses recherches. Actuellement, les chercheurs à l'image de M. CAVANAGH 2002 /S. PLANE2006/APPOLINE VALLEGEAS 2012/M. PRINCE2013) s'intéressent de plus en plus aux processus de rédaction. En effet, ils ont élaboré des modèles théoriques qui interrogent les mécanismes mentaux mis en œuvre dans la réalisation de la tâche scripturale demandée. Ils expliquent l'opération mentale accomplie par les scripteurs depuis le déclenchement de la rédaction de la tâche jusqu'à sa fin.

Historiquement parlant, ces approches cognitives et psycholinguistique ont réellement vu le jour dans les années 80 avec l'article princeps de Hayes et Flower (1980). Et depuis les recherches abordent cette activité d'un autre angle qui est la cognition au lieu d'une centration sur le produit écrit, sur ce point, Sylvie Plane (2006)¹⁷⁵ dit : « *On dispose de plusieurs grandes familles de modélisations de l'activité de production que l'on peut opposer entre elles. Les modélisations les plus traditionnelles, issues de la rhétorique classique, se sont attachées à représenter l'activité du scripteur de façon linéaire comme s'il s'agissait de l'effectuation d'une suite d'étapes dont l'ordre était immuable car ces modélisations avaient une fonction de modèles au sens ordinaire du terme, c'est-à-dire qu'elles étaient destinées non pas à rendre compte de l'activité effective des scripteurs, mais à décrire des comportements attendus pouvant servir d'exemples et avoir la valeur des consignes .En revanche la modélisation la plus récente, se fondant sur des travaux expérimentaux de*

¹⁷³ Wickens, D.D. (1987). In Gorfein, O.S., Hoffman, R.R. Memory and learning: The Ebbinghaus centennial conference, Hillsdale: Erlbaum

¹⁷⁴ VAN OIJK, T.A. (1982). « Attitudes et compréhension de textes ». Bulletin de psychologie, 35 (11-16), 557-569.

¹⁷⁵ Plane ,S.(2006) « Singularités et constantes de la production d'écrit – L'écriture comme traitement de contraintes .In J.Laffont –Terranova et D.Coste (Eds) Didactique de l'écrit la construction des savoirs et le sujet – écrivain .Presses universitaires de Namur

psychologie cognitive ou de psycholinguistique , envisagent la production d'écrit dans ses aspects processuels et la décrivent en termes d'opération récursives . »

Elle ajoute que l'écriture est : « *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* »¹⁷⁶

Ceci dit, l'activité rédactionnelle se réalise selon des étapes. C'est tout un processus mental qui se renouvelle constamment. La question qui se pose est la suivante : quel est le modèle théorique qui convient le mieux à nos apprenants de quatrième année ? Nous avons choisi de présenter quelques modèles, ils sont complémentaires et permettent, ensemble, d'expliquer le processus de rédaction.

2.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle américain apparu en 1980 a donné lieu à de nombreux prolongements. Il décrit la rédaction comme une activité de résolution d'un problème qui se déroule en trois étapes :

La planification : pendant laquelle le scripteur établit un « plan-guide de l'ensemble de la production » selon Garcia-Debanc¹⁷⁷ (La planification est constituée de trois opérations : la conception, l'organisation et le recadrage)

- la « conception » : c'est-à-dire : comment se conçoit cette activité ? Elle permet au scripteur de retrouver dans sa mémoire à long terme les informations pertinentes pour réaliser sa tâche d'écriture.

- l' « organisation » permet d'élaborer un ordre de présentation pour les éléments recueillis dans la mémoire à long terme, il faut noter que les procédures diffèrent selon les scripteurs.

- le « recadrage » va permettre au scripteur de vérifier l'adéquation du texte à la consigne demandée.

La mise en texte : elle vise la transcription des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Le scripteur doit faire des choix lexicaux, syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en phrases et enfin en textes les idées recueillies, autrement dit, il doit gérer deux sortes de contraintes : locales et globales.

Les contraintes locales concernent par exemple la syntaxe, l'orthographe, le choix des mots, la concordance des temps et les contraintes globales ont notamment trait à la cohérence du texte et au type textuel.

¹⁷⁶ PLANE, S, « Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège », Edition Nathan, Paris, 1994, P44

¹⁷⁷ Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Revue Pratiques*, 49, pp. 23-49.

La révision : elle inclut la relecture et la correction du texte déjà rédigé par le scripteur, ce dernier doit revoir son texte afin de l'améliorer, c'est une sorte de lecture critique.

Donc Hayes & Flower se basent sur l'environnement de la tâche, le processus d'écriture et la mémoire à long terme (les pré requis du scripteur).

Cette étape peut être divisée en deux à savoir : la « lecture » à travers laquelle le scripteur évalue son premier jet par rapport au texte visé, et, la « correction » grâce à laquelle le scripteur peut accroître l'écart en revenant surtout sur tout ce qui est orthographe et grammaire.

Ces chercheurs analysent l'activité de production à partir de protocoles verbaux de rédacteurs experts, ils utilisent la technique de réflexion à voix haute (*thinkaloud*). Cette technique consiste à recueillir des données à partir de la verbalisation des scripteurs en situation d'écriture. C'est à dire, les scripteurs expliquent, au fur et à mesure de la production d'écrits, la manière dont ils s'y prennent pour expliciter les processus liés à cette l'activité. Ceci a permis d'élaborer une architecture cognitive du fonctionnement de l'individu lors d'une tâche de production verbale écrite.

La prise en compte de ces processus permet selon Fayol (1984) d'améliorer la qualité de l'apprentissage/enseignement de la production d'écrits. Il avance l'idée que l'écrivain rédige sous une pression de surcharge mentale (l'écriture est une activité qui fait appel à des efforts coûteux en ressources cognitives, elle entraîne l'activation en même temps de nombreuses opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. Face à cela le scripteur rédige sous une charge mentale excessive car il lui faut gérer des contenus grammaticaux, sémantiques, les relier entre eux de façon cohérente en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales comme le souligne M.Fayol)

Une vingtaine d'années plus tard après l'émergence de ce modèle, Ces trois éléments (l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture) sont repris par la didacticienne de français C. Garcia-Debanc et le psychologue cognitiviste M. Fayol (2002)¹⁷⁸ pour expliquer et pour éclairer certaines étapes de ce modèle. Ils présentent les trois éléments comme suit :

- le « contexte de production » appelé également « environnement de la tâche » comprend le texte déjà écrit sur lequel le scripteur peut s'appuyer, la tâche d'écriture assignée précisant le thème, les destinataires et la motivation, autrement dit les enjeux du sujet demandé.

¹⁷⁸Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). « Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Revue Pratiques*, 115-116.

- la mémoire à long terme du scripteur regroupe sa connaissance du thème, sa connaissance des destinataires et les connaissances du type de texte à produire.

- le processus de production lui-même qui est décomposé en trois sous-processus à savoir la planification, la mise en texte et la révision (déjà cités).

C. Garcia-Debanc explique que le modèle de Hayes et Flower n'est pas à suivre étape par étape : autrement dit le scripteur fait des allers retours entre les différentes phases et ne suit pas un ordre bien précis, il peut revenir en arrière ou sauter une étape s'il en éprouve le besoin.

Dans un article¹⁷⁹ Claudine Garcia-Debanc explique que le modèle de Hayes et Flower est censé être descriptif et non prescriptif, autrement dit, ces chercheurs l'ont élaboré dans le but d'attirer l'attention des enseignants sur les points à agir : « le mérite du modèle de Hayes et Flower a été d'attirer l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit en cours d'écriture » (Garcia-Debanc, 1986, p.45)¹⁸⁰ et avertit des implications pédagogiques des connaissances issues de l'utilisation de ce modèle, elle dénonce les risques d'un emprunt naïf par la didactique d'un modèle théorique non directement élaboré pour elle et s'interroge sur les risques d'un éventuel applicationnisme « plus grave est l'emprunt naïf pour la didactique d'un outil théorique non directement élaboré pour elle. » (Garcia-Debanc, 1986, p.48).

Les limites du modèle de Hayes et Flowers (1981)

Selon Chanquoy et Alamargot (2002)¹⁸¹ « si le modèle de Hayes et Flower a constitué un progrès notable dans le domaine des recherches en production écrite, il demeure toutefois incomplet et a été largement critiqué » (p.367).

En effet, Garcia-Debanc et Fayol (2002) ont précisé que les opérations de « planification » et de « révision » ont été largement développées, mais par contre les opérations de « mise en texte » manquent de précision, elles sont floues. La phase de « mise en texte » est, en effet, peu développée par rapport aux autres phases.

Ajoutant à cela, le fait que ce modèle décrit les opérations mentales du processus d'écriture chez le scripteur expert mais, comme l'a indiqué Piolat¹⁸² en 2004, il ne rend pas compte des opérations mentales chez les novices :

¹⁷⁹Claudine GARCIA-DEBANC, Michel FAYOL, « DES MODÈLES PSYCHOLINGUISTIQUES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE », disponible sur le site :http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS026-027_20.pdf

¹⁸⁰Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Revue Pratiques*, 49, pp. 23-49.

¹⁸¹Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux, *L'année psychologique*, 102, pp.364-367.

¹⁸²Piolat, A. (2004). « *Ecriture, approches en sciences cognitives* », Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.

« Chez le rédacteur novice et/ou l'enfant, et comparativement aux travaux effectués chez l'expert ou l'adulte, peu de données ont été jusque-là collectées afin de décrire et d'analyser les conditions de mise en place et d'évolution de compétences rédactionnelles. » (Piolat, 2004, p.125)

Mais malgré ceci, on continue à l'utiliser vu le manque de modèles psychologiques traitant la rédaction chez le novice.

2.2.2. Le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983)

En 1983, Van Dijk et Kintsch élaborent leur modèle qui fut le plus influent actuellement dans les travaux de recherches. Ce modèle explique des processus de divers niveaux interagissant lors de la compréhension et la rédaction des textes, il incorpore l'interaction et précise les composantes de la mémoire à court terme (et non la mémoire de travail)¹⁸³ qui interviennent lors de ces activités. Les expériences antérieures et notamment les bases de textes préalables sur des situations identiques ou similaires sont une base de données à partir desquelles le lecteur construit le sens et le scripteur les intègre aussi pour rédiger un écrit.

Selon ce modèle les activités de compréhension et de rédaction passent par trois étapes :

la surface du texte où le scripteur ou le lecteur entre en contact avec le texte pour identifier sa structure syntaxique, ensuite « la base de texte » où il associe la dimension sémantique, et enfin « le modèle de situation » où il choisit parmi ses connaissances lesquelles correspondent mieux à la situation mise en œuvre tout en faisant des connections entre ses pré requis et les nouvelles informations (Marin & Legros, 2008), c'est une intégration permanente des connaissances préalables dans chaque activité de rédaction ou de compréhension.

Selon ces chercheurs toutes les structures textuelles (y compris les connecteurs) ont un rôle cognitif, c'est-à-dire ils participent à la compréhension des textes et puis par la suite à la production d'écrits. Ces auteurs considèrent tout texte comme un ensemble de séquences compositionnelles contenant un sens et réparties entre prédicats et arguments autrement dit, information pertinente et non pertinente (ce qui fait partie de la théorie de la pertinence) et la personne ne garde en mémoire que les informations importantes (Passerault, 1984 ; Denhière & Legros, 1987).

La présence des connecteurs dans un texte facilite les opérations inférencielles et de là ils aident à une bonne interprétation des textes (Reboul & Moeschler, 1998 ; Reboul 2000), leur présence contribue ainsi à l'amélioration des performances de rappel (Canon et al. 1988 ; Millis & Just, 1994, voir Innajih, 2006).

¹⁸³ Chanquoy Lucile, Alamargot D. Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. In: *L'année psychologique*. 2002 vol. 102, n°2. pp. 368

2.2.3. Le modèle de Baddeley (1992)

Le modèle de Baddeley (1992)¹⁸⁴ s'intéresse surtout au fonctionnement de la mémoire de travail et montre l'interaction de cette mémoire lors du processus de rédaction. En effet ce modèle a été le premier à introduire la notion de mémoire de travail (MDT) dans l'activité de rédaction, cette mémoire est supposée ne possédant qu'une capacité limitée, et une durée de stockage très brève (1.5 à 2 secondes).

Sur ce point, Baddeley (1992)¹⁸⁵ dit : « *la (MDT) a une capacité limitée de stockage des informations, elle se situe « au cœur de l'activité de production verbale car elle est l'instance exécutive de la pensée et se place entre l'intention du sujet et ses organes sensoriels de transmission qui lui permettent d'effectuer les gestes graphiques de l'écriture »* (p. 90).

De ce fait, elle est activée par la mémoire à long terme au cours de l'activité de production de textes. En effet, lorsque le scripteur effectue une tâche de rédaction, il devrait répartir ses ressources attentionnelles pour éviter la surcharge cognitive, autrement dit, Il ne devrait maintenir en mémoire que les contenus sémantiques nécessaires, et ceci en fonction des processus mis en œuvre lors de l'activation des connaissances liées à la rédaction du texte en question.

Selon ce modèle la mémoire de travail est composée d'un administrateur central et de deux systèmes esclaves (calepin visuo-spatial et boucle phonologique).

L'administrateur central coordonne et agence les interventions de la boucle phonologique et du calepin visuo-spatial « les deux systèmes esclaves », la boucle phonologique gère le traitement du système verbal, tandis que le calepin visuo-spatial dirige les éléments spatiaux visuels des stimulations. Le rôle de l'administrateur central consiste à répartir les informations entre les systèmes esclaves intervenant lors de la rédaction afin d'éviter une surcharge cognitive (Legros & Marin, 2008)¹⁸⁶

Ce modèle a été révisé par Baddeley lui-même (1999 ; 2000) et un quatrième élément était ajouté : le *buffer épisodique*. C'est un système de stockage à capacité limité géré par l'administrateur central, il a pour rôle de manipuler les informations qui proviennent soit de la mémoire à long terme (MLT), soit des deux autres registres esclaves (la boucle phonologique et le calepin visuospatial).

¹⁸⁴ Baddeley, A.D. et al. (2001). Working memory and the control of action: Evidence from task switching. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 641-657

¹⁸⁵ Baddeley, A. D. (1992). *La mémoire humaine, théorie et pratique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

¹⁸⁶ Legros, D., & Marin, B. (2008). *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte*. Bruxelles : DeBoeck.

Certes Baddeley a étudié le rôle de la mémoire de travail d'une manière fructueuse mais il n'a pas décrit le fonctionnement de l'administrateur central, ce qui a constitué une limite pour son travail.

2.2.4. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Bereiter et Scardamalia ont fondé leur modèle sur les recherches faites sur la théorie de la mémoire à long terme (MLT). Ils ont décrit le développement de l'activité rédactionnelle chez les sujets âgés de 9-10 ans et 15-16 ans, cette tranche d'âge convient parfaitement pour notre public.

Pour ces auteurs, l'acquisition d'une compétence en rédaction fait intervenir deux stratégies : stratégies de connaissances rapportées et stratégies de connaissances transformées. La mise en œuvre de ces stratégies se fait pendant la phase de planification.

En premier lieu, selon la « stratégie de la connaissance rapportée » (*knowledgetellingstrategy*), l'apprenant scripteur récupère les informations stockées auparavant en mémoire à long terme (MLT) sans (ré) organiser ou (re)structurer le contenu de son texte. C'est à dire, il met en mots ses connaissances au fur et à mesure qu'elles sont récupérées de MLT, il écrit en employant des mots courants sans se soucier de la cohérence et de l'enchaînement des idées.

Cette stratégie est certes économique, mais ne permet qu'une cohésion locale, autrement dit le scripteur ne procède pas à la cohérence globale du texte.

Cette stratégie est formée de trois composants qui sont :

- La représentation mentale des instructions.
- Les connaissances sur le domaine « *Content Knowledge* ».
- Les connaissances discursives.

En second lieu, la « stratégie des connaissances transformées » (*knowledgetransformingstrategy*), elles sont déployées par le scripteur expert. Ce dernier ne fait pas appel à la stratégie dite « stratégie des connaissances rapportées » car ses compétences lui permettent de mettre en mots ses connaissances et d'organiser son écrit, il ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour rédiger son sujet, mais aller au-delà vers une recherche documentée qui l'aide à atteindre l'objectif fixé. Cette stratégie ne peut apparaître que vers l'âge de 16 ans et plus chez les natifs.

Donc on a affaire ici à deux descriptions qui sont totalement différentes : la première est généralement présente chez l'enfant alors que la deuxième est présente chez l'adulte, sur ce Cornaire et Mary Raymond¹⁸⁷ disent :

« Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles ».

La question qui se pose : est-ce que ce modèle théorique peut être appliqué chez les apprenants de langue étrangères et est-ce que les tranches d'âge fixées par cette théorie sont les mêmes chez les novices ?

Ceci constitue une des limites de ce modèle. Il faut aussi préciser qu'en absence de modèles théoriques les chercheurs essayent d'adapter les théories existantes à leurs publics et discuter les résultats en tenant compte des différences, puisque dans tous les cas, il n'existe pas un modèle universel qui puisse tenir compte de toutes les conditions et les contraintes même si le public est identique (des natifs).

2.2.5. Le modèle de Kellogg (1996)

Kellogg a rassemblé les travaux faites sur l'activité de rédaction et a apportés des changements et en même temps des simplifications. En 1996, il a révisé le modèle de Hayes et Flower en introduisant les précisions faites dans Le modèle de Baddeley et les stratégies employées dans le modèle de Scarmadalia et Bereiter. Il a divisé le processus cognitif de rédaction en trois étapes : la formulation, l'exécution et le contrôle.

Ces mécanismes cognitifs sont considérés comme « des systèmes de production du langage super ordonnés nécessitant chacun deux processus de base » selon Chanquoy et Alamargot¹⁸⁸ (2002, p. 6) : L'information provient de la MLT et est stockée temporairement en MDT. Cette dernière joue deux rôles distincts : le stockage limité des informations et le traitement de celles-ci pendant la rédaction. Selon McCutchen¹⁸⁹(2000), la charge cognitive de ces deux traitements (stockage et traitement) doit être répartie, afin d'éviter non seulement la surcharge cognitive, mais aussi de pouvoir atteindre les objectifs rédactionnels.

Cependant, comme tous les modèles précédents, le modèle de Kellogg (1996) a des limites. Certes, il a décrit les relations entre la mémoire et les processus rédactionnels, mais il ne s'est pas intéressé au rôle joué par la mémoire dans le développement de la compétence

¹⁸⁷Cornaire. Claudette, Raymond. Mary. Patricia, *La production écrite*, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P.30.

¹⁸⁸Chanquoy, L., &Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et production écrite : quelques modèles récents et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*. 102, 363-398

¹⁸⁹McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and workingmemory: Implications for a theory of writing, *Educational Psychologist*, 35, (1), 13-23.

réactionnelle du rédacteur. C'est-à-dire, il n'explique pas l'accroissement et le développement de la compétence et le processus mental qui en est responsable.

2.2.6. Le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994)

Berninger et Swanson ont travaillé sur le modèle de Hayes et Flower (1980), en précisant la composante de « mise en texte » appelé par d'autres auteurs comme Fayol et Shneuwly (1988) phase de formulation. L'objectif de Berninger et Swanson (1994) était de formaliser l'aspect progressif des traitements de mise en texte, en relation avec les contraintes capacitaires de la MDT, mais aussi de la mémoire à court terme (MCT).

Ce modèle étudie l'apprentissage et l'acquisition de connaissances rédactionnelles chez les novices âgés de 5 à 10 ans. Selon ces chercheurs, la formulation est la première étape qui intervient chez les enfants les plus jeunes (Chanquoy&Alamargot, 2002)¹⁹⁰. Ce qui permet à ces enfants de produire des textes sans avoir nécessairement planifier leurs connaissances linguistiques et conceptuelles.

Ce modèle développemental explique que dans la première phase, la traduction permet au rédacteur débutant (6-7 ans) d'assurer en premier lieu la transcription graphémique (qui occupe largement la capacité de la mémoire de travail) suivie de celle de la production de mots, de phrases, de paragraphes, de textes. Le rôle de la planification est restreint à l'enchaînement de phrases, et celui du processus de révision à des corrections de surface (orthographe et ponctuation). Pour les niveaux scolaires intermédiaires, sous l'effet de l'âge (8-10 ans) et de la pratique, l'automatisation de la transcription graphique et orthographique favorise le développement d'une planification plus globale du contenu. La mobilisation du processus de révision reste délicate mais permet de gérer des erreurs plus diversifiées concernant différents niveaux de traitements langagiers (mots, phrases, ensemble du texte).

Selon ces chercheurs, il y a un ajustement permanent des acquis avec l'âge et la pratique. Ces capacités acquises vont se maintenir dans la mémoire de travail qui par nature possède une capacité limitée.

Les difficultés de ces apprenants de langue étrangère sont dues soit à la capacité limitée de la mémoire de travail pour réaliser des traitements coûteux soit à un manque de pratique soit aux deux.

¹⁹⁰Chanquoy, L., &Alamargot, idem

Conclusion partielle

Ces modèles permettent de rendre compte des opérations mentales menées lors de l'activité d'écriture, et du rôle de la mémoire de travail, de la mémoire à long terme ainsi que d'autres composants du système nerveux dans la rédaction et dans le développement progressif des compétences rédactionnels chez les scripteurs.

Le rédacteur doit posséder des connaissances linguistiques, référentielles (en relation avec le domaine) et pragmatiques (contextuelles), qui seront mises en texte selon les règles de cohésion et de cohérence.

Cependant, selon Barbier ¹⁹¹: « [...] à l'heure actuelle, aucune des tentatives de modélisation ne constitue un modèle de référence systématique ». Certes les modèles existants sont parfois similaires et possèdent même des fois des phases identiques et il semble qu'ils sont dans une continuité, mais le problème qui se pose ; est de savoir si on peut utiliser ces modèles chez les natifs comme chez les novices ?

Rien n'est spécifique de L1¹⁹² ou de L2¹⁹³, et parce qu'on ne dispose que de quelques théories relatives à l'activité de rédaction chez les novices qu'on continue à combler ce manque en utilisant ces modèles chez les apprenants de langue étrangère.

Nous allons voir dans le chapitre suivant, que chacun de ces modèles a une place, autrement dit, à chaque fois, on fera allusion à une information précisée ou expliquée dans un de ces modèles pour pouvoir expliquer cette activité fort complexe d'écriture et aussi pour appuyer nos résultats.

¹⁹¹ Barbier, M.-L. « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? » In Annie. Piolat « écriture. Approches en sciences cognitives », 2004 p 197.

¹⁹² Langue maternelle.

¹⁹³ Langue étrangère.

3. Enseignement de la production écrite

L'écriture, qui est un processus complexe, est une des tâches les plus difficile à enseigner parce qu'elle est multidimensionnelle et mobilise plusieurs compétences à la fois. Elle occupe une place importante dans l'enseignement apprentissage, et c'est pour cette raison qu'on multiplie les lectures et les activités de langues pour les investir vers la fin dans l'écrit. La lecture de textes variés est très bénéfique pour l'élève car elle l'aide à puiser des idées et améliorer au fur et à mesure sa tâche d'écriture.

La production d'un texte n'est pas chose facile, elle ne peut être apprise par seulement des cours théoriques mais il faut de l'application, de la lecture et du temps, l'apprenant acquit cette compétence graduellement à travers la pratique, il commence par produire des phrases afin d'investir son savoir-faire en grammaire, ensuite des paragraphes pour finir avec des textes où il exprime ses idées, ses intérêts et ses préoccupations, et là il met en relief ses connaissances de la langue et du monde, toutefois il trouve des difficultés à rédiger un texte cohérent, et même les enseignants disposent de peu de ressources pour aider leurs élèves à bien écrire.

Les recherches en didactique se sont développées, principalement, dans trois axes :

- Des recherches sur le statut de l'écrit dans la société et la place des activités d'écriture dans les systèmes scolaires.
- Des recherches visant la conceptualisation des formes d'organisation de l'écrit en unités langagières supra ordonnées que constituent les textes et/ou discours.
- Et des recherches sur les opérations requises par les apprenants pour maîtriser l'écrit.

Sur ce dernier point certains chercheurs se sont préoccupés des réactions des apprenants aux tâches proposées, ce que Sylvie Plane (2005 : p371)¹⁹⁴ appelle « un répertoire des résistances », que manifestaient les apprenants confrontés à l'activité de production écrite.

D'autres travaux ont porté sur les dimensions cognitives et socioculturelles des opérations utilisées par l'apprenant pour maîtriser l'écrit.

Mais aujourd'hui, elles sont en plein expansion, resituant la problématique de l'écrit, elles s'intéressent plus particulièrement à une relecture des propriétés du métier de l'enseignant et tentent de relativiser la rigidité programmatique avec prise en compte de la dimension socioculturelle de l'activité d'écriture.

¹⁹⁴Bronckart. Jean Paul, idem

3.1. L'écriture

Selon la définition du dictionnaire Robert : L'écriture est une représentation graphique/visuelle d'une langue, au moyen de signes inscrits ou dessinés sur un support permettant l'échange d'informations sans utiliser la voix.

Mais en milieu institutionnel écrire recouvre deux aspects¹⁹⁵:

- Elaborer un texte linguistiquement acceptable, c'est le sens graphique.
- Produire un genre de texte, dans un but communicationnel : ici le scripteur fait recours à son système cognitif et à sa manière de gérer la langue (son style), c'est une activité socio-psycho-linguistique.

Les deux aspects sont en relation avec le niveau d'apprentissage, c'est-à-dire, on commence toujours avec le sens graphique pour finir avec le communicationnel. L'apprenant doit commencer par maîtriser l'écrit, ensuite avoir une visée.

Cependant, pour écrire on a besoin de compétences. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues¹⁹⁶ les définit ainsi :

- Une compétence linguistique

Elle englobe les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique et à la syntaxe.

- La compétence sociolinguistique

Elle renvoie aux paramètres socioculturels qui régissent une société et qui conditionnent l'utilisation de la langue, comme par exemple : les rituels, les formules de politesse...etc.

- La compétence pragmatique

Concerne la maîtrise du discours et renvoie à la capacité d'écrire ou de parler avec cohérence.

3.2. L'écrit et quelques approches et méthodologies pédagogiques

Enseigner l'oral ou bien l'écrit ? Certaines méthodologies donnent la primauté à l'oral alors que d'autres privilégient l'écrit, à titre d'exemple, la méthodologie audio-visuelle (les MAV) accordent la priorité absolue à l'enseignement de l'oral et l'écrit passe en seconde position, ce qui est confirmé par G.Vigner dans cette citation: *«l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral »*¹⁹⁷.

Concernant l'approche communicative, elle donne de l'importance à l'écrit et à l'oral, la communication n'est pas uniquement orale. Elle peut être faite à l'écrit et constituera une composante à part entière, et même le passage de l'oral à l'écrit n'est pas toujours évident

¹⁹⁵Sandra F, «Enseigner l'écriture au cycle 3 » p 14.

¹⁹⁶Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues P 17

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe.

¹⁹⁷G.Vigner, 1982, Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite, Paris, CLE international, p10

quel que soit la qualité de l'oral, Comme le confirme S. Moirand¹⁹⁸: « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». 40

L'auteur insiste sur l'importance de ce code qui peut à lui seul véhiculer une communication, sachant que c'est l'écrit qui sert à la diffusion de l'information dans n'importe quelle discipline.

D'autres approches préfèrent les deux codes, et demandent une complémentarité et un équilibre dans l'enseignement de l'écrit et l'oral, il s'agit de l'approche cognitive (Bibeau 1986) et l'approche par compétence, ces deux approches ont le but d'amener l'apprenant à s'approprier des savoirs et acquérir des compétences à l'oral comme à l'écrit. Les deux facettes de l'enseignement du FLE sont complémentaires et l'élève doit tirer parti de ce qu'on lui enseigne à l'oral comme à l'écrit sans favoriser l'un par rapport à l'autre.

3.3. Les difficultés de l'enseignement de la production écrite

Malgré le manque d'études du processus rédactionnel chez les apprenants de langue étrangère, les spécialistes préfèrent se baser sur les recherches faites sur les enfants en langue maternelle, vu la similarité des processus en LM (langue maternelle) et en LE (langue étrangère), mais il ne faut pas oublier qu' : « *Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.* »¹⁹⁹

Donc la tâche de l'élève en LE est plus difficile, sur ce, Wolff²⁰⁰ cite les difficultés des apprenants de langue étrangère et les catégories en trois genres spécifiques :

- Les difficultés linguistiques (notamment lexicales).
- Les difficultés d'ordre socioculturel, le scripteur ne connaît pas les caractéristiques rhétoriques de la LE.
- Les difficultés pour le scripteur de mettre en exergue dans la LE ou L2 des stratégies de production écrite automatisées en L1 (ou LM), ajoutant à cela le fait que l'apprentissage de la langue étrangère est influencé par les connaissances de la langue maternelle, Le facteur de distance entre l'arabe et le français représente un facteur notable générateur d'erreurs interférentielles.

Une mauvaise connaissance de la langue constitue un obstacle à une écriture correcte et appropriée, les tâches les plus faciles comme par exemple la graphie et le vocabulaire... qui

¹⁹⁸S. Moirand, « Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère », Paris, C.L.E International p9.

¹⁹⁹ALARCON, Magdalena Hernandez , « Proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », *coleccionpedagogicauniversitaria* 36, juillet- décembre 2001, p.4.

²⁰⁰Wolff, (1991): zurforderung der zweitsprachlichenscreibfahigkeit, dans borner et vogel (éds), schreiben in der frendsprache, bochum, AKS-Verlag, 110-134

demandent de l'apprentissage, du temps et de l'attention de la part de l'apprenant de langue étrangère sont déjà acquises par les apprenants de langue maternelle permettant à ces derniers de focaliser leur attention uniquement sur des processus plus avancés en relation surtout avec la cohérence globale de l'écrit.

Donc la rédaction en langue étrangère est une activité plus complexe que celle en langue maternelle, elle nécessite un effort intense et pénible et même la complexité des opérations mises en œuvre lors de la rédaction entraîne une surcharge cognitive qui rend difficile la gestion de toutes les compétences exigées par la rédaction.

3.4. Caractéristiques des textes écrits par les apprenants de langue étrangère

Des chercheurs se sont intéressés aux textes écrits par les élèves en langue étrangère et ont dégagés quelques caractéristiques qui se résument dans les points suivants :

- Hall et Silva ²⁰¹(Hall, 1990: Silva, 1992) ont constaté que les textes produits sont particulièrement courts.

- Connors²⁰² a observé que le vocabulaire utilisé est très restreint et que les mêmes mots utilisés ont tendance à se répéter, les élèves n'ont pas un bagage lexicale conséquent pour produire des textes de qualité.

-Woodley (1985) et Scarella (1984) confirment dans leurs travaux que les élèves de langue étrangère utilisent des phrases simples avec moins d'enchâssements et de subordination.

- Cornaire et Raymond²⁰³ trouvent que ces apprenants ont besoin de plus de temps dans la pratique à l'écriture, ceci est dû à la traduction de leurs idées à la langue cible et aussi aux allés retours qu'ils font pour vérifier les erreurs d'orthographe ou de syntaxe.

A travers ces études, nous pouvons dire que le problème ne réside pas uniquement au niveau du vocabulaire pauvre ou des erreurs d'orthographe, mais c'est un ensemble de difficultés qui naît d'une pratique limitée de la langue que soit à l'oral ou bien à l'écrit.

L'utilisation limitée aux séances de l'école ne favorise pas une bonne maîtrise de la langue, et n'aide rien l'apprenant, ajoutant à cela les réformes qui succèdent sans que soit formés au premier jet les enseignants et donc face à tout ça les difficultés et les échecs s'accumulent et causent des faiblesses dans tous les enseignements et dans toutes les matières.

3.5. La production écrite des élèves de fin du cycle moyen

L'apprenant de quatrième année est invité à exprimer ses idées et à communiquer avec autrui, ceci suppose la possession d'une compétence de communication, cette dernière peut être écrite ou orale, la composante écrite se définit selon BOUCHARD comme étant « *une*

²⁰¹Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, éd. CLE international. Paris. pp 64

²⁰²Ibid., p.64.

²⁰³ Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, *op.cit.* p. 66.

capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées »²⁰⁴.

Selon l'auteur, l'apprenant doit produire un texte que le lecteur puisse comprendre en tenant compte des circonstances de la situation de communication, autrement dit, cet élève doit posséder des connaissances sur la langue et sur le contexte dans lequel s'insère chaque communication, il doit façonner son écrit et l'adapter pour qu'il soit compréhensible.

Le programme de quatrième année vise comme objectif le développement chez l'élève de compétences à l'écrit à travers la lecture et la compréhension de textes : « *Il s'agit pour le collégien de se forger à partir de textes variés oraux ou écrits des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou d'en produire lui-même* » (Programme de 4^{ème} année moyenne, p 30).

Les objectifs d'enseignement assignés pour chaque année correspondent aux types de texte étudié durant chaque année : « *raconter était l'objectif de la 1^{ère} AM, décrire celui de la 2^{ème} AM, expliquer, celui de la 3^{ème} AM et, argumenter est celui de la 4^{ème} AM* ». (Idem).

Ces objectifs sont censés être acquis et maîtrisés par l'élève de quatrième année. Théoriquement, à la fin de l'année, l'apprenant est capable de : lire, comprendre et produire un texte narratif, descriptif, explicatif et argumentatif, autrement dit, il peut :

- raconter,
- décrire,
- apporter des explications,
- argumenter

Le programme de quatrième année comporte trois projets qui sont : « *Argumenter en décrivant* », « *Argumenter en racontant* », « *Argumenter en expliquant* » ibidem : 40).

Ces trois projets couvrent trois niveaux à savoir :

Le niveau phrastique : c'est-à-dire la phrase, l'élève dégage les expressions relatives à l'argumentation comme par exemple : la cause, la conséquence, le but

Le niveau textuel : à ce niveau l'élève dégage :

- la structure du texte, le type de progression, les indicateurs de temps et de lieu, les modalisateurs, les temps des verbes, les connecteurs logiques, les anaphores, ...

Le niveau discursif : l'élève doit repérer :

L'énonciation : chaque texte met en scène une situation de communication où on a un locuteur (qui parle ?), à un destinataire (à qui), d'un sujet (de quoi ?) en donnant son opinion,

²⁰⁴Bouchard, Robert, « *Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte* », in L-e Français dans le monde, p.160.

(dans quel but ?) dans le but de le convaincre de la justesse de sa thèse en s'appuyant sur des arguments, des exemples, explications, définitions, etc.

La visée recherchée, les registres de langue, le thème abordé, la visée recherchée.

Il ne faut pas oublier le fait que l'apprenant rédige un texte qui n'est que la répétition d'informations et de connaissances que l'enseignant lui donne, donc c'est une situation d'apprentissage de production écrite sans motivation et l'élève ne fournit pas un grand effort cognitif.

3. 6. L'évaluation de l'écrit

J. P. Cuq²⁰⁵ s'est occupé de la communication et a travaillé sur les composantes de la compétence communicative, il a dégagé quatre habilités à savoir : la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension écrite, et la production écrite.

A partir de ses observations quotidiennes, il a pu remarquer que nos productions orales ou écrites sont toujours contrôlées par le destinataire sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.). En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci l'a amené à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative qui est la compétence évaluative.

L'évaluation est un moyen de contrôle au quotidien des capacités des élèves selon des critères préétablis. Elle sert à déterminer si l'enseignement apprentissage était bien dispensé, autrement dit, elle informe les enseignants sur la progression et le développement des connaissances de leurs élèves afin d'améliorer et d'adapter leur enseignement selon les besoins des apprenants

Selon A. Bonoir : « *Il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression* ». ²⁰⁶

Les différentes fonctions de l'évaluation (diagnostique ou initiale, formative et sommative) répondent à des besoins distincts et correspondent à des moments différents des apprentissages.

Elles visent cependant toutes à apprécier le travail des apprenants et comportent trois phases successives et complémentaires :

- Une phase d'observation : qui consiste à recueillir des informations sur le degré d'atteinte des objectifs assignés.
- Une phase d'interprétation qui consiste à apprécier la situation de l'apprenant par rapport aux critères de réussite préalablement établis.

²⁰⁵CUQ, Jean-Pierre ET GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.

²⁰⁶A. Bonoir, « la docimologie », p.63, PUF/Sup., 1972

- Une phase d'exploitation des données qui consiste à planifier sur la base des résultats obtenus les remédiations nécessaires.

Les démarches évaluatives actuelles

L'évaluation a pour premier but l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'enseignement/apprentissage en prenant en compte les erreurs, ce qui est confirmé par le même auteur dans cette citation : « *L'analyse des erreurs sera toujours la meilleure démarche...* »²⁰⁷

Le nombre des erreurs à l'écrit constituent un critère principal d'évaluation de la performance des apprenants en écriture. Ces erreurs peuvent être commises en vocabulaire ou en syntaxe de phrase c'est-à-dire les élèves n'ont pas de mots pour faire des phrases

En orthographe²⁰⁸, on distingue deux types d'erreurs²⁰⁹ :

- Erreurs d'orthographe d'usage : concerne l'écriture des mots dont la forme ne varie pas, exemple : terre, arbre, ciel....

- Erreurs d'orthographe grammaticale, concernent les mots dont la forme varie selon les différentes catégories grammaticales, comme le nombre, le genre, le temps, le mode, ainsi que les relations que les mots entretiennent à l'intérieur de la phrase.

Exemple : Les tableaux que tu as vus sont vendus

Pour le premier type d'erreurs c'est le dictionnaire qui aide à les écrire correctement, tandis que pour le deuxième type, c'est surtout la grammaire qui fournit les règles régissant une bonne graphie des mots dans un écrit.

Ces erreurs peuvent être commises aussi au niveau du tissage du texte, ceci implique que les élèves ont des difficultés à former des unités de sens, et à les enchaîner de façon à ce qu'ils véhiculent un sens clair.

Du côté de la culture, nos apprenants doivent imiter les grands auteurs vu l'absence de ce volet de leurs vie quotidienne, et c'est pourquoi ils ont des activités de lectures afin qu'ils s'imprègnent de ces textes. En lisant ces textes, l'enseignant s'occupe plus des unités discursives qui véhiculent des messages sur la vie de la société que des structures syntaxiques présentes dans l'écrit, car il ne suffit pas de produire juste mais produire dans des contextes situationnels et intentionnels appropriés, un écrit, quel qu'il soit, ne peut prendre sens qu'en référence à une signification sociale et culturelle.

²⁰⁷ Idem. P. 175.

²⁰⁸ L'orthographe est étymologiquement « l'écriture juste ».

²⁰⁹ C. Fisher & M.-C. Dufour-Beaudin –pour écrire un texte sans fautes, 2008

Dans la pratique actuelle, l'enseignant évalue l'utilisation de telle ou telle forme grammaticale, l'emploi de la consigne qui est donnée, l'investissement des acquis, mais l'exploitation des productions des élèves reste encore superficielle, on se contente de donner quelques remarques (erreur de structuration, phrases mal formées...) sans savoir expliquer cela à l'élève ou à l'aider à en prendre conscience.

Certes il est tout à fait normal que l'enseignant signale les erreurs mais il doit ensuite sélectionner celles qui sont en rapport avec ce que l'élève a étudié effectivement en classe ensuite proposer des activités de remédiation pertinentes.

Très souvent une bonne exploitation des erreurs avec une remédiation pertinente permettent une progression et un enseignement efficace.

Il faut bien comprendre que l'évaluation doit être considérée comme un élément positif de l'expérience d'enseignement et non comme une tâche ardue (la correction).

Il est donc nécessaire d'élaborer des tâches évaluatives qui soutiennent l'apprentissage, afin de pouvoir aider les élèves.

L'évaluation ce n'est pas simplement juger pour décider mais aussi informer pour aider.

3.7. Conclusion

Tout au long de cette partie, nous avons réuni des informations susceptibles de nous aider à réaliser notre travail de recherche. Nous avons, dans un premier temps, évoqué l'enseignement du français en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à aujourd'hui au travers de l'évolution des méthodologies et des réformes successives du programme ensuite nous avons consacré une partie aux pratiques enseignantes et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Nous avons aussi jugé utile de faire un historique assez bref concernant la grammaire pour comprendre l'évolution et l'origine d'un certain type d'enseignement, nous avons abordé par la suite le développement de paramètres régissant le traitement d'un texte, puis nous avons parlé de la cohérence et la cohésion qui jouent un rôle important dans l'organisation et la structure de n'importe quel type d'écrit. En effet, c'est grâce aux connecteurs que cette structure peut se constituer. Pour cela, nous avons apporté quelques définitions concernant des concepts tels que : la cohérence, la cohésion, le genre, le type de texte et nous avons donné une classification des connecteurs selon les rapports exprimés.

Nous avons vu que la grammaire textuelle a beaucoup servi la didactique de l'écrit. Les réflexions récentes sur ce thème accordent la primauté au texte comme une seule unité et c'est à partir de la maîtrise de certains éléments comme les connecteurs que l'apprenant pourrait produire un écrit cohérent et de qualité.

PARTIE PRATIQUE

De l'usage des connecteurs

Il nous faut maintenant plonger au cœur de l'expérimentation pour apporter des réponses à nos questions. Nous nous attachons à préciser que notre objet d'étude est le texte et, pour l'exploiter, nous avons choisi la démarche suivante :

- Une évaluation des pratiques enseignantes pour voir l'impact d'un type d'enseignement sur l'acquisition et la manipulation des connaissances transmises.
- Une analyse des copies.

Chapitre 1 : partie méthodologique

Notre travail, tout en s'appuyant sur un apport théorique conséquent, va mettre en exergue les difficultés que rencontrent les apprenants. Cette démarche nous aide à faire le point sur notre question de recherche et nous permet aussi d'analyser minutieusement les productions écrites. A ce sujet, plusieurs réponses nous ont été fournies par des enseignants mais celles-ci demeurent néanmoins insuffisantes. Nous allons aussi profiter de cette expérience pour décrire la pratique adoptée en classe dans le but de relever les problèmes liés à l'enseignement des connecteurs.

L'utilisation de techniques propres à l'approche par compétences avec l'introduction de l'ordinateur et de techniques adaptées aux projets et aux fiches pédagogiques sont édictés par cette approche, et ce serait pour nous l'occasion de voir dans les situations de cours la facilité de développement des compétences à l'aide du numérique.

L'institution scolaire a fixé des objectifs que l'enseignant cherche à atteindre à partir de l'installation de compétences. Nous verrons si ces objectifs sont atteints ou non, et quelles méthodes utilise l'enseignant pour pouvoir développer les aptitudes de ses élèves.

1.1. Présentation du protocole

Pour l'analyse des données recueillies ; nous avons choisi comme outil d'analyse le **modèle de Van Dijk et Kintsch (1983)**.

Cet outil permet l'analyse de la relation entre les mots dans un énoncé et explique le rôle des connecteurs dans cette relation et ce qu'ils ajoutent à la clarification du sens.

Nous utiliserons également comme approches la sémantique et la pragmatique lexicale à partir desquelles l'emploi de chaque connecteur sera étudié et interprété. Car comme le considère Reboul et Moeschler,

« [...] l'interprétation d'une phrase dépasse généralement de beaucoup la signification qui lui est conventionnellement attribuée »²¹⁰(p50)

²¹⁰REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil, coll. Points, 209 p

Nous tenterons de rendre compte des différentes inférences produites par les élèves pour interpréter un énoncé ne contenant pas un mot de liaison et dont la tâche consiste à mettre le connecteur adéquat à la bonne place car selon Roulet et al. (1985)²¹¹ « *les connecteurs assurent la cohérence de l'énoncé et de là sa bonne interprétation* ».

Ceci dit, les articulateurs participent à l'interprétation du sens d'un énoncé et constituent une partie intégrante de la cohérence d'un texte, mais quand ils sont absents, le texte peut fonctionner et s'interpréter autrement.

Quand la consigne demande de placer le mot de liaison dans une phrase parmi un ensemble, quel est le degré d'efficacité des stratégies employées pour la réussite des exercices ?

1.1.1. Corpus

1.1.1.1 Copies de production écrite

Pour confirmer ou infirmer notre constat posé au préalable, nous allons procéder de la sorte : collecte, analyse et interprétation des données.

1.1.1.2. Evaluation des pratiques enseignantes

Pour cette partie, nous allons procéder de la manière suivante :

- enquête effectuée dans un CEM implanté dans un quartier populaire. Pour réussir à avoir le plus d'informations possibles sur les pratiques enseignantes en général, et sur l'enseignement des connecteurs en particulier.
- visionner des séances en contexte classe, ceci permet de révéler certaines difficultés.

De cette façon, nous pourrions expliquer les stratégies employées par les élèves en rapport avec ce qui a été donné en classe. Les choix méthodologiques adoptés par l'enseignant en classe de langue dans une situation d'enseignement particulière seront aussi analysés.

1.1.1.3. Déroulement de l'enquête

Le premier cours porte sur l'enseignement des connecteurs logiques. Nous avons filmé deux séances chez deux enseignantes (A et B) et nous avons aussi filmé un deuxième cours intitulé « l'expression du but » avec l'enseignante A.

Ces éléments, une fois traités, nous permettent de dégager des résultats.

²¹¹ Cité par Jean-Marc Luscher, CONNECTEURS ET MARQUES DE PERTINENCE, L'EXEMPLE DE D'AILLEURS, Université de Genève, site : <http://docplayer.fr/28400515-Connecteurs-et-marques-de-pertinence-l-exemple-de-d-ailleurs-jean-marc-luscher-universite-de-geneve.html>

1.1.1.4. Population concernée

Pour réaliser notre travail, nous avons choisi les apprenants de quatrième année moyenne.

Ce niveau représente une étape importante. Les élèves sont dans une phase charnière entre le moyen et le secondaire et vont passer un examen en fin d'année.

Tout au long de ce cycle, ces élèves sont censés avoir acquis les connaissances suivantes :

- Différencier entre les différents genres de récit.
- Produire à l'oral comme à l'écrit tous les types de textes étudiés.
- Employer les structures linguistiques propres pour chaque type de texte.
- Réaliser un projet en fin de séquence.

Ils devraient donc être capables de restituer, analyser, synthétiser, et produire n'importe quel type de texte en utilisant les connecteurs adéquats.

1.1.1.5 Echantillonnage

Le travail se fera à partir d'un échantillonnage représentatif de copies d'élèves de quatrième année. Nous avons récupéré :

- Les productions écrites des élèves de deux classes (le collège Ouassel Mustapha).
- D'autres copies de production écrite ont été également récupérées auprès d'élèves d'un autre collège (CEM Bakr Ibn Hamad)

Nous avons aussi récupéré :

- Les enregistrements de trois cours avec les copies des exercices réalisés en classe.
- A propos de la collecte de données, l'analyse des copies se proposent d'étudier les textes argumentatifs produits devant s'articuler autour de trois points :
 - Poser la thèse dans l'introduction.
 - Introduire les arguments et les exemples par des connecteurs convenables (consigne demandée).
 - Conclure.
- Concernant les exercices proposés en cours, il s'agit, généralement, d'exercices à trous.

1.1.2. Choix du sujet

Cette recherche tente, d'une part, d'apporter des solutions aux difficultés que rencontrent les élèves dans l'utilisation des connecteurs. D'autre part, elle permet d'expliquer et d'éclaircir le processus de leur apprentissage.

Nous suggérons comme outil devant servir à l'enseignement des connecteurs un référentiel de cours destiné à améliorer et faciliter l'apprentissage de ces mots de liaison au collège.

1.1.3. Protocole d'analyse.

1.1.3.1. Evaluation des pratiques enseignantes

Nous nous appuyons, pour l'analyse de ces pratiques, successivement sur les travaux de Michel Charolles (introduction aux problèmes de la cohérence des textes), Shirley Carter-Thomas (Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique) et Victorine Hancock (Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés), nous renvoyons aussi à Harald Weinrich (Grammaire textuelle du français).

1.1.3.2. Analyse des copies

Nous présenterons les résultats obtenus sous forme de tableaux et de graphes en analysant et interprétant les données.

A travers cette interprétation, nous allons voir comment les connecteurs se répartissent selon la configuration des paramètres suivants :

- Leur fréquence d'utilisation
- La conformité d'usage de ces articulateurs.
- Les erreurs communes.
- Les représentations que se font les apprenants pour placer un connecteur à la place qui convient.

1.1.3.3. Evaluation de la compétence d'écriture

Afin de pouvoir évaluer la compétence scripturale des apprenants, nous utiliserons une grille d'évaluation (que nous avons désigné par la lettre A). Elle est proposée par l'office national des examens et des concours (ONEC) et contient les différents paramètres qui composent une compétence d'écriture.

Production écrite notée sur 20 points (grille A)

| Critères | Indicateurs | La note | Numéro de l'élève |
|----------------------------|-----------------------------------------------------|---------|-------------------|
| Adéquation à la production | Compréhension du sujet | 2 | |
| | Capacité à expliquer | 2 | |
| Présentation de la copie. | Mise en page | 1 | |
| | Lisibilité | 1 | |
| Correction de la langue | Utilisation correcte des connecteurs logiques | 2 | |
| | Utilisation correcte des temps et des modes verbaux | 2 | |

| | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---|--|
| | Respect des règles d'accord | 2 | |
| Cohérence et cohésion | Pertinence des idées | 2 | |
| | Leur enchainement | 2 | |
| | Mise en relation des passages | 2 | |
| Originalité de l'expression | | 2 | |

Selon la note attribuée, on jugera le niveau des apprenants (bon niveau, niveau moyen et niveau faible), et à partir des résultats obtenus, les écrits des élèves seront classés selon le tableau suivant :

Tableau : Les résultats selon la grille A

| Apprenants | Présentation de la copie | Correction de la langue | Adéquation à la production -compréhension du sujet et capacité à expliquer. | Cohérence et cohésion | Originalité de l'expression | Total |
|------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |

1.1.3.4. Evaluation de l'utilisation des connecteurs

Notre travail devient ici plus spécifique. En premier lieu, nous commençons par l'identification, la sélection et le classement pour faciliter et organiser les informations, ensuite on les classe selon une deuxième grille (grille B).

Grille B

| Le connecteur utilisé | Fréquence d'utilisation | Emploi correct | Emploi incorrect |
|-----------------------|-------------------------|----------------|------------------|
| | | | |

Cette grille a été élaborée en collaboration avec notre directeur de recherche dans le but de rendre compte de l'efficacité de l'utilisation des connecteurs par les apprenants. Les données

récoltées seront présentées sous forme de graphes, afin de faciliter l'interprétation à partir de la comparaison des résultats obtenus dans les trois classes.

Conclusion partielle

Ce travail sera réalisé à partir de deux situations :

- L'analyse des situations en termes de pratiques de classe.
- L'évaluation des productions écrites des apprenants.

Sur le plan analytique, nous verrons la construction des phrases et des textes, et comment l'apprenant réinvestit ce qu'il a appris en développant des stratégies, nous verrons par la même occasion les aspects linguistiques et pragmatiques des structures grammaticales utilisées.

L'analyse des productions écrites révélera, aussi, les difficultés rencontrées en matière d'emploi des connecteurs, elle sera exploitée au moyen de grilles que nous aurons à commenter.

Nous utiliserons, aussi, les enregistrements dans le but de visualiser les pratiques à travers lesquelles l'enseignant tente de concrétiser ses objectifs.

Sur le plan technique, les pratiques enseignantes nous permettent d'établir un état de lieu de l'enseignement et la prise en charge de la production écrite et son perfectionnement.

ANALYSE DES SITUATIONS DE CLASSE

Chapitre 2 : phase d'observation

La didactique a pour but la recherche d'informations et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui se passe en classe, c'est pourquoi l'étude des situations enseignantes aide à faire avancer et à progresser les apprentissages.

En effet, pour pouvoir juger l'impact d'un certain type d'enseignement sur l'acquisition des connaissances chez les apprenants, nous essayerons de mettre en exergue les techniques employées par les enseignants. Le premier cours sera présenté par deux enseignantes que nous désignons par A et B.

Pour l'analyse du deuxième cours qui porte sur l'expression du but nous nous appuyons sur les travaux de Michel Charolles (introduction aux problèmes de la cohérence des textes), Shirley Carter-Thomas (Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique) et Victorine Hancock (Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés), nous renvoyons aussi à Harald Weinrich (Grammaire textuelle du français).

On fera état des situations d'enseignement apprentissage. En analysant ces situations, nous décrirons la manière dont se déroule l'entraînement des élèves à l'activité de rédaction et leur capacité à utiliser ce qu'ils ont appris pour rédiger un texte argumentatif cohérent.

Division pédagogique²¹²: 4 AM

Approche du texte : (voir annexes)

2.1. Analyse du texte utilisé comme support de la leçon

Présentons le texte :

L'homme est une menace pour la biodiversité.

D'abord, parce qu'il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces.

Ensuite, parce qu'il a surexploité certaines espèces marines, cela pourrait donc épuiser tous les stocks de poissons consommés par l'homme.

Enfin, l'homme a contribué au réchauffement climatique.

Dans ce texte, les phrases sont bien structurées grammaticalement et bien liées grâce aux connecteurs qui permettent de dégager le plan et la structure d'une argumentation, ils découpent cet écrit et ordonnent sa matière textuelle.

Les marqueurs « d'abord, ensuite, enfin » introduisent l'ordre et l'établissent.

Dans la phrase : « *D'abord, parce qu'il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces* ».

²¹² Fiche de l'enseignante A : voir en annexe

On a deux connecteurs qui sont placés l'un à côté de l'autre : « D'abord, parce que », le premier marque le début, il s'agit d'un énumératif qui accepte la présence d'un autre marqueur, sans qu'il soit dépendant de sa valeur, sa position initiale (début de la phrase et début du texte) convient parfaitement à sa fonction d'exprimer l'ordre.

Le connecteur « parce que » qui est présent juste à côté de « D'abord » a comme fonction d'introduire une subordonnée de cause explicite, il maintient aussi le degré d'activation des informations déjà en cours. La place de ce connecteur montre qu'il présente une grande liberté, il est appelé « macrosyntaxique » par Debaisieux²¹³, c'est-à-dire, il couvre une séquence qui s'étend au-delà de la phrase, comment ?

« Parce que » établit une relation entre la première phrase « *L'homme est une menace pour la biodiversité* » et la subordonnée « *il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces* » et entretient aussi une relation avec le deuxième « parce que » et la subordonnée qu'il introduit « *Ensuite, parce qu'il a surexploité certaines espèces marines, cela pourrait donc épuiser tous les stocks de poissons consommés par l'homme* » et même avec la dernière phrase conclusive « *Enfin, l'homme a contribué au réchauffement climatique.* » Il a, donc, des connexions au niveau de la séquence entière du texte.

Si à sa place on met une virgule, puis on introduit la même phrase présentée autrement « *D'abord, l'homme est une menace pour la biodiversité parce qu'il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces* », on aura un effet affaibli.

Selon la théorie de la pertinence, le point ou la virgule éliminent des assomptions en mémoire, par contre le connecteur active et maintient des assomptions et permet la production d'inférences, ce qui réduit le temps de traitement et d'interprétation de la phrase, c'est-à-dire la phrase sera comprise rapidement et donc sa pertinence sera élevée.

Engelkamp et Rummer (2002)²¹⁴ ont démontré expérimentalement que les connecteurs favorisent la conservation d'énoncés en mémoire.

Partant de cela, nous déduisons que la position du deuxième connecteur « parce que » est favorable et facilite la compréhension et l'interprétation de la phrase en question en un temps plus court par rapport à l'emploi de la virgule.

Dans cette phrase : « *Ensuite, parce qu'il a surexploité certaines espèces marines, cela pourrait donc épuiser tous les stocks de poissons consommés par l'homme* », il est toujours question de la présence côte à côte de deux articulateurs, « ensuite » qui suppose un

²¹³ J.-M. DEBAISIEUX, Le fonctionnement de « parce que » en français parlé contemporain : description linguistique et implications didactiques. (1994). Thèse de doctorat. Université de Nancy, France.

²¹⁴ ENGELKAMP, Johannes et RUMMER, Ralph. (2002). Subordinating conjunctions as devices for unifying sentences in memory, *European Journal of Cognitive Psychology*, 14(3), p. 353-369.

antécédent et un rajout, et « parce que » qui est utilisé pour introduire le deuxième argument (une autre cause du réchauffement climatique).

Les deux phases ci-dessus sont intimement liées, d'une part, elles présentent la même structure et servent à introduire des arguments justifiant la thèse citée tout au début du texte.

Le connecteur « parce que », présenté à deux reprises dans une position privilégiée, permet un temps de traitement de l'information plus rapide et donc une pertinence élevée.

Nous avons aussi le connecteur « donc », qui exprime ici un rapport de conséquence. Dans la dernière phrase : « *Enfin, l'homme a contribué au réchauffement climatique* », le connecteur « *enfin* » introduit la conclusion de ce texte.

Les marqueurs « d'abord, ensuite, enfin » sont présentés dans cet ordre, ils orientent le lecteur par les rapports qu'ils pourraient exprimer en l'aidant à organiser et structurer les informations fournies.

2.2. Analyse des pratiques enseignantes

Lorsqu'on observe la façon de faire des deux enseignantes, on constate de grandes différences :

2.2.1. Première séance

L'enseignante (A) demande d'abord aux apprenants de faire une lecture silencieuse immédiatement suivie d'une phase de questions-réponses :

Première question : « Le texte comporte trois parties ; lesquelles ? »

C'est alors que s'engage une sorte de dialogue entre elle et les apprenants, échange rythmé par la batterie de questions à laquelle elle les soumet :

- Qu'est- ce qu'on trouve dans le développement ?
- Qu'est- ce qu'on utilise pour introduire les arguments ?
- Donnez-moi des exemples de connecteurs ?

Cette opération dure 2 minutes et 30 secondes.

S'ensuit une lecture du texte à haute voix. L'enseignante demande à deux élèves de lire. Nous décelons quelques erreurs dans la locution des apprenants : « surexploiyoté » pour « surexploité » et « épuisi » pour « épuiser », elle les corrige au fur et à mesure.

Les apprenants lisent d'une manière saccadée et lente en commettant plusieurs erreurs au niveau de la prononciation, des terminaisons et des liaisons, cette étape dure 2 minutes et 40 secondes.

Ensuite, elle passe à une autre étape. Elle pose des questions qu'elle déploie pour mieux fixer les informations acquises

- Par quoi est introduit le premier argument ? ensuite le deuxième, ensuite le troisième.

- Comment appelle-t-on ces mots ?
- Est-ce qu'il y a d'autres connecteurs dans le texte ? à part les connecteurs d'énumération.
- Quel est le rapport exprimé par chaque articulateur ?

Cette opération représente une étape de consolidation d'un prérequis puisque les apprenants savent déjà ces informations.

Au moyen de ces questions, les élèves identifient les connecteurs présents dans le texte : c'est la lecture repérage pour passer à d'autres types nouveaux. L'enseignante aborde, par la suite, les particularités entre ce qui a été étudié et ce qui est nouveau comme concept (progression de l'information du connu vers l'inconnu).

Au cours de l'explication, elle fait un bref rappel de la leçon sur les connecteurs déjà étudiés. Elle donne des exemples sous forme de phrases très simples. Dans certains cas, elle demande aux élèves de lui donner des exemples personnels. S'il leur arrive de ne pas répondre, elle finit alors par formuler les réponses à leur place même si cela devrait nécessiter l'utilisation de la gestuelle et de la mimique.

Pour la fixation de nouvelles connaissances, l'enseignante demande aux apprenants de trouver d'autres connecteurs présents dans le texte et de formuler des phrases correctes en essayant d'utiliser les phrases du texte comme modèle.

Nous avons remarqué que les élèves ne comprennent pas toujours le sens des phrases du texte, et du coup, trouvent des difficultés à formuler les phrases demandées.

- Cette étape dure 10 minutes.

Enfin, la phase d'application consiste à traiter les exercices du manuel ; l'objet étant de placer les connecteurs à la place qui convient ; il ressort de cette démarche que l'élève n'apprend pas le réinvestissement du point de langue étudié dans une nouvelle production personnelle, ce qui est loin de l'objectif recherché à travers l'application de l'approche par compétence (utiliser le point de langue étudié pour rédiger un texte cohérent). Certes, ces exercices peuvent être utilisés au début de l'apprentissage accompagnés par d'autres applications, mais le temps n'était pas suffisant pour faire les applications et l'entraînement qu'il faut.

L'enseignante, inconsciemment peut-être, ne s'inspire pas d'un modèle théorique donné pour concevoir son travail sur ce point de langue précis.

G, Vigner remarque une certaine stabilité dans la procédure ; *« cette permanence de la pratique ne doit pas masquer une évolution interne indéniable, même si elle s'effectue à un*

rythme très lent qui va dans le sens d'un renouvellement et de l'ouverture à l'ensemble des pratiques langagières »²¹⁵

Les étapes suivies : acquisition de connaissances, compréhension, analyse, synthèse et évaluation sont classiques et sont inspirées de la taxonomie de BLOOM (elle permet une gradation des actions ; aller du simple au complexe) et est utilisés pour les connaissances relativement simples à s'approprier.

On remarque ici l'utilisation du texte du manuel comme support de la leçon, il s'agit donc d'une grammaire textuelle ; mais au niveau de l'explication et l'illustration, les outils s'inscrivent dans la grammaire phrastique (le niveau syntaxique). Les phrases personnelles, données comme exemples dans l'explication, sont très simples et ne conviennent pas avec le profil des élèves de quatrième année. (C'est la grammaire phrastique)

L'enseignante nous a expliqué que le niveau des apprenants était très faible et qu'il existait d'immenses disparités entre eux. Ce qui l'oblige à faciliter les choses en utilisant des phrases très simples et faciles à comprendre. Elle explique cela aussi par le manque d'intérêt que portent les apprenants à la matière.

2.2.2. Deuxième séance

L'enseignante (B) qui a en charge la (4^{ème} M1) procède autrement. Pour enseigner les connecteurs, elle choisit une démarche qui s'appuie sur les techniques suivantes : révision, identification, classification, analyse et enfin application.

Elle fait d'abord un rappel de la leçon précédente en proposant une série de questions auxquelles les apprenants doivent répondre (c'est un contrôle des prés requis) :

- Quels sont les connecteurs que nous avons déjà étudiés ? les étudiants citent plusieurs connecteurs (d'abord, de plus, ensuite, d'autre part, enfin, d'autre part...), l'enseignante se contente de rappeler uniquement les connecteurs d'énumération.

(L'opération de prérequis a duré 1min 40 secondes)

Elle demande à présent aux apprenants de lire silencieusement le texte proposé puis d'en faire une seconde lecture à haute voix.

Elle enchaîne ensuite en tentant d'attirer l'attention de ses élèves sur les connecteurs employés, en posant des questions du genre :

- Quels sont les connecteurs qui introduisent les arguments ? (D'abord, ensuite, enfin ; et qu'ils ont appelé connecteurs d'énumération),
- Relever d'autres connecteurs logiques ?

²¹⁵ Vigner, G. (1982) « L'exercice en français langue étrangère », études de la linguistique appliquée, N°48 ; oct, déc

L'enseignante demande à une élève de porter sur le tableau les réponses au fur et à mesure que les élèves les trouvent. Les apprenants n'arrivent pas à trouver toutes les réponses, mais après un certain temps de réflexion, ils repèrent les connecteurs les plus usuels comme par exemple : et, parce que, pour, donc.....etc. Et quand l'enseignante demande aux élèves leur utilité dans un texte, ils ne parviennent pas à répondre, ce qui nous laisse supposer que peut-être ils ne maîtrisent pas leur emploi parce qu'ils ignorent leur utilité dans la production d'un texte. Sur ce point, on revient au modèle développemental de Berninger et Swanson (1994), qui nous explique que les élèves, à cet âge-là, développent le processus de planification globale du texte et ils sont capables d'utiliser les mots favorisant cette fonction et sont donc conscients de l'utilité de ces articulateurs. Ces chercheurs trouvent que les difficultés des apprenants de langue étrangère sont dues soit à la capacité limitée de la mémoire de travail pour réaliser des traitements coûteux soit à un manque de pratique soit aux deux.

La capacité limitée est due à une diminution des occasions de pratique de la langue et donc les deux justifications sont étroitement liées.

L'enseignante donne, par la suite, des explications au fur et à mesure du déroulement du cours, en citant brièvement les différents connecteurs et en répétant des phrases contenant des mots de liaison dans le but de les faire mémoriser.

L'explication dure : 16 minutes.

À la fin de cette étape, l'enseignante établit une classification qu'elle porte sur le tableau, C'est un procédé très utile qui permet d'améliorer les capacités de fixation des connaissances nouvellement acquises. Elle termine avec la lecture de la règle que les apprenants reprennent par la suite sur leurs cahiers :

« Les connecteurs argumentatifs soulignent l'organisation logique d'un raisonnement, ils permettent de mettre en évidence l'enchaînement logique des explications ou des arguments. »²¹⁶

Elle finit sa leçon avec des exercices d'application (les mêmes exercices sont proposés), ces exercices sont donnés dans le but de fixer les connaissances nouvellement acquises mais aussi pour évaluer le taux d'acquisition.

En tout, la démarche reste de type classique. L'enseignement –apprentissage de ce point de langue doit se faire à partir d'un texte. Dans le cadre du déroulement de cette leçon, des allers retours du / au texte doivent être faits, certes l'enseignant peut utiliser la phrase mais il est censé donner le sens de chaque connecteur et ses différents emplois dans le texte. Il doit aussi

²¹⁶ Manuel de quatrième année moyenne, page 70

attirer l'attention de l'élève sur les fonctions qu'un connecteur peut remplir dans un texte, à quel niveau il agit et comment ceci peut l'aider à construire le sens et à résoudre des solutions et des exercices.

La technique qui consiste à expliquer le sens des connecteurs étudiés ainsi que les différentes positions qu'ils peuvent occuper reste la plus convenable selon la théorie de la pertinence, c'est-à-dire parler de la position courante d'un mot de liaison au niveau de la phrase et les règles syntaxiques qui le structurent et qui conditionnent cet emplacement. Ceci dans le but de repérer leurs fonctions et les différentes connexions qu'il peut exercer. Nous citons comme exemple la phrase suivante extrait du texte lu :

« D'abord, parce qu'il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces »²¹⁷

Le connecteur « d'abord » est un connecteur d'énumération, il est utilisé, en général, pour introduire le premier argument dans un texte argumentatif, sa position principale est le début du premier paragraphe, et sera en corrélation avec d'autres connecteurs d'énumération comme par exemple : ensuite, puis après, enfin..., c'est l'inférence que doit dégager l'élève en lisant cette phrase. « D'abord » exerce des connexions avec les autres connecteurs sur tout le texte, ils permettent ensemble une organisation textuelle, la virgule qui se trouve habituellement après ce connecteur sert aussi à l'organisation. En étudiant les propriétés de ce mot de liaison, nous disons qu'il a un rôle d'énonciateur selon la théorie de la pertinence, il va déclencher des assomptions chez les élèves qui sont :

-l'auteur va présenter le premier argument ; et s'ensuit d'autres.

Toutes ces possibilités d'interprétations doivent être étudiées avant d'être transmises à l'apprenant. Enfin le dernier cas de figure est celui du rapport exprimé. Les élèves, même s'ils connaissent certains connecteurs usuels, ne connaissent pas le rapport exprimé. Nous avons remarqué que le problème se pose surtout avec le rapport de la conséquence. Les apprenants ont des difficultés à écrire et à comprendre des phrases exprimant la conséquence. Par contre ils font un bon usage des connecteurs qui expriment le rapport de la cause.

On peut aussi évoquer les déplacements des articulateurs et les changements qui les accompagnent, parce que quand, la phrase change, le sens pouvait changer aussi, et même le rapport pourrait être modifié.

A côté de ces règles syntaxiques, on a les inférences qui sont aussi importantes, elles expliquent et renseignent sur les opérations faites par l'apprenant pour repérer les connexions des mots de liaison.

²¹⁷ Manuel de quatrième année moyenne, page 70

A travers ces différentes manipulations, les élèves mobilisent leurs acquis antérieurs pour assimiler ce point de langue, certes ils n'ont pas le même bagage linguistique mais ils sont placés dans une même situation d'enseignement apprentissage et ils effectuent à peu près les mêmes opérations cognitives vu qu'ils ont le même âge.

En choisissant les étapes observation, identification, analyse, fixation et enfin application, ces enseignantes s'inscrivent pleinement dans la méthode classique dont que l'élève ne peut pas utiliser ces articulateurs dans un écrit. L'usage de ces mots de liaison reste limité à certaines structures phrastiques utilisées en classe car l'apprenant mémorise les phrases étudiées et les utilise pour formuler des phrases identiques sans pour autant savoir former et produire tout un texte en utilisant les articulateurs.

Nous avons demandé des explications à l'enseignante (B), elle a justifié ceci par le faible niveau des élèves qui ne favorise pas l'utilisation d'une démarche comme la grammaire textuelle, un élève qui ne peut pas utiliser un connecteur dans une phrase n'arrivera pas à l'utiliser dans un texte.

L'enseignante ajoute aussi qu'un bon nombre d'apprenants arrive en classe de quatrième année sans avoir jamais pratiqué de production écrite auparavant. Cette activité leur est pourtant programmée avant. Elle explique, le temps accordé à cette activité (une heure) est insuffisant pour pouvoir étudier tous les éléments qui permettent l'installation de la compétence rédactionnelle.

L'enseignante nous a parlé des lacunes dont « souffrent » les productions de certains apprenants :

- Ils transposent directement leurs idées de l'arabe au français.
- Ils éprouvent des difficultés en grammaire et en syntaxe ainsi qu'en orthographe ce qui altère sensiblement leur style d'écriture.

2.2.3. Troisième séance : voir la fiche pédagogique en annexes (fiche de l'enseignante A)

Déroulement de la séance

Approche du texte

Texte

J'ai pris le bateau pour me rendre à Jijel. Je suis passé devant El Aouana et Ziama Mansouria afin d'admirer des paysages à couper le souffle. Le parc naturel de Taza a été créé dans cette région pour que la faune et la flore soient protégées.

Phase d'analyse :

- quel est le rapport logique exprimé dans la dernière phrase ?
- quel est l'articulateur qui introduit l'idée de but ?

-relève dans le texte deux autres articulateurs exprimant le même rapport.

Synthèse : sur le manuel p151

Analyse des pratiques enseignantes :

L'enseignante (A) a prévu une autre leçon de grammaire qui porte sur l'expression du but, l'objectif est d'amener l'apprenant à savoir exprimer le but en employant le connecteur adéquat, et à faire les transformations nécessaires pour obtenir une phrase complexe. Nous avons remarqué que l'objectif visé est loin d'être réalisé. Ces apprenants n'ont pas les connaissances nécessaires à l'installation de la compétence visée. Pour rappel, l'apprenant de quatrième année moyenne doit maîtriser l'écrit, autrement dit, il doit savoir rédiger un texte cohérent, qui dit cohérent dit qu'il peut utiliser tous les connecteurs dans son écrit et employer toutes les transformations possibles.

Elle déroule sa leçon selon le schéma suivant :

- Lecture compréhension
- Analyse et explication
- Application

Lecture compréhension : lecture du texte et identification des connecteurs.

Analyse : elle aborde le point de langue dans différentes phrases en fournissant des explications et termine par l'énoncé de la règle.

Application : deux exercices écrits sont proposés à partir desquels l'enseignante évalue le point de langue.

La nouveauté de ce travail réside dans la phase d'application, l'enseignante a choisi de leur donner des exercices qu'elle a préparés à la place de ceux du manuel (généralement les apprenants préparent les exercices chez eux), et de cette façon, elle contrôle mieux les savoir à acquérir, elle peut évaluer le taux d'assimilation et de progression réels.

Pour cette leçon, l'enseignante n'a pas fait un rappel des connecteurs étudiés et est passé directement au vif du sujet.

Nous avons distingué aussi que cette leçon était difficile pour les élèves parce qu'ils ne maîtrisent pas la structure de la phrase, et même la terminologie utilisée par l'enseignante était difficile pour eux :

Par exemple, quand l'enseignante dit : la subordonnée circonstancielle de but est introduite par des conjonctions de subordination comme ; pour ; afin de ; afin que ...etc.

Ceci paraît difficile pour l'élève qui a des difficultés en langue, parce que ces termes nouveaux et complexes sont introduits ensemble.

L'étudiant ne peut pas gérer le flux d'informations nouvelles et complexes ; il faut qu'il ait une progression, que cette dernière se fait selon un rythme sinon il se perd. En effet, il connaît le terme « connecteur » ; « articulateur » qui imposent l'idée de quelque chose qui crée des connections, des liens, or « conjonction de subordination » « subordonnée circonstancielle de but » pourraient être difficiles à retenir.

Dans le déroulement de cette leçon, l'enseignante a tout d'abord commencé par une lecture suivie d'un questionnement. Ces questions contiennent plusieurs informations qu'elle veut exploiter dans sa leçon (lisez la dernière phrase dans le texte, quel est le rapport exprimé ? pourquoi le parc de Taza a été créé dans cette région ? quel est l'articulateur utilisé dans cette phrase ? ...etc.)

Ensuite par un procédé de transformation de phrases simples en phrases complexes, elle tente d'explicitier l'expression du but à travers les différentes formes de phrases suivantes :

Phrase1+préposition +que+phrase2

Phrase1+préposition+verbe à l'infinitif

Phrase1+locution prépositionnelle +infinitif

Ces différentes manipulations syntaxiques font progresser l'information qui sera consolidée à l'aide d'exercices ou l'expression du but se fera à l'aide d'un groupe prépositionnel, au moyen d'une transformation complexe (subordonnée circonstancielle). Nous avons remarqué que le flux d'informations nouvelles était important par rapport au temps nécessaire à l'assimilation de ces connaissances. L'apprenant assimile ces nouvelles informations en s'adaptant à la nouvelle situation de déséquilibre. « Déséquilibre » parce que l'élève n'arrivera pas à contrôler toutes ces informations en un temps court. Ceci, peut-être, dû au fait que la leçon demande plus qu'une heure et l'enseignante est obligée de respecter le temps alloué à chaque activité sinon elle ne finira pas le programme à temps.

Cette leçon pourrait être faite en deux étapes, en commençant d'abord par expliquer le sens du mot **but** exemple : but=objectif=finalité=intention=c'est-à-dire mettre en valeur la raison pour laquelle on réalise quelque chose.

Puis donner un exemple très facile pour expliquer ce mot.

Ensuite, expliquer que pour exprimer le but on utilise le complément circonstanciel de but qui peut avoir plusieurs natures :

Il peut être un groupe nominal, exemple : il est allé en Espagne pour **la langue**

Il peut être un pronom, exemple : il est allé en Espagne pour **elle**.

Il peut être un verbe à l'infinitif, exemple : il est allé en Espagne pour **progresser**

Il peut être une proposition subordonnée exemple : il est allé en Espagne pour **qu'il puisse s'améliorer**

On peut utiliser un exemple usuel et facile à comprendre, et avec cet exemple, on progresse dans l'information (du simple au complexe), on introduit les nouvelles informations de manière facile à assimiler. Ensuite on précise à l'élève que la proposition subordonnée de but occupe la fonction d'un complément circonstancielle de but, et pour la trouver, on pose la question **pourquoi faire ? Ou, dans quel but ?**

Ensuite, elle aborde les règles syntaxiques comme :

Pour, afin de, en vue de, de peur de, dans le but de, de manière à + infinitif

Pour que, afin que, de peur que, de crainte que+ mode subjonctif

Et on nomme les connecteurs utilisés pour exprimer le but ; on les appelle des **conjonctions de subordination**.

Puis, dans une seconde étape, on passe aux différents types de phrases complexes exprimant le but.

Dans le cas des phrases complexes avec un même sujet :

Pour, afin de, en vue de, de peur de, dans le but de + infinitif

Exemple : Nous faisons tous les préparatifs aujourd'hui de manière à ne pas à **avoir** à le faire demain.

Dans le cas des phrases complexes ayant des sujets différents :

On a soit un but poursuivi, et là ; on utilise ; **pour que** ou **afin que** + subjonctif.

Exemple : le ministre de la culture a pris des mesures **pour que** les monuments historiques soient restaurés

Mais dans le cas d'un but à éviter :

De peur que ou **de crainte que** + subjonctif

Exemple : on a installé des barrières de protection **de peur que** les pilotes ne **puissent** freiner.

Ceci explique l'importance de la gradation dans les leçons de grammaire. Henri Besse et Rémy Porquier affirment que : « *Toute progression implique d'abord une sélection, que cette sélection porte sur le « niveau de langue » qu'on veut enseigner, sur le type de discours qui correspond le mieux aux besoins des apprenants, sur les documents ou échantillons de la langue-cible qui suscitent leurs intérêt, sur les mots et structures qu'on juge les plus utiles, sur les notions et fonctions communicatives qu'on considère comme prioritaires dans les usages que les étudiants auront à faire de la langue qu'ils apprennent* »²¹⁸.

²¹⁸ Henri Besse et Rémy Porquier, « Grammaires et didactique des langues »2005, édition Hatier/Didier 286p, p149.

En effet, dans le déroulement de cette leçon, nous avons prévu, tout d'abord, un moment d'éveil de l'intérêt, sous forme d'exemples faciles pour préparer l'apprenant à d'autres formes plus complexes que nous exploiterons ultérieurement.

Ensuite, nous tenterons d'explicitier l'expression du but à travers différentes manipulations syntaxiques qui font progresser l'information. Et tout ceci sera consolidé à l'aide d'exercices.

Notons qu'en général, l'élève doit avoir certaines connaissances pour pouvoir faire les transformations nécessaires :

Exemple 1 : il a fait ce geste pour que je lui pardonne.

Exemple 2 : il a fait ce geste de sorte que je lui pardonne.

L'énoncé 1 peut être écrit : « c'est pour que je lui pardonne qu'il a fait ce geste » ; ce qui est impossible pour l'énoncé 2.

Un autre exemple explique l'importance de certaines connaissances en langue, « et » bien qu'il exprime l'addition, mais dans bien des cas, il peut exprimer l'opposition, exemple : « Marie est grande et sa sœur est petite. » ici, « et » exprime l'opposition.

C'est dire, que même avec un articulatoire très usuel comme « et », les élèves trouvent des difficultés à dégager le rapport exprimé, ceci fausse toute classification des connecteurs selon le rapport exprimé. Un seul connecteur peut exprimer plusieurs rapports selon la phrase ; ce qui demande un savoir méthodique de la part de l'enseignant pour faire acquérir toutes ces connaissances.

En résumé, nous dirons que dans l'expression du but, l'enseignante a alterné entre une grammaire du sens et une grammaire transformationnelle mais la fixation n'était pas complète à cause du niveau limité des apprenants qui ne permet pas une fixation rapide d'un flux important de connaissances.

Il ressort de l'observation de ces différentes techniques une régularité dans la manière de procéder, les enseignantes commencent par : l'identification et terminent par l'application.

L'identification reste fondamentale dans la pratique de classe, elle permet de cerner le point central et de l'exploiter et l'application permet à l'enseignante d'évaluer l'assimilation de ce point de langue.

Les différentes techniques d'enseignement de la grammaire que nous venons de voir sont tributaires de la démarche adoptée par les enseignantes, elles restent conditionnées par le niveau des élèves, le contenu du programme et les objectifs fixés au préalable. Par exemple les deux enseignantes ont adopté deux démarches qui ne sont pas totalement identiques mais qui ont des étapes communes (identification, analyse, application), ce qui se fait généralement

dans toutes les leçons de grammaire, en effet ces étapes sont indiquées et conçues de cette manière dans le manuel scolaire.

Sur ce point, Lusignan, Lebrun, Gagnon, Préfontaine et Fortier (1996-1997)²¹⁹, n'ont constaté « [...] aucune différence significative — ni de cycle scolaire, ni d'âge, ni de sexe, ni d'années d'expérience — quant à l'enseignement de l'écriture. La grande homogénéité des réponses semble indiquer que les professeurs du secondaire adoptent un modèle d'enseignement dans lequel il existe bien peu de variantes ».

Ceci semble être le cas pour l'enseignement des connecteurs au collège ainsi que pour leur réinvestissement dans l'écrit, alors que le manuel ne propose pas des méthodes ou des stratégies d'enseignement nouvelles et convenables.

Les apprenants sont aussi habitués à cette manière de faire : identification de l'élément central, sa mémorisation dans des phrases, et enfin des applications, sans savoir faire des liens entre toutes les connaissances acquises et sans savoir réutiliser le savoir nouvellement acquis dans leurs écrits. L'écrit est décalé à la dernière séance de la séquence pour qu'il y ait une intégration de toutes les connaissances acquises antérieurement.

L'élève en réalité va être jugé sur son écriture et sur le réinvestissement de tout ce qu'il a acquis dans une production écrite (une marge d'erreur est acceptable), pour cela le rôle de l'enseignant est primordial, une part des problèmes rencontrés chez les apprenants sont la conséquence des techniques et des méthodes employées en classe.

Un enseignant est appelé à réviser continuellement ses pratiques de classe, à rénover, à trouver des solutions aux difficultés car la récession provoque la régression, Jean François Halté l'explique de cette manière :

« La recherche en didactique de l'écriture concerne un petit monde qui aurait d'ailleurs tendance à se replier sur lui-même, les enseignants, paraît-il, lisent peu les revues de recherche et consomment plus volontiers des outils ad hoc à rentabilité immédiate »²²⁰

Les enseignants doivent consulter les grammaires de référence pour pouvoir donner l'information nouvelle et bénéficier de tout ce qui est récent et actuel tout en renouant avec les données des situations qui s'imposent et les grammaires traditionnelles qui sont fondamentales.

²¹⁹ Lusignan, Guy, Lebrun, Monique, Gagnon, Martin, Préfontaine, Clémence et FORTIER, Gilles. (1996-1997). Des pratiques d'enseignement de l'écriture au secondaire, *Enjeux*, 39-40, p. 169-183. cité par Lecavalier J, 2003, « La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P 84.

²²⁰ Jean François Halté, « didactique de l'écrit, didactique du français ; vers la cohérence configurationnelle, université de Metz ; article publié sur Repères ; revue n°26/27(2002-2003)

2.3. Discours employé (concepts)

Chaque matière se caractérise par sa matrice. Celle-ci représente en quelques sortes sa charpente conceptuelle, le réseau de concepts qui lui donne son unité et sa cohérence. La grammaire possède une terminologie qui ne se confond pas avec les autres disciplines. En classe, les pratiques enseignantes exigent un discours spécifique, l'enseignant fait appel à des termes métalinguistiques, or l'utilisation de cette terminologie n'est pas toujours compréhensible pour l'apprenant, ce qui oblige l'enseignant à pédagogiser son discours pour pouvoir véhiculer de nouveau savoir grammatical et à prendre le temps nécessaire dans la gradation des concepts.

Chaque apprenant entre en classe avec des pré requis que l'enseignant doit vérifier car ces pré requis aident à l'assimilation de nouvelles connaissances.

L'apprenant, au cours de son apprentissage, est appelé à acquérir une terminologie qui va du simple au complexe, la tâche de l'enseignant est de faciliter cette acquisition.

En grammaire chaque contenu grammatical à ses notions et l'enseignant fait un choix méthodologique dans le but de faire passer l'information, exemple :

L'articulateur « et » est une conjonction de coordination, l'élève la connaît ainsi depuis le primaire, ensuite arrivé au collège, il apprend une autre terminologie « connecteur » qui est un concept inhabituel pour lui ; et même la manière de l'étudier au primaire (dans des phrases simple) diffère de celle du collège (dans des phrases complexes avec expression de plusieurs rapports), ceci pour expliquer la progression qui est censée être faite selon un ordre qu'on échelonne dans l'enseignement. L'enseignant est appelé à faire des choix méthodologiques, une partie de son travail consiste à intégrer les nouveaux concepts et aider l'apprenant à les utiliser avec leurs différentes nominations (conjonction de coordination, mot de liaison, connecteur).

Ajoutons à cela le fait que beaucoup d'entre eux confondent dans l'écriture « et » conjonction de coordination avec le « est » du verbe être au présent, pourtant « et » est le connecteur le plus usuel (nous avons eu à le vérifier dans les productions écrites des élèves).

Nous avons remarqué, aussi, dans le discours employé en classe, une utilisation fréquente par les apprenants de certains connecteurs comme le : « et », « mais », « parce que », par contre les articulateurs : « or », « si bien que », « puisque » ...ne sont pas employés.

Si l'on prend par exemple le métalangage employé par l'enseignante « A », il ne relève pas d'une méthode progressive : présenter le thème, l'expliquer et passer d'un connecteur à l'autre en utilisant plusieurs nominations, cette démarche n'insiste pas sur le savoir déjà acquis (concepts déjà acquis).

Les concepts nouvellement introduits n'étaient pas bien clarifiés. Les élèves sont confrontés à une nouvelle nomination qui n'était pas facile à retenir, ce qui ne favorise pas une bonne fixation des nouvelles informations. Selon Henri Besse et Rémy Porquier : « *La langue dans sa composante lexico-grammaticale, n'a pas à être enseignée en tant que telle, mais elle doit être pragmatiquement utilisée pour faire apprendre des savoirs* »²²¹

Jean pierre Cuq de sa part, explique, à travers l'étude de quelques concepts grammaticaux dans les grammaires de référence récents du français, comment chemine le savoir proposé à la réflexion des apprenants de FLE, il dit à ce sujet :

« *Les grammaires modernes invitent à une véritable réorganisation des savoirs, mais actuellement il existe des disparités entre les manuels pédagogiques et les ouvrages de référence, ce qui s'explique par le fait que ces concepteurs de programmes ne veulent pas rompre avec un consensus bien établi* »²²².

En somme, il ressort que l'utilisation des concepts nouveaux en classe a été une des causes des difficultés rencontrées par les apprenants. Ceci appuie notre hypothèse relative au métalangage grammatical. L'enseignant doit prendre en compte la terminologie utilisée, il peut progresser, tout en vérifiant les pré requis, afin d'avoir une meilleure compréhension et assimilation.

2.4. Exercices proposés aux élèves (premier cours « connecteurs logiques »)

Si l'on prend les séances filmées, dans les deux cours intitulés « connecteurs logiques », les deux enseignantes « A » et « B » ont exploité les exercices du manuel. La première remarque que nous pouvons faire est que les élèves, dans l'ensemble, avaient des manuels déjà utilisés et sur lesquelles figure la correction des exercices. Ceci n'aide pas à faire l'évaluation du savoir nouvellement acquis.

²²¹ Henri Besse et Rémy Porquier, « Grammaires et didactique des langues »2005, édition Hatier/Didier 286p, p150

²²² Jean pierre Cuq (2002) « Du discours linguistique au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux : revue de Didactologie des langues cultures n°25p83-95

Voici les deux exercices proposés**Exercice 1 : place les articulateurs suivants au bon endroit : de plus, d'autre part, donc, mais en effet**

Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs....., l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace,.....la pollution risque de les faire disparaître..... les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles,dans le sud de la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt.

Il faut ... dès maintenant penser à protéger les tortues.

Exercice 2 : complète les phrases suivantes en employant : parce que, tellement...que, à cause de, grâce à, à force de, donc, comme, si bien que.

.....de prendre notre atmosphère pour une poubelle, nous risquons de provoquer un réchauffement global de la terre.

Le corps a besoin d'eauon ne survit pas plus de trois jours sans boire.

.....recyclage, on peut assainir notre planète.

L'environnement s'est dégradéla pollution.

.....l'eau est une ressource précieuse, nous devons l'économiser.

Nous avons remarqué, aussi, que les apprenants qui participaient ne donnaient pas des réponses justes au moyen d'un métalangage approprié mais lancent des mots, des phrases incomplètes ou des fois des mots en arabe, disons qu'il n'y avait pas une bonne interaction autour de l'exercice.

La démarche utilisée dans ces exercices n'est pas conforme, la progression dans les applications est sans doute le meilleur moyen préconisé. Pour les tenants de l'enseignement des langues, les exercices doivent pouvoir remplacer les explications grammaticales, en ce sens, il est préférable de commencer par l'exercice qui contient des phrases pour passer à celui qui se présente sous forme d'un texte. Au niveau phrastique, le scripteur doit s'assurer de la cohésion entre les différents constituants de la phrase alors qu'au niveau du texte, il doit, non seulement, prendre en compte la structure des phrases, mais aussi veiller à une cohérence entre les différentes parties du texte.

Ces exercices devraient être une première étape vers l'écrit, l'enseignant pourra proposer d'écrire un court paragraphe en utilisant le point de langue étudié, il pourra aussi donner un court passage et demander de le reformuler en utilisant le point de langue en question ; il est

appelé à répéter et réaliser plusieurs exercices, sinon refaire des exercices après un certain temps afin de consolider les savoirs acquis, n'oublions pas que dans tous les programmes des quatre niveaux, les leçons de grammaire sont récurrentes mais malgré cela les élèves font des erreurs.

Dans un premier temps, l'auteur de manuel ou l'enseignant devra commencer par des phrases. Ensuite, il passera au texte. Il devra progresser pas à pas, certes ceci nécessite un traitement particulier et un grand effort, surtout avec des élèves qui ne maîtrisent pas bien la langue, mais avec de la patience, il arrivera à bien fixer le savoir grammatical en question.

Les exercices proposés ne favorisent pas la prise en compte du texte.

2.4.1. Résultats des exercices de la première classe

L'exercice 1 consiste à placer chaque connecteur au bon endroit. C'est un exercice à trous quasi traditionnel. En raison de la grammaire intériorisée et de l'intuition, l'élève peut, facilement, faire un emploi adéquat des connecteurs.

Le deuxième exercice consiste à compléter les phrases à partir d'une liste de connecteurs. C'est un exercice de repérage, l'élève doit repérer le connecteur adéquat et le placer au bon endroit. Il s'agit d'une transformation d'un exercice semi implicite en un exercice explicite classique. L'objectif est bien d'abord de fixer ces connaissances et vérifier si les apprenants ont bien acquis le rapport étudié et arrivent à le distinguer des autres rapports déjà étudiés.

Ces exercices privilégient l'aspect formel. L'élève se concentre sur la forme linguistique et non sur l'utilisation des connecteurs pour produire des écrits.

Même s'il arrive à bien assimiler l'usage de ces articulateurs dans des phrases, il n'apprend pas grande chose sur leur investissement dans l'écrit et ne pourra pas tisser un texte bien cohérent. La cohésion et la cohérence sont deux choses fondamentales.

L'enseignement/apprentissage de l'écrit doit inclure ces deux paramètres si l'on veut que les écrits soient agréables à lire.

L'apprenant est censé utiliser les connecteurs en écrivant, en communiquant... mais nous remarquons qu'il les mémorise juste pour savoir répondre aux questions des devoirs et des compositions.

En guise de conclusion, nous dirons que ces deux exercices permettent de mémoriser les connaissances de base mais ne développent pas les aptitudes à pouvoir écrire sans contraintes. Ils ne constituent qu'une étape préparatoire.

L'important est de faire acquérir un point de langue, de bien l'évaluer, pour passer à une seconde étape qui est son réinvestissement dans l'écrit.

Analyse des résultats des exercices

Pour évaluer l'utilisation des connecteurs logiques dans les exercices, nous allons présenter les résultats dans le tableau suivant :

Tableau N°1 : Utilisation des connecteurs logiques dans première classe (enseignante A : exercice 1)

Exercice 1

| apprenants | Connecteur utilisé. | Emploi correcte | Emploi incorrecte |
|------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| A1 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| A2 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| A3 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | X | |
| | Donc | | X |
| A4 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | X | |
| | Donc | | X |
| A5 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A6 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| A7 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A8 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A9 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A10 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A11 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A12 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A13 | Mais | X | |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| A14 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| A15 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A16 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A17 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| A18 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A19 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| A20 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | | X |
| A21 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A22 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A23 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A24 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| A25 | Mais | X | |
| | d'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |

Pour faciliter la lecture des résultats, nous les avons résumés dans le tableau suivant :

Tableau 01 : Utilisation des connecteurs logiques dans la première classe (enseignante A)

| | Connecteurs logiques | | | | |
|------------------|----------------------|--------------|------------|------------|------------|
| | mais | D'autre part | En effet | De plus | Donc |
| Emploi correct | 24 | 20 | 6 | 8 | 22 |
| Pourcentage | 96% | 80% | 24% | 32% | 88% |
| Emploi incorrect | 1 | 5 | 19 | 17 | 3 |
| Pourcentage | 4% | 20% | 76% | 68% | 12% |

Au travers des résultats obtenus, nous remarquons que les apprenants font un bon usage des connecteurs : **mais (96%)**, **donc (88%)**, et **d'autre part (80%)**, cela s'explique par leur usage fréquent en classe surtout en quatrième année (dans les textes argumentatifs).

Dans la première phrase de l'exercice :

Le fait que « les tortues ont très peu de prédateurs » pourrait amener à penser qu'elles ne doivent pas être en danger et doivent, aussi, être nombreuses, « **mais** » malgré cela, « l'homme les capture », et de ce fait il constitue un premier danger sur la vie de ces êtres (premier argument donné).

L'utilisation du connecteur « mais » dans cette phrase permet d'attribuer une interprétation sémantique appropriée. Nous disons que la phrase est explicite et pertinente²²³, pourquoi ?

Examinons les deux exemples suivants :

(1) *Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs, **mais** l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace*

(2) *Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs, l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace*

La première phrase demande moins d'efforts de traitement, alors que la deuxième nécessite de l'effort pour comprendre la relation entre « la diminution des prédateurs des tortues adultes » et le fait que l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace »

L'ajout de « mais » produit un surcroît de traitement cognitif.

Le mot « tortues » provoque une attente positive, il est suivi du mot « homme » qui a une signification négative (dans la séquence 3 du premier projet portant sur les animaux menacés

²²³ Rappel : La pertinence est en relation avec les efforts de traitement, c'est-à-dire les efforts cognitifs nécessaires pour comprendre un énoncé.

de disparition, l'homme est cité dans tous les textes comme le seul responsable), l'élève relie les deux significations antagonistes à l'aide du connecteur simple « mais », selon Harald Weinrich

« *Le contraste des termes de la jonction peut être renforcé ou affaibli par le contexte* »²²⁴

Effectivement ; les élèves, au cours de cette séquence, étudient des textes qui évoquent la protection de l'environnement, ceci constitue un stimulant de l'apprentissage (ils possèdent des pré requis qui seront facilement activés), ils relient les deux propositions antagonistes et font un bon usage du connecteur « mais ».

Concernant l'articulateur « d'autre part », les élèves en font un bon usage (**80%**).

C'est un connecteur d'argumentation, appelé ainsi par Martin REGEL Pellat & René RIOUL, il est utilisé pour ajouter des idées, des arguments, pour continuer, il est en corrélation avec d'autres connecteurs, et agissent ensemble au niveau de la macrostructure globale du texte.

Dans la phrase : « ***D'autre part la pollution risque de les faire disparaître*** »

L'utilisation du connecteur « d'autre part » dans cet énoncé permet de construire une relation de continuité (argument 2) avec le premier énoncé (argument 1). Or cette relation n'était pas inférable sans l'usage de cet articulateur.

Par contre pour les connecteurs : **en effet** et **de plus**, les élèves les utilisent avec un taux d'emploi incorrect élevé (**en effet (24%)** et **de plus (32%)**), ce qui peut être dû à une fréquence d'utilisation quotidienne limitée, même si ces articulateurs nous paraissent très simples et faciles à maîtriser mais leur usage quotidien en classe peut être limité à certaines structures phrastiques très simples et donc les élèves n'en font pas un bon emploi. Nous avons aussi remarqué que les apprenants ne les utilisent que rarement dans leurs écrits si on les compare avec d'autres mots de liaison comme par exemple : parce que, mais, et, donc.....etc.

Pour comprendre la difficulté qu'il y a dans l'utilisation des connecteurs **en effet** et **de plus**, on les reprend dans le passage suivant : « ***d'autre part la pollution risque de les faire disparaître, en effet les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles, de plus dans le sud de la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt.*** »

La linguistique et la pragmatique offrent des traits directionnels, comment ?

Dans cet énoncé, l'interprétation est déclenchée par le connecteur « d'autre part », il s'agit de l'ajout d'un argument (la pragmatique), reste à préciser le contenu de l'information (la linguistique). « En effet », qui est un connecteur d'exemplification, permet une explicitation

²²⁴-Weinrich, Harald, Grammaire textuelle du français, volume 2 P413, les éditions Didier, Paris 1989 P372

des choses, et rend l'énoncé plus pertinent. « De plus » ajoute un deuxième exemple et rend le discours plus cohérent. Cet ordre séquentiel est bien connecté et sa lecture est satisfaisante.

Par contre l'énoncé suivant ;

« *La pollution risque de faire disparaître les tortues, les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles, dans le sud de la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt.* » demande un grand effort cognitif ce qui diminue sa pertinence. Même la relation entre les séquences n'est pas clairement établie car l'origine de l'interprétation repose sur l'établissement de liens entre les séquences.

Pour ce qui est des stratégies utilisées :

Les deux connecteurs se placent après la ponctuation, ce qui a pour effet d'attirer l'attention des élèves. Ajoutons à cela le fait que leur position n'impose pas plus facilement le contenu du segment qui va suivre pour un apprenant qui a des problèmes à comprendre le sens et qui se base sur des stratégies pour faire l'exercice alors les élèves n'arrivent pas à repérer les articulateurs facilement.

Sur ce point, D. Bailly dit : « la prise de conscience par l'apprenant (guidé par l'enseignant) de ses propres intuitions sur le système de la langue étrangère facilite l'acquisition »²²⁵

Ceci dit, le savoir enseigné en classe ne peut, en lui-même, apporter des solutions à toutes les situations complexes, c'est pourquoi l'apprentissage des stratégies est une sorte d'adjuvant cognitif qui aide à combler et à gérer les apprentissages.

Les connecteurs « d'autre part, en effet, de plus » ont un rôle informationnel, l'auteur annonce des informations qui s'ajoutent et qui se complètent pour arriver à une fin.

Ils fonctionnent seulement comme corrélatifs. On ne les trouve jamais au début d'un texte, car ils exercent leurs rôles après d'autres cas de figure.

La dernière phrase est isolée, elle se trouve vers la fin du paragraphe « *Il faut donc dès maintenant penser à protéger les tortues* ».

*Le discours cause-conséquence appelé ainsi par Moeschler*²²⁶ caractérise plus spécialement le texte argumentatif et est caractérisé par l'utilisation de certains connecteurs (parce que, donc) qui favorisent une lecture facile, explicite et surtout pertinente du texte argumentatif

Il s'agit, dans cette dernière phrase, d'un connecteur consécutif, qui exprime la conséquence, ce rapport est davantage utilisé dans l'argumentation, d'ailleurs certains comme Gerecht²²⁷

²²⁵ Bailly, D. synthèse de la discussion sur connaissance implicite et connaissance explicite en langue non maternelle. Encrages, acquisition d'une langue étrangère, Numéro spécial, 09Université de Paris VIII, 1980, p120

²²⁶ Jacques Moeschler, Le raisonnement causal : de la pragmatique du discours à la pragmatique expérimentale, Nouveaux cahiers de linguistique française 27(2006), 241-262

(1987) l'appelle la consécutive où la conséquence argumentative, ce rapport est omniprésent dans un texte argumentatif, c'est pourquoi on l'enseigne au début du programme de quatrième année.

La dernière phrase fonctionne comme une conclusion de ce qui précède. Les élèves ont pu trouver facilement le rapport exprimé et ont fait un bon usage (**88%**).

Tableau N°2 : Utilisation des connecteurs logiques dans la première classe (enseignante A ; exercice2)

Après avoir isolé les feuilles des apprenants n'ayant pas répondu au deuxième exercice nous avons présenté les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous :

| Apprenants | Connecteur utilisé. | Emploi correcte | Emploi incorrecte |
|------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| A1 | à force de | X | |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A2 | à force de | | X |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A3 | à force de | X | |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A4 | à force de | | X |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | | X |
| A5 | à force de | X | |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A6 | à force de | | X |

²²⁷ Gerecht, Marie-Jeanne. (1987). « ALORS : opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours », Cahiers de linguistique française, 8, p. 69-79.

| | | | |
|-----|-------------|---|---|
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | | X |
| | Puisque | X | |
| A7 | à force de | | X |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | | X |
| | Puisque | X | |
| A8 | à force de | X | |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A9 | à force de | | X |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | | X |
| | Puisque | X | |
| A10 | à force de | X | |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | | X |
| A11 | à force de | | X |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | | X |
| | Puisque | X | |
| A12 | à force de | X | |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A13 | à force de | X | |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |

| | | | |
|-----|-------------|---|---|
| A14 | à force de | X | |
| | Si bien que | X | |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A15 | à force de | | X |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |
| A16 | à force de | | X |
| | Si bien que | | X |
| | Grace à | X | |
| | A cause de | X | |
| | Puisque | X | |

Pour faciliter la lecture des résultats, nous les avons résumés dans le tableau suivant :

Tableau N°2 : Utilisation des connecteurs logiques dans la première classe (enseignante A ; exercice2)

| | Connecteurs logiques | | | | |
|------------------|----------------------|---------------|-------------|------------|--------------|
| | à force de | Si bien que | Grâce à | à cause de | puisque |
| Emploi correct | 8 | 7 | 16 | 12 | 14 |
| Pourcentage | 50% | 43.75% | 100% | 75% | 87.5% |
| Emploi incorrect | 8 | 9 | 00 | 4 | 2 |
| Pourcentage | 50% | 56.25% | 00% | 25% | 12.5% |

Dans cet exercice, le rôle purement syntaxique des connecteurs qui consiste à relier deux propositions d'une phrase, facilite le bon usage de ces mots de liaison, et explique le pourcentage élevé de l'emploi correct.

À partir de la connaissance de la position privilégiée de ces connecteurs, les élèves arrivent à lier correctement les deux propositions de chaque phrase complexe.

Établir une liste valable des rôles sémantiques des mots de liaison paraît utiles dans ce genre d'exercice.

Le connecteur « à force de »

Ce connecteur appelé « locution prépositive » introduit un fait d'insistance sur la cause pour arriver à un fait principal, il doit être suivi d'un infinitif.

La relation entre les deux prépositions dans la phrase : « **à force de prendre notre atmosphère pour une poubelle, nous risquons de provoquer un réchauffement global de la terre.** » implique un lien de cause-conséquence, le connecteur nous informe de la nature de connexion entre [le fait de prendre l'atmosphère pour une poubelle] et [le réchauffement global de la terre] qui en résulte. Dans une telle hiérarchie d'informations, l'articulateur permet une interprétation de la phrase par son contenu procédural encodé dans les traits directionnel de l'information [cause] → [conséquence].

C'est en fait la conjonction du contenu procédural et conceptuel qui permet de placer l'articulateur dans la phrase suivante : « **Prendre notre atmosphère pour une poubelle, nous risquons de provoquer un réchauffement global de la terre.** »

Sa structure peut aussi déterminer la nature du mot qui le suit « prendre ». On a un infinitif, et donc l'apprenant doit utiliser soit le connecteur « à force de » soit « à cause de » au début de la phrase ; puisque tout deux nécessitent un infinitif, et c'est ce qui explique la marge d'erreur commise par les élèves, le taux d'emploi correct est de **50%**, c'est la moyenne. Ceci peut être expliqué soit par la connaissance du sens et la maîtrise de l'usage de ce connecteur, soit par la connaissance de la règle qui dit que ce connecteur doit être suivi d'un infinitif.

« Si bien que »

Dans la phrase suivante : « *Le corps a besoin d'eau **si bien que** on ne survit pas plus de trois jours sans boire* », le connecteur « **Si bien que** » est une locution conjonctive qui introduit un rapport de conséquence, le mot subordonnant « que » entre dans la composition de cette locution, toutefois il constitue un point de liaison de la subordonnée.

Syntaxiquement parlant, les constituants d'une séquence compositionnelle ne sont pas toujours placés côte à côte, c'est le cas de par exemple : « tellement...que » « si.....que » ; mais pour « si bien que », les composants de cette locution s'utilisent côte à côte.

Concernant la position du connecteur « si bien que » en tête de phrase, elle est indicatrice de ses fonctions, et aide l'apprenant à en faire un bon usage. Un connecteur peut se trouver en tête de phrase, au milieu ou bien à la fin, ces différentes positions peuvent être révélatrices et indicatrices de ses différentes fonctions surtout pour les élèves qui ont des difficultés de compréhension.

Les apprenants ayant déjà fait cette leçon, savent que le connecteur en question introduit une subordonnée de conséquence, donc ils sont censés faire un bon usage de cette locution, mais

on a comme résultat seulement **43.75%** d'emplois corrects. Cet articulateur ne fait pas partie de leur répertoire, c'est ce qui a été prouvé par Cicurel. F, dans le Métalangage en classe de langue (parole sur parole, CLE, didactique des langues étrangères, 1985), cette chercheuse parle d'un répertoire grammatical de l'apprenant dont l'enseignant doit en tenir compte dans ses pratiques de classe. Le répertoire ou patrimoine grammatical est défini par cette chercheuse comme « *l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques* »²²⁸.

Chaque connaissance possède une adresse dans la mémoire qui permet son stockage puis sa récupération. Le répertoire est alors ce que l'apprenant possède comme pré requis. Un connecteur que l'apprenant utilise rarement ne peut pas être intériorisé dans son répertoire grammatical et ne peut pas être récupéré et trouvé facilement même s'il avait l'objet d'une séance complète. On se trouve obligé d'imposer une remise en cause du métalangage utilisé en pratique de classe, l'élève doit s'habituer à l'utilisation de ces mots de liaison pour les intégrer dans son répertoire. L'intérêt majeur est de créer une continuité entre les savoirs acquis et à acquérir et de faciliter le transfert des connaissances.

Le connecteur « Grâce à »

Dans la troisième phrase de l'exercice : «recyclage, on peut assainir notre planète », le connecteur « **Grâce à** » exprime un rapport de cause, il est utilisé avec un taux d'emploi correct de **100%**, ce qui confirme toujours ce qu'on avait dit, cet articulateur est usuel, il fait partie du répertoire grammatical des apprenants et donc ces derniers ne trouvent pas de difficultés à l'utiliser dans une phrase simple. La phrase donnée est facile à comprendre, l'élève construit facilement le sens avec l'articulateur en question, à ceci s'ajoute sa position en tête de phrase qui renforce sa fonction, Heine, Claudi et Hunnemeyer (1991, p. 19)²²⁹, citent les recherches de Lehmann (1982 et 1986) sur le critère syntaxique de la fixation, ils disent : « *Plusieurs marqueurs de relation possèdent en effet une position privilégiée, qui aide à reconnaître leur fonction. C'est souvent la position initiale de l'énoncé* ».

Autrement dit, les apprenants réfléchissent avant de placer le connecteur. La position de celui-ci est un des facteurs qui aide à repérer sa fonction.

²²⁸ Cité par Cuq, J-P. « *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* », Paris, Didier, Hatier P72 (1996).

²²⁹ HEINE, Bernd, CLAUDI, Ulrike et HÜNNEMEYER, Friederike. (1991). "Grammaticalization : a conceptual framework". Chicago/London : Univ. of Chicago Press, 318 p

Ce critère de position est certes utile mais il peut induire en erreur surtout pour les connecteurs qui peuvent occuper deux positions. Dans ce cas, nous disons que la possession d'un certain bagage grammatical et d'un vocabulaire riche s'avèrent plus importants.

Nous avons constaté que l'un des obstacles majeurs est la pauvreté du vocabulaire des apprenants. Ils ne font pas un bon usage des connecteurs soit parce qu'ils ne savent pas le sens de la phrase, soit parce qu'ils ne savent pas le sens du connecteur lui-même, et dans ce cas ils font appel à d'autres stratégies cognitives comme par exemple : le connecteur « à force de » qui doit être suivi d'un infinitif, ils cherchent l'infinitif pour le placer. Mais des fois, même avec ces stratégies, ils commettent des erreurs. Par contre les apprenants qui font un bon usage de la langue sont ceux qui maîtrisent le mieux l'utilisation des mots de liaison.

Le connecteur « à cause de »

Il indique la raison ou la cause qui explique le fait. Dans la phrase :

« *L'environnement s'est dégradé à cause de la pollution* », le connecteur « **à cause de** » produit un rapport de cause possible de l'action exprimée dans la proposition principale, la pollution est une raison possible de la dégradation de l'environnement.

Le taux d'emploi correct est de **75%**, ce qui laisse à penser que les apprenants non natifs ont recours davantage au connecteur « parce que » pour exprimer la cause, et ne se servent pas des autres articulateurs. Cette dernière observation était faite en classe avec nos élèves.

Le connecteur « puisque »

Voyons la phrase suivante : « *Puisque l'eau est une ressource précieuse, nous devons l'économiser* ».

« Puisque » est un articulateur qui fonctionne souvent en tête de phrase, il introduit un rapport de cause, son taux d'emploi correct est de **87.5%**, les élèves l'utilisent correctement avec ce taux élevé parce qu'il se trouve en tête de phrase et il est suivi d'un nom « l'eau », ceci les aide à opter pour son choix, autrement dit, un apprenant qui maîtrise les règles syntaxiques saura bien le placer.

La différence entre les deux articulateurs : **à cause de** et **Puisque**, réside dans le fait que **puisque** présente l'information comme déjà connue du lecteur, tandis que **à cause de** ne précise rien de la sorte.

Dans cet exercice, les connecteurs : **à force de**, **Grâce à**, **à cause de**, **puisque** expriment un rapport de cause avec différentes nuances, « **à cause de** » est selon Harald Weinrich²³⁰, l'articulateur de causalité le plus important, ajoutons à cela le fait que les élèves ont déjà des

²³⁰Harald Weinrich, Grammaire textuelle du français, volume 2 P413, les éditions Didier, Paris 1989

connaissances sémantiques sur la phrase, mais malgré cela ce connecteur est utilisé avec un taux de **75%** d'emploi correct. Certains élèves n'arrivent pas à faire un bon usage de cet articulateur parce qu'ils ont des problèmes à comprendre son sens. Nous disons que, des fois, même avec l'utilisation de stratégies, la mise en place du connecteur adéquat reste défailante, donc le problème rencontré est purement sémantique, dans ce cas l'apprenant doit faire un effort et travailler sur son lexique et sur ses stratégies pour les rendre plausibles surtout et pour avoir un lexique riche parce qu'il s'agit d'un connecteur usuel, sur ce sujet Reboul et Moeschler²³¹ disent :

« [...] l'interprétation d'une phrase dépasse généralement de beaucoup la signification qui lui est conventionnellement attribuée »

L'apprenant interprète l'énoncé selon sa représentation, il effectue une opération d'inférence²³² qui consiste à arriver à un résultat à partir d'un constat et d'une règle, dans la phrase donnée « *L'environnement s'est dégradé à cause de la pollution* », l'environnement qui s'est dégradé présente un constat, et la règle est que la pollution cause une dégradation de l'environnement. Le rôle du connecteur « à cause de », dans son emploi, consiste à signaler qu'une inférence²³³ est requise, l'opération mentale réalisée amène à placer le connecteur à cet endroit.

Selon Takeuchi²³⁴ : « *Le risque d'incompréhension se trouve réduit lorsque l'inférence est guidée par un connecteur* », ceci explique que le connecteur sert à comprendre la phrase, donc son absence conduit à l'erreur. Les élèves n'ont pas su faire l'inférence car, non seulement, le connecteur qui est censé les guider est absent (il s'agit de placer le connecteur dans sa place convenable), mais aussi leur vocabulaire est pauvre et ils ne maîtrisent pas les différents rapports exprimés par ces articulateurs, sur ce J,M, Adam dit²³⁵ : « [...] le lecteur — comme l'auditeur du texte oral — comprend ce qui est dit-écrit [...] parce qu'il dispose d'un stock de représentations supposées partagées dans lequel il puise pour retrouver les repères à partir desquels l'énoncé a été formulé » (1990, p. 27).

²³¹ REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris : Seuil, coll. Points, 209 p.50

²³² L'inférence hypothétique cité par (Ch. S. Peirce, 1931-1935, cité par Carontini, 1988, p. 21) ; elle part de prémisses et aboutit à une conclusion.

²³³ Inférence (définition): ajout d'informations nécessaires à la compréhension et qui n'étant pas explicitement données dans le texte mais que le lecteur peut déduire ou supposer à partir de ses propres connaissances « Brin F et coll. (2004) dictionnaire d'orthophonie.

²³⁴ TAKEUCHI, Michiko. (1997). « Conceptual and procedural encoding: causeconsequence conjunctive particles in Japanese », *UCL Working Papers in Linguistics*, 9, p. 11.cité par Jacques Lecavalier dans : La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial ; 2003, P67

²³⁵ ADAM, Jean-Michel. (1990). « *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle* ». Liège : Mardaga, 265 p. p27

Ici on parle des deux, l'auteur et le lecteur (ou bien l'auditeur), qui n'ont pas les mêmes connaissances, ni les mêmes représentations, et chaque auteur à son style qui facilite ou complique l'interprétation d'un écrit, citant par exemple le passage suivant :

« *Quand cette légion ne fut plus qu'une poignée, quand leur drapeau ne fut plus qu'une loque, quand leurs fusils épuisés de balles ne furent plus que des bâtons, quand le tas de cadavres fut plus grand que le groupe vivant, il y eut parmi les vainqueurs une sorte de terreur sacrée autour de ces mourants sublimes, et l'artillerie anglaise, reprenant haleine, fit silence., »*

V, Hugo. *Les Misérables*, cosette.

Cet extrait de roman est en fait un texte argumentatif, car la conjonction « quand » introduit ici des arguments ; on pourrait en effet la remplacer par la conjonction « parce que » en apportant les modifications nécessaires au plan syntaxique : « *parce que cette légion n'était plus qu'une poignée... »*

Donc le lecteur peut ou non comprendre le texte, il part de ses hypothèses, et fait des inférences pour pouvoir comprendre l'auteur.

Dans d'autres contextes, comme celui de la classe, l'enseignant utilise des structures grammaticales et un vocabulaire adapté au niveau des élèves pour les comprendre et les faire comprendre.

Ajoutons à cela, le contexte qui doit compléter le manque et l'insuffisance d'informations. La dégradation de l'environnement, la pollution qui cause une dégradation de l'environnement, constituent autant d'éléments qui aident l'apprenant à comprendre la phrase. C'est des informations connues, elles ont fait l'objet des séances précédentes (compréhension orale, compréhension de l'écrit), c'est pourquoi une inférence analytique dans ce cas découle d'une donnée contextuelle, et l'apprenant est censé savoir placer le connecteur au bon endroit.

On ne demande pas à l'élève de connaître et de mémoriser tous les connecteurs car c'est impossible, mais il doit au moins être capable de relier des phrases entre elles en utilisant les mots de liaison les plus usuels, pour pouvoir écrire des textes compréhensibles et agréables à lire.

Dans cet exercice, nous avons montré le taux d'utilisation de certains connecteurs chez les apprenants. En essayant d'apporter des explications, cette analyse est phrastique et ne semble pas pouvoir rendre compte de l'emploi des articulateurs dans un texte ou dans un écrit, la position du connecteur nous a ouvert une piste d'explications fructueuses des données rencontrées, et il a fallu ajouter des explications concernant la valeur sémantique des énoncés

proposés et aussi des informations d'ordre cognitif en relation avec les différentes stratégies pouvant aider un apprenant non natif.

Comme nous l'avons montré, le connecteur « à cause de » bien que très fréquemment employé par les francophones, ne semble pas très courant et très utilisé par nos apprenants.

Nous avons déjà mentionné dans la partie théorique que l'apprentissage du français langue étrangère vise l'appropriation des signifiants, et de ce fait certains de ces signifiants peuvent ne pas faire partie des mots usuels et courants même s'ils sont très utilisés par les francophones. Ajoutons à cela le fait que cette langue est apprise dans un cadre institutionnel et donc elle est fortement influencée par les pratiques enseignantes de classe et le langage utilisé par l'enseignant.

2.4.2. Résultats des exercices de la deuxième classe

Dans cette partie, nous examinerons l'emploi des connecteurs de la deuxième classe, nous tenterons de quantifier le taux d'acquisition de ce savoir et d'interpréter les résultats recueillis. Le degré d'acquisition est mesuré à travers des pourcentages qui seront présentés dans un tableau récapitulatif. Comme nous l'avons remarqué, les apprenants de cette classe n'avaient pas assez de temps pour réaliser les deux exercices, donc ils n'ont, en fait, réalisé qu'un seul.

La question que nous nous posons d'abord est de savoir si les apprenants de cette classe emploient les connecteurs en question avec des taux proches de ceux de l'autre classe. Pour commencer nous allons présenter les résultats détaillés dans des tableaux, ensuite nous ferons une comparaison entre les données recueillies.

Tableau 3 : Utilisation des connecteurs logiques dans la deuxième classe (enseignante B : exercice1)

| Apprenants | Connecteur utilisé. | Emploi correcte | Emploi incorrecte |
|------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| B1 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B2 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B3 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B4 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B5 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B6 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| B7 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | | X |
| B8 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| B9 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| B10 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B11 | Mais | | X |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | | X |
| B12 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B13 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | | X |
| B14 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B15 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B16 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B17 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B18 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |

| | | | |
|-----|--------------|---|---|
| B19 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B20 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B21 | Mais | X | |
| | D'autre part | X | |
| | En effet | X | |
| | De plus | X | |
| | Donc | X | |
| B22 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B23 | Mais | X | |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B24 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | | X |
| B25 | Mais | | X |
| | d'autre part | | X |
| | En effet | | X |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |
| B26 | Mais | | X |
| | D'autre part | | X |
| | En effet | X | |
| | De plus | | X |
| | Donc | X | |

Pour faciliter la lecture des résultats, nous les avons résumés dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Utilisation des connecteurs logiques dans la deuxième classe (enseignante B : exercice1)

| | Connecteurs logiques | | | | |
|------------------|----------------------|---------------|------------|---------------|---------------|
| | Mais | D'autre part | En effet | De plus | Donc |
| Emploi correct | 18 | 9 | 13 | 5 | 21 |
| Pourcentage | 69.23% | 34.61% | 50% | 19.23% | 80.76% |
| Emploi incorrect | 8 | 17 | 13 | 21 | 5 |
| Pourcentage | 30.76% | 65.38% | 50% | 80.76% | 19.23% |

Nous allons commencer par « mais ». Cet articulatoire, de part son rapport d'opposition, exprime aussi l'insistance ; sa double fonctionnalité le rend très courant. Il est appelé aussi contre argumentatif dans les textes argumentatifs parce qu'il introduit un contre argument (Ducrot et al. 1980).

Dans la phrase : « *Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs. **Mais** l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace* », nous remarquons sur le manuel la présence d'un point après le mot « prédateurs » peut induire les élèves en erreur.

L'apprenant n'a pas l'habitude d'utiliser des phrases qui contiennent le « mais » en tête de phrase. Selon la théorie de la pertinence, la position de chaque mot de liaison est révélatrice des fonctions qu'il peut exercer. La phrase en question comporte un point et la rupture qui existe entre les deux parties propositionnelles de la phrase n'aide pas l'élève à savoir placer le « mais ».

La ponctuation se place à des niveaux discursifs différents, elle a une fonction de balisage, elle guide l'interprétation en segmentant et séparant les idées. « Mais » est un articulatoire qui se place, la plupart du temps, au milieu de la phrase, les apprenants ont réussi à le placer à cet endroit avec un taux d'emploi correct élevé **69.23%** ; juste parce qu'ils ne peuvent pas le remplacer par un autre connecteur de la liste proposée (de plus, d'autre part, donc, en effet), ces derniers ne fonctionnent pas à cette position et donc les stratégies employées étaient efficaces.

Le « *Mais* » *argumentatif* est la forme la plus complexe du fonctionnement de *mais* : selon J. M. Adam²³⁶ (1990), *mais argumentatif* dépend de l'espace discursif du locuteur. Autrement dit, la structure du texte n'est pas toujours respectée, chose que nous rencontrons dans cet énoncé, « *mais* » introduit un premier argument, il met en relation les propositions P (introduction : *Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs.*) et Q (*l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace*) et la conclusion C (*Il faut donc dès maintenant penser à les protéger*).

D'après Ducrot²³⁷ (1980), le connecteur « *mais* » n'indique pas toujours que *P* et *Q* sont deux informations opposées entre elles : elles ne s'opposent que par rapport à un mouvement argumentatif mis en évidence par la conclusion.

Passons à l'articulateur « *D'autre part* », les élèves l'utilisent pour présenter deux cas de figures, pour énumérer ou bien pour opposer, selon le rapport qu'ils veulent exprimer. Ils ont l'habitude d'employer cet articulateur avec « *d'autre part* », donc ils ont compris qu'il a besoin de « *d'autre part* » ; mais dans la phrase que nous avons « *Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs mais l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace, d'autre part la pollution risque de les faire disparaître* », « *d'autre part* » complète la connexion de « *mais* ». Pour ces apprenants, il apparaît seul sans son corrélatif habituel, il s'agit pour l'apprenant non natif, ne possédant pas un répertoire grammatical suffisant, d'une interruption, d'une rupture et donc il ne va pas pouvoir le placer au bon endroit, ceci justifie un taux de **65.38%** d'emploi incorrect. Ce qui n'est pas le cas de la première classe, les apprenants ont pu identifier le rapport logique que l'auteur veut exprimer au moyen de ce connecteur avec un taux d'usage correct plus élevé, ce qui nous permet de supposer que peut-être ils sont habitués à utiliser cet articulateur en corrélation avec des connecteurs autre que « *d'autre part* ».

Concernant le connecteur « *donc* », il est utilisé avec un pourcentage d'emploi correct élevé (80.76%) ; ce qui s'explique par sa position qui sonne en fin de paragraphe, ce « *donc* » conclusif, indique une récapitulation, une synthèse et une dérivation de ce qui était annoncé au début ; il était facile à repérer.

La relation consécutive opérée par « *donc* » ne met pas seulement en relation un fait avec un autre mais sert à structurer tout le texte en introduisant une récapitulation.

²³⁶ADAM, Jean-Michel. (1990). « *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle* ». Liège : Mardaga, 265 p.P206

²³⁷ Ducrot, Oswald (1980), "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation", in O, Ducrot et al. (1980), les mots du discours, Paris. P98

Ceci rejoint la citation de (Riegel, Pellat, Rioul)²³⁸ qui dit « **Donc** est mobile a l'intérieur de l'énoncé et en plus il est combinable avec d'autres conjonctions et adverbes. Dans cette perspective son statut syntaxique de la conjonction de coordination se révèle problématique. Il serait mieux de parler d'un adverbe de relation. »

Selon la théorie de la pertinence ce « donc » a été repéré grâce à sa position, les élèves peuvent aussi être parvenus à ceci par un traitement et une interprétation de ce qui précède, ils ont fait des interprétations d'une conclusion.

Résumons ensemble les opérations que ce travail a nécessitées :

« Adultes ; les tortues ont très peu de prédateurs **mais** l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace, **d'autre part** la pollution risque de les faire disparaître, **en effet** les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles, **de plus** dans le sud la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt.

Il faut **donc** dès maintenant penser à protéger les tortues ».

Dans ce paragraphe, l'élève s'arrête à la première phrase et dégage une hypothèse, à savoir que les tortues adultes n'ont pas beaucoup de prédateurs (c'est une première prémisse) et que l'homme par contre, les capture (c'est une deuxième prémisse). L'utilisation de « mais » au lieu d'un autre articulateur comme « d'une part » par exemple, s'avère inhabituel pour les apprenants, or cet articulateur (mais) placé dans cette phrase, lui donne plus de force, puisqu'il exprime l'objection, c'est une première instruction décrite par la théorie de pertinence qui énonce un état de choses en relation avec d'autres. C'est le sens global de la phrase qui permet de fixer le « mais ».

Pour savoir placer ce connecteur, les élèves doivent se référer au sens des deux prémisses. C'est le sens qui les aide à faire le lien et à décoder le rapport exprimé.

Pour la deuxième phrase « la pollution risque de les faire disparaître », l'auteur annonce un état de choses qui renforce et s'ajoute à ce qui a été dit, le lecteur comprend qu'il y a une insertion, un ajout d'une autre information, le connecteur « d'autre part » présente ce second cas de figure.

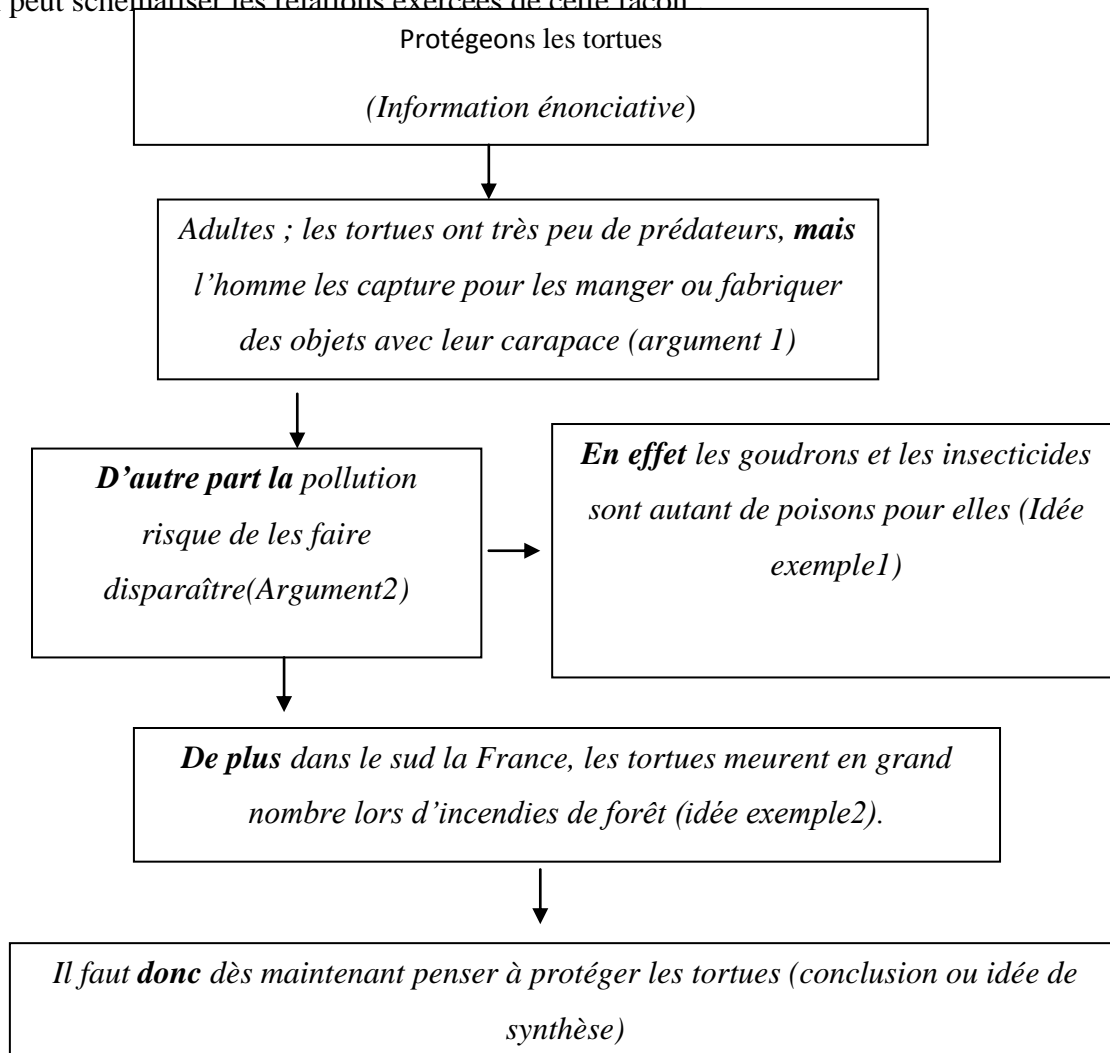
Dans la troisième phrase : « les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elles », l'auteur donne un exemple de la pollution, c'est une illustration de la deuxième phrase dans laquelle doit figurer le connecteur « **en effet** », le seul dans la liste proposée qui peut introduire l'exemple.

²³⁸ RIEGEL, M., PELLAT, J. C., RIOUL, R. (1994) : « Grammaire méthodique du français ». Paris: PUF.P525

Dans la phrase « *dans le sud la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt* ». C'est un exemple qu'on considère comme une autre information nouvelle qui s'ajoute puisque l'auteur ne parle pas de « la pollution » mais « des incendies » ; le connecteur « de plus » nous explique qu'on est toujours dans l'insertion et l'ajout d'informations qui renforce le premier cas de figure.

Arrivée à la dernière phrase : « *Il faut...dès maintenant penser à protéger les tortues* », l'apprenant, en voyant la position de cette phrase, sait qu'il est à la partie conclusive où il doit clôturer son texte, et dans ce cas, il utilisera pour ceci le connecteur « donc ».

On peut schématiser les relations exercées de cette façon :



Les marqueurs de ce paragraphe réfèrent l'un à l'autre, ils ont un effet sur le tout, sur l'unité de cet écrit, ils guident le lecteur par un cheminement causal pour arriver à une conséquence, ils semblent donner un signal cognitif, puisqu'il s'agit de comprendre un message.

Ici, on revient à la partie théorique pour faire un rappel de ce qui a été cité par Sabine Lehmann concernant le texte. Elle appelle ce texte une suite signifiante qui est faite d'éléments

de différents niveaux de complexité et entretiennent les uns par rapport aux autres des relations d'interdépendance.

Ces niveaux peuvent être repérables grâce aux connecteurs qui permettent l'insertion de séquences et la formation de la dimension configurationnelle du texte (Dominique Maingueneau)

Selon Unger ²³⁹: « *la segmentation du texte doit être vue cognitivement, le paragraphe accroît la durée de la pause de lecture, il réduit ainsi l'accessibilité de la dernière assumption et fait en sorte que plus d'assumptions acquièrent le même degré d'accessibilité* » (1996. p. 431).

L'auteur parle de segmentation d'un texte, dans notre cas, on a un paragraphe qui est segmenté grâce aux connecteurs, ce qui permet d'accéder au sens rapidement en donnant à chaque partie le temps qu'il lui convient pour qu'elle soit acquise en mémoire, il s'agit de l'interprétation du lecteur qui est facilitée par la segmentation.

Selon cet auteur, la segmentation est un procédé qui doit être vue cognitivement, elle facilite le traitement des informations et leur transition, car, pour lui, l'écrit nous renseigne sur les opérations cognitives mises en œuvre.

2.4.3. Comparaison des résultats obtenus dans le premier cours (entre les deux classes)

Dans un dernier temps, nous tenterons de faire une comparaison entre les résultats des deux classes, mais nous devons signaler que cette synthèse porte uniquement sur les résultats du premier exercice, vu que le deuxième n'était pas réalisé par les apprenants de la deuxième classe, nous présentons dans ce qui suit un tableau récapitulatif :

Tableau 4 : Comparaison des résultats obtenus.

| CONNECTEURS LOGIQUES | | | | | | | | | | |
|----------------------|----------|----------|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | Mais | | D'autre part | | En effet | | De plus | | Donc | |
| | Classe A | Classe B | Classe A | Classe B | Classe A | Classe B | Classe A | Classe B | Classe A | Classe B |
| Emploi correct | 24 | 18 | 20 | 09 | 06 | 13 | 08 | 05 | 22 | 21 |
| Pourcentage | 96% | 69.23% | 80% | 34.61% | 24% | 50% | 32% | 19.23% | 88% | 80.76% |
| Emploi incorrect | 01 | 08 | 05 | 17 | 19 | 13 | 17 | 21 | 03 | 05 |
| Pourcentage | 4% | 30.76% | 20% | 65.38% | 76% | 50% | 68% | 80.76% | 12% | 19.23% |

Les résultats de ce tableau montrent une nette disparité dans l'usage de ces connecteurs, il semble que les apprenants de la première classe utilisent mieux les articulateurs que les

²³⁹ UNGER, Christoph. (1996). The scope of discourse connectives: implications for discourse organization, *Journal of Linguistics*, 32, p. 403-438

apprenants de l'autre classe, ce qui est vraisemblablement lié à une certaine pratique d'enseignement.

Récapitulons : à travers les différents résultats trouvés, il s'avère que les élèves des deux classes ne maîtrisent pas parfaitement l'usage des différents connecteurs proposés. Ceci vient pour confirmer notre constat que les apprenants éprouvent des difficultés dans l'utilisation de ces mots de liaison.

2.5. Résultats des exercices du deuxième cours : l'expression du but

Nous allons maintenant analyser les copies des exercices du deuxième cours intitulé : l'expression du but

Il convient de souligner que la majorité des apprenants n'a fait qu'un seul exercice, à cause du temps qui était insuffisant. Nous tenons à rappeler que ces exercices ne figurent pas sur le manuel, ce qui mène à une évaluation plus fiable.

Les exercices proposés sont les suivants :

Exercice 1 (exercice à trous)

Complète avec : de peur de, pour, afin que, de peur que, afin de, pour que.

- Ils font de grands efforts.....la réalisation du projet.
- Il faut fixer une date.....nous faisons le point.
- Il voyage par avion..... arriver à l'heure.
- On fait venir les pompiers.....ils maîtrisent l'incendie.
- Il ne veut pas prendre le bus.....avoir des problèmes.
- Les médecins garde le malade.....il fasse une rechute.

Exercice 2 : (exercice de transformation)

Transforme en phrase complexe contenant une proposition subordonnée de but.

- Je circule en vélo, l'air n'est pas pollué. → Pour que je circule en vélo ; il ne faut pas que l'air soit pollué.
- Ecris moi, tu auras rapidement des nouvelles. → écris moi afin que tu aies rapidement mes nouvelles.

2.5.1. Résultats du premier exercice

Pour évaluer l'utilisation des connecteurs, nous allons présenter les résultats dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Utilisation des connecteurs exprimant un rapport de but (enseignante A Exercice 1)

| Apprenants | Connecteur utilisé. | Emploi correcte | Emploi incorrecte |
|------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| A1 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A2 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | X | |
| A3 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | Pas de réponse | |
| | De peur que | Pas de réponse | |
| A4 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | Pas de réponse | |
| | De peur que | Pas de réponse | |
| A5 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |

| | | | |
|-----|-------------|----------------|---|
| A6 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | Pas de réponse | |
| | De peur que | | X |
| A7 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | X | |
| | De peur que | | X |
| A8 | Pour | | X |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | X | |
| A9 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A10 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | X | |
| | De peur que | X | |
| A11 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | X | |
| | De peur que | X | |
| A12 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |

| | | | |
|-----|-------------|-----------------|---|
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A13 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A14 | Pour | | X |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A15 | Pour | | X |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | X | |
| A16 | Pour | | X |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | X | |
| | De peur que | | X |
| A17 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A18 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A19 | Pour | | X |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | Phrase oubliée. | |
| | De peur que | | X |
| A20 | Pour | | X |

| | | | |
|-----|-------------|------------------------------------|---|
| | Afin que | | X |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A21 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A22 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | L'élève a écrit « de crainte de » | |
| | De peur que | L'élève a écrit « de crainte que » | |
| A23 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | X | |
| | De peur que | | X |
| A24 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | | X |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | X | |
| A25 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | Sans réponse | |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A26 | Pour | X | |
| | Afin que | X | |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | | X |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |
| A27 | Pour | X | |
| | Afin que | | X |
| | Afin de | X | |
| | Pour que | X | |
| | De peur de | | X |
| | De peur que | | X |

Pour faciliter la lecture des résultats, nous les avons résumés dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Utilisation des connecteurs exprimant un rapport de but (enseignante A Exercice 1)

| | Connecteurs logiques | | | | | |
|------------------|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Pour | Afin que | Afin de | Pour que | De peur de | De peur que |
| Emploi correct | 19 | 10 | 12 | 8 | 3 | 4 |
| Pourcentage | 70.37% | 37.03% | 44.44% | 30.76% | 13.63% | 16.66% |
| Emploi incorrect | 8 | 17 | 15 | 18 | 19 | 20 |
| Pourcentage | 29.62% | 62.96% | 55.55% | 69.23% | 86.36% | 83.33% |

Les résultats du tableau montrent que les apprenants ont des difficultés à utiliser ces articulateurs.

Le connecteur « pour » est le plus maîtrisé dans cette liste (70.37% d'usage correct), car il est fréquemment utilisé en classe.

Pour les autres articulateurs, nous remarquons que les taux d'usage incorrect sont nettement élevés, « afin que, afin de, pour que » ont des taux qui se rapprochent mais qui reste toujours inférieur à la moyenne. Alors que « de peur de, de peur que » ne sont pas maîtrisés, leurs taux d'emploi incorrect sont respectivement 86.36% et 83.33%, ces deux connecteurs ne sont pas fréquemment utilisés en classe, les apprenants n'ont pas l'habitude de les utiliser, ils emploient surtout le but désiré, c'est pourquoi on trouve que la majorité des élèves donne soit des réponses fausses soit ils évitent de répondre (A3, A4, A6). Pour ces derniers, il s'agit de l'emploi d'une stratégie cognitive pour résoudre le problème, c'est l'évitement,

Cet exercice, révèle des résultats insuffisants et prouve que les apprenants ont des difficultés dans l'usage des mots de liaison.

2.5.2. Résultats du deuxième exercice

Dans cet exercice, il est demandé aux apprenants de faire les transformations nécessaires afin de donner des phrases contenant des propositions subordonnées de but, nous allons porter les résultats dans le tableau suivant :

Tableau 6 : Utilisation des connecteurs exprimant un rapport de but (enseignante A/ Exercice 2)

| Apprenants | | Transformation correcte | Transformation incorrecte |
|------------|----------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| A1 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A6 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A7 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A8 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A9 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A10 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | X | |
| A12 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A13 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A14 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A15 | Phrase 1 | L'élève a utilisé d'autres connecteurs « au lieu de, de peur que » | |
| | Phrase 2 | | |
| A17 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A21 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A23 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A24 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A25 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |
| A27 | Phrase 1 | | X |
| | Phrase 2 | | X |

Les résultats sont résumés dans le tableau qui suit, afin de permettre une lecture plus rapide :

Tableau 6 : Utilisation des connecteurs exprimant un rapport de but (enseignante A/ Exercice 2)

| | Transformation correcte | | Transformation incorrecte | | Total |
|-------------|-------------------------|----------|---------------------------|---------|-------|
| | Phrase 1 | Phrase 2 | Phrase 1 | Phrase2 | |
| Nombre | 00 | 01 | 15 | 14 | 16 |
| Pourcentage | 00% | 6.25% | 93.75 | 87.5% | 100% |

Les résultats montrent une maîtrise insuffisante des transformations. Nous avons vu que le taux d'emploi correct dans les exercices du premier cours étaient nettement meilleurs, ce qui peut –être lié au métalangage employé qui était difficile pour eux.

Concernant les résultats :

Aucun apprenant n'a su faire la transformation attendue de la première phrase : « Pour que je circule en vélo ; il ne faut pas que l'air soit pollué ».

Il s'agit de bien maîtriser la langue pour pouvoir faire cette transformation (ce que nous avons déjà expliqué dans l'analyse des pratiques enseignantes), nous allons démontrer ceci à travers l'exemple suivant :

A10 : « *je circule en vélo pour que l'air ne soit pas pollué* »

Ici ; l'élève a placé le connecteur au milieu, a conjugué son verbe au subjonctif comme il se doit, a pu donner une réponse correcte qui n'était pas la réponse attendue.

Le même élève a fait une transformation correcte de la deuxième phrase :

A10 : « *écris mois afin que j'aie rapidement des nouvelles.*

Cette phrase est juste, parce que l'élève a placé le connecteur au milieu, ce qui convient parfaitement, et a conjugué le verbe au subjonctif, ce qui est juste.

Nous supposons que l'élève place, à chaque fois, le connecteur au milieu, et conjugue le deuxième verbe au subjonctif, sans se référer au sens.

Nous concluons que le problème primordial est un problème de sens, certains apprenants maîtrisent la conjugaison et les règles grammaticales mais ont un problème de langue, ils ne comprennent pas les phrases. Comme ils peuvent comprendre le sens de chaque mot mais n'arrivent pas à construire le sens global, s'ajoute à cela le fait qu'ils ne savent pas donner plusieurs réponses possibles parce qu'ils n'ont pas un bagage linguistique suffisant. Ces élèves ne communiquent pas assez dans cette langue et donc leur vocabulaire reste pauvre, ils ne s'approprient pas aussi les différentes structures et tournures possibles.

Pour les autres apprenants qui ont donné des réponses fausses, certes, ils ont placé le connecteur au milieu mais sans faire de changements au niveau de la conjugaison.

Voyons un exemple :

A12 : *je circule en vélo afin que l'air n'est pas pollué.*

Ecris moi pour que j'aurai rapidement de nouvelles.

On distingue que la dimension sémantique reste le problème majeur des élèves. Selon le modèle de **Van Dijk et Kintsch**, la compréhension du sens est une étape importante dans toute activité, à laquelle s'ajoutent d'autres composantes comme la grammaire et syntaxe...

Pour réussir ces exercices, les élèves doivent non seulement comprendre le sens mais aussi maîtriser les règles de grammaire et de conjugaison.

2.6. Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons fait une analyse des situations de classe dans le but de rendre compte de l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants. Pour ce faire, nous sommes partis d'observations en nous appuyant sur des approches comme celles de : ADAM, Jean-Michel (*Éléments de linguistique textuelle*), Harald Weinrich, (Grammaire textuelle du français), REBOUL, Anne et MOESCHLER, Jacques. (*La pragmatique aujourd'hui*), Jean pierre Cuq (Du discours linguistique au discours pédagogique. Il semble que les marqueurs de relation sont davantage enseignés selon l'approche phrastique qui reste insuffisante parce qu'elle ne correspond pas aux objectifs visés, elle devrait être complétée par l'approche textuelle, ceci confirme notre hypothèse relative au type de grammaire enseignée.

Concernant les supports utilisés, les enseignants se contentent du manuel scolaire avec des exercices qui sont lacunaires, ce qui nuit à une bonne pratique pédagogique. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie théorique, le travail de l'enseignant consiste à dégager les besoins de ses propres élèves, à faire leur classification selon les priorités et à adapter le contenu. L'enseignant doit être selon M, Bru un organisateur des conditions d'apprentissage.

Ajoutons à cela, l'impossibilité de consacrer d'autres séances à l'enseignement de l'écrit car pour les apprenants de quatrième année, qui ont un examen en fin d'année, l'enseignant doit respecter le temps alloué à chaque activité pour finir le programme à temps.

Nous avons vu en classe que les deux enseignantes ont suivi les étapes suivantes :

- Faire un petit rappel sous forme d'éveil de l'intérêt pour préparer l'entrée à la leçon des connecteurs. C'est la phase de contrôle des connaissances, l'esprit cherche, naturellement, à donner une signification à toute nouvelle information et à la situer à l'intérieur d'un ensemble de connaissances qu'il possède déjà.
- Lire un texte sur le manuel. (Phase de présentation)

- Exploiter le texte lu en attirant l'attention des élèves sur les connecteurs présents.(phase d'exploitation)
- Expliquer brièvement en donnant des exemples.
- Proposer des exercices de manipulation des connecteurs à partir du manuel. (phase de fixation).
- Faire un corrigé accompagné d'explications brèves.

C'est un mécanisme fini de précision qui devrait gérer toute classe de langue. La méthodologie suivie est répétitive imitative, elle privilégie la reprise intensive des modèles donnés.

Pareillement, notre expérience en la matière et les contacts que nous avons faits avec les collègues nous ont montré que les enseignants hésitent toujours à utiliser une grammaire textuelle avec leurs apprenants à cause de leur niveau insuffisant. L'enseignant utilise des phrases simples, faciles à comprendre pour pouvoir passer l'information, et, pour se faire comprendre, car si les phrases sont complexes et difficiles à saisir, toute autre information sera difficile à faire passer.

Par ailleurs, l'enseignant doit faire très attention à la progression dans l'utilisation des concepts en classe, il est appelé à utiliser un métalangage approprié, facile à comprendre et progressif, chose que nous n'avons pas constatée dans l'enseignement de ces connecteurs ; un passage, d'un concept à un autre, était fait sans rendre compte de la nécessité d'une certaine explication et gradation dans l'enseignement de concepts nouveaux.

C'est pourquoi, nous proposons comme solution à cela de réorganiser les enseignements en chargeant chaque enseignant de prendre une classe durant quatre années successives et de cette façon, il aura tout le temps qu'il faut pour revenir sur les lacunes de ses élèves et pour planifier une gradation. Il fera une progression étudiée, et préparera l'écrit comme il se doit.

L'enseignante (A) a utilisé des exemples variés en progressant du facile au difficile afin d'aider les élèves à utiliser leurs connaissances antérieures pour en construire de nouvelles mais la brièveté et la rapidité avec laquelle elle a fourni les nouvelles informations entrave un transfert correct des connaissances dans la mémoire. Le transfert et l'intégration de nouvelles connaissances nécessitent un temps beaucoup plus long. Ainsi les exercices accompagnant les activités de langue restent insuffisants. L'acquisition de ce point de langue nécessite un entraînement plus long à travers beaucoup d'exercices et sur plusieurs séances, leur enseignement peut se faire tout au long de la séquence sous forme de rappel et d'exercices oraux, chose que nous n'avons pas constatée.

Nous avons remarqué que même lorsqu'il s'agit d'une séance de grammaire, où il est question de revoir le même objet (connecteurs), le rappel ne dépasse pas deux minutes, ceci vient appuyer notre hypothèse selon laquelle l'enseignement de cette activité ne s'étale pas tout au long de la séquence, et donc l'apprenant ne s'habitue pas à l'utilisation de ses connecteurs, et ne peut pas se les approprier.

L'intégration didactique est plus faible lorsque chaque activité est travaillée isolément, autrement dit, lorsqu'il n'y a pas une sorte de continuité entre les leçons, sur ce propos, on revient à « l'unité didactique » qui était enseignée avant, et où il était question d'entraîner les apprenants aux combinaisons et aux variations des formes linguistiques avec comme base un même noyau.

Les concepts de « noyau méthodologique » et « intégration didactique » étaient repris par plusieurs didacticiens à l'image de « Christian Puren²⁴⁰ » qui explique qu'il doit y avoir une progression et une continuité dans l'information pour faciliter et consolider son acquisition.

Aussi, dans le cours d'expression du but, le flux d'informations était important, ce qui n'a pas permis à la majorité des apprenants d'assimiler les nouvelles connaissances. Et même les apprenants n'intervenaient pas de façon claire et précise avec des exemples concrets. Nous concluons que, si les élèves ne sont pas habitués à étayer leurs propos avec des exemples puisés de la réalité, ils ne sauront pas le faire en rédigeant.

Revenons aux applications proposées en classe, nous avons examiné les différents emplois des connecteurs par les apprenants, les exercices du premier cours demandaient à l'apprenant d'insérer les connecteurs à leurs places en les choisissant parmi une liste. Les résultats obtenus ne peuvent pas informer des difficultés rencontrées, parce que ce n'est pas l'élève qui a écrit la phrase, par contre, le petit ajout intéressant dans le cours de l'expression du but, permet d'informer sur les problèmes des élèves à construire des phrases correctes en faisant des transformations.

S'ajoute à cela, le fait que ces exercices proposent un nombre réduit de connecteurs et ne couvre pas tous les connecteurs usuels que l'élève est censé savoir utiliser.

Dans ce sens, Robaire et Légaré (1997) proposent, dans un manuel destiné aux élèves du collège, des exercices qui travaillent l'écrit, voici un exemple :

« La ville de Québec ne sera pas l'hôtesse des prochains jeux olympiques. Doit-on le regretter ? Certes... (*Avantages*). Mais... (*Inconvénients*). C'est pourquoi... (*Opinion personnelle*) » (p. 85 ; italiques des auteurs). »²⁴¹

²⁴⁰ Christian Puren, article « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues cultures », dans *Ela Etudes de linguistique appliquée* 2002/3(n°123).

Dans ce genre d'exercice, l'élève pourra construire des phrases en établissant des connexions logiques et sémantiques entre les différentes parties du paragraphe, et en choisissant les combinaisons inférentielles qui sont appropriées à chaque connecteur et qui font apparaître les compétences acquises, cette démarche paraît intéressante pour préparer l'élève à écrire.

En comparant le niveau que doit avoir ces élèves à la situation réelle qui s'est présentée sous nos yeux, nous avons abouti aux résultats suivants :

- Certains objectifs n'ont pas été atteints, les enseignantes nous affirment que cela est dû au manque de pratique de la langue.
- Les lacunes sont généralement d'ordre communicationnel et se matérialisent lorsque l'apprenant doit :
 - Répondre à une question posée,
 - Rapporter des faits simples de la vie quotidienne,
 - Prendre sa place dans un échange à plusieurs sur un thème,
 - Parler de soi,
 - Parler des autres,
 - Rédiger un texte.

²⁴¹ Le manuel de : BERGER, Richard, DÉRY, Diane et DUFRESNE, Jean-Pierre. (1998). *L'épreuve de français. Pour réussir sa dissertation critique*. Laval : Beauchemin / CCDMD, 222 p.

Chapitre 3 : Analyse des productions écrites

Nous présentons, dans ce qui suit, une analyse des copies des apprenants de quatrième année moyenne. Cette étude permet d'atteindre trois des objectifs que nous avons formulés dans notre introduction de départ de la manière suivante :

- Évaluer les compétences scripturales des apprenants de façon générale et l'utilisation des connecteurs logiques de façon particulière.
- Confirmer notre constat de départ, selon lequel les apprenants ont des difficultés à utiliser les marqueurs de relation.
- Valider l'utilité des connecteurs dans la cohérence, le tissage et la compréhension d'un texte.

3.1. À partir d'un sujet proposé à un premier groupe d'élèves

En t'appuyant sur la thèse suivante : l'eau c'est la vie, l'absence de l'eau, c'est la mort.

Rédige un texte (de 8 à 10 lignes) dans lequel tu donnes trois arguments pour inciter les gens à protéger cette ressource précieuse.

3.1.1. Critères de réussite

- Ton paragraphe doit comporter : une introduction, un développement et une conclusion.
- Introduit tes arguments par des connecteurs d'énumération et illustre à l'aide d'exemples.
- Emploi les rapports logiques étudiés.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.
- Veille à la ponctuation.

Dans la perspective d'une structure détaillée, les apprenants doivent présenter trois paragraphes (introduction, développement et conclusion) en respectant les alinéas et le saut de lignes.

Dans la partie introduction, ils doivent annoncer le sujet et donner leur opinion. Les arguments doivent être introduits dans la partie développement à l'aide des connecteurs d'énumération adéquats (d'abord, ensuite, enfin...) tout en utilisant des explications ou des exemples appropriés.

La partie conclusion reprend l'essentiel avec une récapitulation bien faite. Le tout doit être organisé de façon logique et tous ces éléments doivent figurer dans une architecture textuelle cohérente.

Le temps consacré à l'activité d'écriture est d'une heure, temps largement suffisant pour concrétiser son projet.

3.1.2. Analyse et interprétations des résultats obtenus

Notre attention fut retenue par l'absence d'utilisation du brouillon²⁴². Ce dernier devrait être utilisé pour dégager le plan du texte, pour tracer les grands axes, c'est-à-dire les arguments, pour organiser les idées. On explique ceci par le fait que ces élèves ne passent pas par une phase de planification lors de la rédaction, ce qui influe négativement sur la qualité de leurs écrits.

Autre remarque, les apprenants consacrent peu de temps à la lecture de la consigne et entame rapidement l'activité de rédaction, ils ne cherchent pas à revoir leurs copies ou à relire le contenu, ils négligent totalement la phase de révision.

Avant de présenter les résultats, il importe de préciser que l'évaluation des productions écrites des apprenants se fait à partir de l'évaluation de toutes ses composantes. Pour cela nous nous sommes appuyés sur la grille A.

Le tableau ci-dessous représente les taux de réussite et les taux d'échec dans chaque composante avec la note totale de chaque apprenant, et voici les résultats obtenus :

3.1.3. Présentation des résultats obtenus auprès du premier groupe sous forme de grilles

3.1.3. 1. Grille A

C'est le groupe de l'enseignante (A)

Dans cette partie, nous nous attachons à analyser un corpus constitué de 33 copies recueillies auprès de l'enseignante A. Nous avons éliminé 04 copies qui étaient hors sujet.

Nous allons analyser ces productions à partir de critères déjà définis au préalable (dans la partie méthodologique)

²⁴² A l'image de ce qu'a dit Souad Benabbes : dans son travail de recherche « Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ? »,

« *Le brouillon est le premier jet qui lève le voile sur l'élaboration d'un produit fini permettant à l'enseignant d'évaluer le degré de développement de la compétence scripturale de l'apprenant et son investissement dans la reconstruction de ses connaissances* ». dans LIDIL revue de linguistique et de didactique des langues.

Nous avons procédé à une codification des copies pour préserver l'anonymat des élèves.

Tableau 7 : Analyse des copies (grille A/groupe 1 / premier sujet)

| Apprenants | Présentation de la copie. | Correction de la langue | Adéquation à la production -Compréhension du sujet et à capacité expliquer. | Cohérence et cohésion | Originalité de l'expression | Total. |
|-------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------|
| A1 | 1/2 | 2/6 | 2/4 | 2/6 | / | 09 |
| A2 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 2/6 | / | 10 |
| A3 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| A4 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| A5 | 1/2 | 3/6 | 3/4 | 1/6 | / | 9 |
| A6 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 3/6 | / | 11 |
| A7 | 1/2 | 3/6 | 3/4 | 2/6 | / | 10 |
| A8 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 2/6 | / | 10 |
| A9 | 2/2 | 3/6 | 4/4 | 3/6 | / | 12 |
| A10 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 3/6 | / | 10 |
| A11 | 2/2 | 3/6 | 3/4 | 2/6 | / | 10 |
| A12 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 1/6 | / | 09 |
| A13 | 2/2 | 3/6 | 4/4 | 1/6 | / | 10 |
| A14 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 1/6 | / | 08 |
| A15 | 2/2 | 2/6 | 4/4 | 2/6 | / | 10 |
| A16 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 2/6 | / | 09 |
| A17 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 2/6 | / | 09 |
| A18 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| A19 | 2/2 | 2/6 | 4/4 | 3/6 | / | 11 |
| A20 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| A21 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| A22 | 2/2 | 3/6 | 4/4 | 4/6 | / | 13 |
| A23 | 2/2 | 5/6 | 4/4 | 5/6 | / | 16 |
| A24 | 2/2 | 2/6 | 4/4 | 2/6 | / | 12 |
| A25 | 2/2 | 2/6 | 4/4 | 3/6 | / | 11 |
| A26 | 1/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 07 |
| A27 | 2/2 | 2/6 | 3 /4 | 1/6 | / | 09 |
| A28 | 2/2 | 3/6 | 4/4 | 4/6 | / | 13 |
| A29 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 2/6 | / | 10 |
| Moyenne | 1,86/2 | 2/6 | 3.06/4 | 2.03 /6 | 0 | 9,89 |
| Pourcentage | 93.10% | 33.33% | 100% | 33.83% | 0 | 49.48% |

Afin d'avoir une lecture plus lisible, nous avons résumé les résultats de l'évaluation sous forme d'un tableau :

Tableau 8 : Analyse des copies du premier groupe (grille A)

| Critères | Moyenne | Pourcentage |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------|
| Présentation de la copie | 1.86/2 | 93.10% |
| Correction de la langue (orthographe) | 2/6 | 33.33% |
| Adéquation à la production -compréhension du sujet et capacité à expliquer | 3.06/4 | 76.72% |
| Cohérence et cohésion | 2.03 /6 | 33.83% |
| Originalité de l'expression | 0 | 0 |
| Apprenants | 9.89/20 | 49.48% |

Les résultats montrent que la majorité des apprenants comprennent ce qui leur est demandé (76.72%) mais ils trouvent des difficultés à expliquer leurs idées, nous avons ainsi repéré un problème dans l'utilisation des exemples pour illustrer les propos. La majorité des apprenants n'utilise pas l'illustration pour étayer leurs dires, ils n'appuient pas leurs arguments avec des exemples concrets, à peu près, tous les textes étaient exempts d'exemples et d'explication, ce qui reflète une pensée non réflexive.

Savoir raisonner est au cœur de la théorie de la pertinence, selon cette théorie, l'élève doit utiliser le raisonnement en ayant recours aux différents types de mémoires pour produire un texte pertinent, les jugements donnés doivent être fiables avec des arguments illustrés à l'aide d'exemples de la réalité.

Voyons le cas suivant :

A9 :

« L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau c'est la mort.

D'abord, le manque d'eau met la vie des êtres vivants en danger.

Ensuite, il faut que l'homme respecte l'eau et il ne faut pas la gaspiller, il faut bien qu'il la protège.

Enfin, l'absence de l'eau est mauvaise pour nous, alors il faut la protéger.

La consigne suppose que les apprenants connaissent la structure du texte argumentatif, autrement dit, ils aient appris l'étayage de leur point de vue à l'aide d'arguments. De plus, la

bonne exécution de la consigne implique qu'ils aient appris la démarche formelle et reste à voir le contenu.

Les exemples doivent obligatoirement figurer dans un texte argumentatif, l'élève utilise ses connaissances et ses pré requis pour choisir l'illustration appropriée à la situation qui s'impose, ces exemples peuvent être tirés de la vie de tous les jours puisqu'il s'agit d'un thème qui est très facile à traiter, ceci permet de donner à l'écrit une certaine rigueur.

La consigne n'a pas été respectée, il en est de même pour la structure du texte.

Pour la consigne d'adéquation au volume demandé, elle n'est pas suivie (8 à 10 lignes) par certains, ceci révèle le peu d'attention et de prise de conscience de ces critères de réalisation. Pour que le travail soit pertinent, il faut qu'il tienne compte de tous les éléments de la consigne.

Concernant la cohérence qui s'explique par le respect des règles de progression, de la continuité et de non contradiction, le taux est de (33.83%). Ce taux est un indicateur de la difficulté à apporter une information facile à comprendre par le lecteur. Comme ces apprenants ont un niveau qui est au-dessous de la moyenne, ils n'arrivent pas toujours à tisser les liens entre les différentes phrases et entre les différentes parties de leur écrit, ils présentent des écrits très incohérents, désorganisés avec de multiples dysfonctionnements (agencement maladroit, erreurs d'orthographe, de conjugaison, ponctuation absente... etc.)²⁴³

Nous remarquons aussi une certaine ressemblance dans les écrits. Les textes recueillis comportent les mêmes phrases comme le montre les quelques exemples suivants :

A24 :

« L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau c'est la mort.

D'abord l'eau c'est la vie de l'homme et les animaux et même la vie des plantes.

Ensuite, l'absence de l'eau c'est la mort, il ne faut pas jeter les déchets..... »

A22 :

« L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau c'est la mort.

D'abord, l'eau est polluée par l'homme, il met la vie des espèces marines en danger.

Ensuite, pour arrêter cette pollution il ne faut pas jeter les ordures ou bien le rejet excessif de déchets dans l'eau..... »

A17 :

L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau c'est la mort.

D'abord l'eau constitue une ressource essentielle à l'activité économique.

²⁴³ Nous allons les expliquer par la suite.

Ensuite, elle est indispensable à la vie de la fleur et tout l'environnement.

Enfin, il ne faut pas jeter les déchets dans l'eau.

Certaines informations sont connues de tous les élèves, ces derniers les utilisent parce qu'ils ne peuvent pas construire des phrases personnelles. L'écriture consiste à mettre en réseau plusieurs concepts déjà maîtrisés, à reformuler et à intégrer le contexte pour élaborer un texte. (Que veux-tu dire par cette phrase : à revoir) Tous les modèles qu'on avait précités (mal dit : à reformuler) expliquent le rôle de la pensée dans le processus rédactionnel (vague comme affirmation). Cette pensée peut être développée en travaillant dans un contexte d'échange et d'interaction. Un large éventail de pratique de la langue aide les élèves à enrichir leur vocabulaire et acquérir des compétences.

Nous revenons sur ce que Connors²⁴⁴ a observé concernant le vocabulaire utilisé par les élèves, il constatait qu'il était très restreint et que les mêmes mots utilisés avaient tendance à se répéter, les apprenants n'ont pas un bagage lexicale conséquent pour produire des textes de qualité. Ce qui explique un taux de 0% réalisé ici.

Nous relevons aussi des problèmes liés à la progression, les phrases utilisées n'étaient pas liées à l'aide d'articulateurs et des fois il y avait absence de relation entre les idées, autrement dit, en lisant, on sent une rupture.

Exemple :

A24 :

« D'abord, l'eau c'est la vie....

Ensuite, l'absence de l'eau, c'est la mort, il faut protéger et propreté, nous polluons pas par les déchets comme les plastiques. » [nous ne devons pas polluer ou jeter les déchets]

Dans cet exemple, en dehors des erreurs liées à la structure des phrases (répétition, absence de substitution...), l'élève a parlé de la protection de l'eau et la propreté, ensuite il est passé directement à la pollution par les déchets et a donné un exemple (les plastiques). Le lecteur ne trouvera pas facilement le sens.

La continuité de l'information est assurée par des procédés comme la substitution, la pronominalisation, l'anaphore...qui font défaut dans les productions des apprenants comme le montre les exemples suivants :

A17 : *« l'eau c'est la vie, l'absence de l'eau c'est la mort. »* [Répétition]

A9 : *« d'abord, le manque de l'eau met la vie des êtres vivants en danger.*

²⁴⁴Ibid., p.64.

Ensuite, il faut que l'homme respecte l'eau et il ne faut pas le gaspiller l'eau, il faut bien que on le protégeons le... » [Répétition + ambigüité du sens]

A1 : « *il ne faut pas gaspiller l'eau car c'est la vie.*

Ensuite ; il faut protéger l'eau parce qu'il l'absence ils sont mort » [Répétition + ambigüité du sens]

Ces exemples montrent que les apprenants ne savent pas reprendre un élément et assurer une continuité dans le sens. Pour savoir utiliser ces procédés, il faut s'exercer à leur utilisation surtout en écriture. Sur ce point, on revient sur le constat précité de - Cornaire et Raymond²⁴⁵ ces chercheurs trouvent que les apprenants ont besoin de plus de temps dans la pratique à l'écriture.

Concernant la correction de la langue, le taux est de (33.33%). Ceci est dû en grande partie à la pratique de la langue. Si l'apprenant ne pratique la langue qu'au niveau de la classe, il ne pourra pas s'approprier les moyens linguistiques adéquats pour bien écrire, son vocabulaire restera pauvre et ne lui permettra pas d'exprimer ses idées. L'utilisation limitée aux séances de l'école ne favorise pas une bonne maîtrise de la langue, et n'aide en rien l'apprenant

A2 : « *pour tolmonde, les animaux, les fleurs, les personnes et protéger, il faut ferme le robinet.* » l'apprenant voulait dire : [L'homme doit protéger l'eau pour la sauvegarde des animaux et des fleurs, il ne doit pas la gaspiller. En fermant le robinet, on évitera une consommation excessive].

Dans cet exemple, le niveau faible en langue empêche de former des phrases correctes et bien structurées. L'apprenant n'a pas les outils nécessaires pour mettre en mots ses idées.

A 16 : « *l'eau des sous sols c'est la pollution chimique bactériologique* » cette phrase veut dire : [il faut protéger l'eau des sous-sols de la pollution chimique et bactériologique].

L'exemple montre que l'élève ne possède pas un vocabulaire suffisant et donc n'arrive pas à formuler des phrases compréhensibles et claires. Le choix ses mots, l'utilisation adéquate des connecteurs, et le respect des règles de grammaire et de conjugaison permettent d'écrire un texte cohérent.

Nous avons remarqué que tous les écrits comportaient des erreurs d'orthographe, de conjugaison, de vocabulaire et de structure des phrases (syntaxe) ce qui ne manque pas d'influencer sur la cohérence et nuit à la clarté du sens des mots, des phrases et du texte entier. Nous nous interrogeons sur leur maîtrise des règles syntaxiques les plus élémentaires.

²⁴⁵ Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, *op.cit.* p. 66.

Commençons d'abord par les erreurs d'orthographe, généralement, les enseignants accordent moins d'importance à ces derniers, pour la simple raison qu'il est impossible d'écrire sans fautes. Même les natifs ont des difficultés à écrire correctement, ce qui revient en majeure partie à la non révision des écrits sinon à une révision rapide.

Prenons quelques exemples, où nous allons voir des erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage²⁴⁶ :

Copie A9 :

« D'abord, le manque de l'eau mais la vie des êtres vivants en danges »

Le premier mot souligné implique une erreur d'orthographe d'usage et non grammaticale parce que l'élève ne sait pas écrire correctement le verbe « mettre → met » et le confond avec la conjonction de coordination « mais », on appelle ceci le conformisme phonique²⁴⁷, c'est un procédé d'assimilation entre des éléments ayant la même sonorité.

Le deuxième mot « danges » qui s'écrit « danger » est un mot fréquemment utilisé en cette année (ils l'utilisent durant le premier projet quand ils étudient les dangers qui menacent l'environnement), on suppose que le manque d'attention est une cause primordiale dans ce genre d'erreurs.

Copie A7 :

« L'homme sauves les espèces marines ».

Il s'agit bel et bien d'une erreur d'orthographe grammaticale, c'est-à-dire l'élève ne sait pas conjuguer le verbe et donc au lieu de mettre un « e » il met « es ».

Copie A6 :

« Il est très importance pour les forêts... »

Ici, le mot « importance » est un nom ; il doit être remplacé par « important », une relation d'accord fait défaut ici.

A25 ;

« On utilise l'eau cotidiennement... »

Pour cet exemple, L'élève a fait une erreur d'orthographe d'usage ; le mot « quotidiennement » est un mot invariable qui s'écrit avec « q » et non pas avec un « c ».

La ponctuation : a pour but l'organisation de l'écrit, elle correspond à la structure syntaxique des phrases et participe à la construction du sens.

À ce propos Riegel, Pellat et Rioul *disent* :

²⁴⁶ Revoir sa définition dans la partie théorique : démarches évaluatives actuelle.

²⁴⁷ Henri Frei, La Grammaire des fautes »p60, éd Slatkine Reprints, Paris 1993

« Dans l'activité de lecture, une ponctuation (...) « standard » augmente la rapidité de la lecture et facilite la compréhension du texte ; elle explicite les articulations sémantiques et logiques du texte, supprime les ambiguïtés (...). »²⁴⁸

Cette citation doit, peut-être, figurer dans la partie théorique, mais nous l'incérons dans cette partie juste pour la mettre en relation avec l'utilisation de la ponctuation dans les écrits des élèves :

Prenons la copie A28 (A11. A26 même cas), où est écrit :

« D'abord : arrêtez la pollution de la mer pour consommer propre l'eau.

Ensuite : il faut consommer l'eau....

Enfin : protégez l'eau..... »

Prêtons attention à l'utilisation de la ponctuation. Dans cette copie, l'élève utilise après chaque connecteur d'énumération deux points, comme s'il veut expliquer quelque chose, or le connecteur d'énumération doit être suivi d'une virgule puisqu'il s'agit d'introduire un argument.

Si on revient à la citation, la ponctuation est censée aider à expliciter le sens, chose qui fait défaut dans cet écrit.

Dans d'autres copies, la ponctuation est quasiment absente, cas de l'élève A28 qui a écrit :

« D'abord l'eau constitue une ressource....

Ensuite l'emploi massif d'engrais....

Enfin l'eau est une ressource indispensable à l'activité économique... »

La ponctuation participe à la clarté et aide à établir un schéma énumératif. Elle permet de relever les arguments, leur nombre, les exemples, les connecteurs d'énumération utilisés ...sans avoir lu le texte.

Dans cette copie, ce schéma n'est pas respecté ce qui n'aide pas le lecteur à une lecture facile et rapide.

Présentation des copies

Les copies de quelques élèves présentent des ratures²⁴⁹ (93.10%), et une écriture pénible à lire, ce qui entraîne un problème de lisibilité. Selon A, Gilder²⁵⁰:

« La lisibilité est l'aptitude d'un texte à être lu sans effort particulier »

²⁴⁸ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe, RIOUL, René (1994), *Grammaire méthodique du français*, 3^{ème} édition, Quadriga ; 2004, PUF. 646 p (P83)

²⁴⁹ La rature est acceptée dans le cas où l'apprenant l'effectue pour corriger son erreur.

²⁵⁰ A, Gilder, *le français administratif*, (2009), écrire pour être lu, P176 ; Paris, édition Glyphé.

L'écriture de la majorité des apprenants est difficilement déchiffrable, alors que peu d'entre eux présentent des écrits faciles et rapides à lire. Ceci peut être dû au fait qu'ils n'utilisent pas le brouillon, ce qui rend la tâche de la correction difficile pour l'enseignant, sur ce point, le même auteur précise : « *l'écrit doit sauter aux yeux, donner envie d'être lu, être appréhendé du premier coup d'œil* »²⁵¹

Cet aspect est très important mais les apprenants le négligent et ne le prennent pas en considération. Quand la copie est bien présentée et l'écriture bien soignée, l'enseignant plonge et apprécie le travail et prend tout son temps dans la correction, par contre avec des copies difficiles à déchiffrer, la tâche de correction devient ardue et pénible.

3.1.3. 2. Grille B

Passons maintenant à l'évaluation de l'utilisation des connecteurs, Pour l'effectuer, comme nous l'avons déjà dit, nous allons présenter les résultats dans le tableau suivant (Grille B).

Tableau 9 : Analyse des copies (grille B /premier groupe/enseignante A)

| Apprenants | Connecteurs utilisés. | Nombre d'emploi | Emploi correct | Emploi incorrect |
|------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A1 | D'abord, car, ensuite, parce que, enfin, ainsi, et | D'abord (1fois), car (2fois), ensuite (1fois), parce que (1fois), enfin (1fois), ainsi (1fois), et (1fois) | D'abord, ensuite, et, car. | enfin, ainsi, parce que. |
| A2 | D'abord, et, ensuite, enfin | Chaque connecteur est employé une seule fois, sauf le « et » qui est utilisé 5 fois | D'abord, ensuite | Enfin (l'élève a écrit un long paragraphe après « enfin ») Et (il confond entre le « est » et le « et ») |
| A3 | Et | Deux fois | X | / |
| A4 | D'abord, ensuite, enfin | Chaque connecteur est employé une seule fois | D'abord, Enfin | ensuite (l'élève a réécrit la thèse après « ensuite »). |
| A5 | D'abord, et, ensuite, enfin | Chaque connecteur est employé une seule fois | D'abord, ensuite, enfin | Toute la phrase comportant le « et » est incorrecte. |
| A6 | Pour, D'abord, et, ensuite, enfin, donc, en conclusion | Pour (3fois), D'abord (1fois), et (5fois), ensuite (1fois), enfin (1fois), donc (1fois), en conclusion (1fois) | Pour, D'abord, et, ensuite, enfin, donc, en conclusion | Pour (un emploi incorrect) et (l'élève l'écrit dans tout le paragraphe avec « est » à la place du « et ») |
| A7 | Et ; d'abord, ensuite, enfin | Et (deux fois), D'abord (1fois), ensuite (1fois), enfin (1fois) | Et, d'abord, ensuite, Enfin | Paragraphe sans introduction ni conclusion. |
| A8 | Et ; d'abord, ensuite, enfin, donc | Et (2 fois), D'abord (1fois), ensuite (1fois), enfin (1fois), donc (1fois) | Et, d'abord, ensuite, enfin, donc. | L'élève a employé « enfin » pour introduire une conclusion, donc son écrit comporte deux arguments. |
| A9 | Et ; d'abord, ensuite, enfin, | Et (1 fois), D'abord (1fois), | Et, d'abord, ensuite, alors, Enfin, donc. | |

²⁵¹ Idem, P155

| | | | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | alors, donc | ensuite (1fois), enfin (1fois), alors (1fois), donc (1fois) | | |
| A10 | Pour, d'abord, ensuite, enfin, parce que. | Pour (2fois), d'abord (1fois), ensuite (1fois), enfin (1fois), parce que (1fois). | Pour, d'abord, ensuite, enfin, parce que. | |
| A11 | D'abord, ensuite, et, enfin, parfois, pas seulement, mais aussi. | Tous les connecteurs sont employés une seule fois sauf (et) qui est employé 2 fois. | D'abord, et, parfois, pas seulement, mais aussi. | ensuite, enfin (ces deux connecteurs sont employés au début du texte, pour écrire tout un paragraphe après « enfin ») |
| A12 | Et, d'abord, d'une part, enfin, en conclusion. | Et (4fois), d'abord (1fois), d'une part (1 fois), enfin (1 fois), en conclusion (1fois) | Et, d'abord, enfin. | D'une part, en conclusion. |
| A13 | Et, d'abord, parfois, donc | Et (4 fois), d'abord (1fois), parfois (1fois), donc (1 fois) | Et, d'abord, parfois, donc. | |
| A14 | D'abord, parfois, ensuite, enfin, en conclusion, parce que. | Chaque connecteur est employé une seule fois | D'abord, parfois, enfin, en conclusion, parce que. | Ensuite. |
| A15 | D'abord, et, ensuite, enfin. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf « et » qui est employé deux fois. | D'abord, et, ensuite. | Enfin (certes ce connecteur est employé pour introduire un troisième argument mais le texte ne comporte pas un articulateurs qui introduit la conclusion. |
| A16 | Et, d'abord, parce que, ensuite, enfin, surtout | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf « et » qui est employé deux fois | Et, d'abord, ensuite, enfin. | Parce que, surtout (phrase incomplète) |
| A17 | D'abord, ensuite, et, enfin. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, et. | Ensuite, enfin (phrases incompréhensibles). |
| A18 | D'abord, ensuite, enfin, parce que, et. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | Parce que, et. | D'abord, ensuite, enfin (phrases mal structurées) |
| A19 | D'abord, ensuite, enfin | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, ensuite, enfin | Conclusion introduite sans connecteur. |
| A20 | Et, surtout | Et (2fois), surtout (1 fois). | Et, surtout. | Paragraphe sans connecteurs d'énumération. |
| A21 | De plus, et, ensuite, enfin, mais aussi. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | Et, ensuite, enfin. | « De plus » (est utilisé en tête du paragraphe pour introduire le premier argument), « mais aussi » (phrase incomplète). |
| A22 | D'abord, ensuite, ou bien, enfin, et, pour, en conclusion. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf « pour » qui est employé deux fois | D'abord, ensuite, ou bien, enfin, et, pour, en conclusion. | |
| A23 | D'abord, et, donc, ensuite, parce que, enfin, alors, en conclusion, pour. | D'abord (1fois), et (3fois), donc (1fois), ensuite (1 fois), parce que (2fois), enfin (1 fois), alors (1 fois), en conclusion (une fois), pour (2 fois). | D'abord, et, donc, ensuite, parce que, enfin, alors, en conclusion, pour. | |
| A24 | D'abord, et, ensuite, comme, | D'abord (1fois), et (3fois), ensuite (1 | D'abord, et (2 emplois corrects), | et (1 emploi incorrect). |

| | | | | |
|-----|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| | enfin, en conclusion, parce que. | fois), comme (2 fois), enfin (1 fois), en conclusion (une fois), parce que (1fois). | ensuite, comme, enfin, en conclusion, parce que. | |
| A25 | D'abord, et, si bien que, ensuite, enfin, car, donc. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, et, ensuite, enfin, car, donc. | si bien que. |
| A26 | D'abord, ensuite, enfin, mais aussi, donc. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | | D'abord, ensuite, enfin, mais aussi, donc (tout le texte est mal structuré). |
| A27 | D'abord, et, ensuite, enfin, surtout. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, et, enfin. | Ensuite (phrase incorrect), surtout. |
| A28 | D'abord, pour, ensuite, enfin, car, et | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, pour, ensuite, enfin, car, et | Les phrases sont mal structurées. |
| A29 | Donc, d'abord, ensuite, enfin, et. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | Ensuite, enfin, et. | D'abord, donc. |

Pour faciliter la lecture des résultats, nous les avons résumés dans le tableau suivant, commençant d'abord par les connecteurs d'énumération :

Tableau 9 : Analyse des copies (grille B /premier groupe/enseignante A)

| | Connecteurs utilisés | | | | Total |
|-------------------------|----------------------|---------------|---------------|---------------|--------|
| | D'abord | Ensuite | Enfin | En conclusion | |
| Emploi correct | 22 | 19 | 19 | 1 | 61 |
| Pourcentage | 88% | 76% | 73.07% | 16.66% | 74.39% |
| Emploi incorrect | 3 | 6 | 7 | 5 | 21 |
| Pourcentage | 12% | 24% | 26.92% | 83.33% | 25.60% |
| Nombre total d'emploi | 25 | 25 | 26 | 6 | 82 |
| Fréquence d'utilisation | 30.48% | 30.48% | 31.70% | 7.31% | 100% |

Au travers des résultats obtenus, nous remarquons que les apprenants utilisent surtout les connecteurs **d'abord**, **ensuite**, et **enfin** pour l'énumération, avec une fréquence d'emploi tout à fait correcte (d'abord 88%, ensuite 76%, enfin 73.07%). Cela s'explique par leur usage fréquent, ou peut-être encore parce qu'ils sont très simples.

Par contre, ils n'emploient pas de façon fréquente et usuelle le connecteur : **en conclusion** (**16.66%**). Son taux d'emploi incorrect est de (83.33), ce qui peut s'expliquer par une fréquence d'utilisation quotidienne limitée. Ici on revient sur le Monitor de Krashen, si l'apprenant n'est pas confronté à environnement de pratique de la langue riche et varié, il ne pourra pas inclure inconsciemment ses régularités grammaticales et il n'arrivera pas à acquérir et utiliser facilement certains mots.

D'ailleurs, nous avons remarqué que beaucoup d'apprenants utilisent « enfin » pour introduire la conclusion et du coup leurs écrits ne comportaient pas le troisième argument. Un bon nombre d'apprenants utilisent une fois dans leurs textes le connecteur « enfin », soit pour introduire une conclusion soit pour introduire le dernier argument, et donc leurs écrits ne comportent pas la conclusion sinon le dernier argument.

Ils ne savent pas que « enfin » peut-être remplacé par un autre connecteur qui exprime le même rapport sinon ils peuvent l'utiliser pour introduire un troisième argument et ils emploient un autre articulateur pour introduire la conclusion.

La conclusion est une partie indispensable dans le texte argumentatif, c'est dans cette partie qu'ils doivent répondre à la question principale posée dans le sujet, cependant il se trouve que cette partie est trop négligée par les apprenants, et des fois totalement absente de leurs écrits.

Dans un texte argumentatif, les organisateurs énumératifs, comme par exemple : **d'abord**, **ensuite**, et **enfin**, découpent et ordonnent la matière textuelle, ils introduisent les arguments et jouent un rôle dans le balisage des plans du texte. Les arguments doivent être illustrés à l'aide d'exemples en utilisant les connecteurs adéquats (par exemple, comme l'illustre, tel que, c'est le cas de...).

Un autre organisateur conclusif, comme par exemple (« en conclusion » qui est plus usuel, donc, pour conclure, en définitive...etc.) opère une synthèse et marque la fin du texte.

Le passage d'un objet à un autre est souvent souligné par des marqueurs qui indiquent le changement de **topicalisation**. Selon J, M, ADAM²⁵² la topicalisation est le passage au point suivant ou le changement d'objet dans un texte.

Les textes écrits par ces apprenants sont caractérisés par l'incohérence, les connecteurs utilisés ne conviennent pas sinon sont totalement absents, comme par exemple ceux de l'illustration qui sont fréquemment inexistant ; les apprenants se contentent des parenthèses pour introduire un exemple et des fois ils insèrent un argument sans exemple.

²⁵² J, M, ADAM, Introduction à la linguistique textuelle des discours, Edition ARMAND COLIN, Paris 2005, p119-120.

Pour étudier et analyser l'emploi des autres connecteurs logiques, nous avons résumé leur utilisation dans le tableau ci-dessous :

Tableau 10 : Utilisation des connecteurs logiques les moins fréquents (grille B)

| Connecteur | Emploi correct | Pourcentage | Emploi incorrect | Pourcentage | Nombre total d'emploi | Taux d'emploi |
|---------------|----------------|-------------|------------------|-------------|-----------------------|---------------|
| Car | 3 | 100% | 00 | 00% | 3 | 3.12% |
| Ainsi | 0 | 0% | 1 | 100% | 1 | 1.04% |
| Et | 42 | 85.71% | 7 | 14.28% | 49 | 51.04% |
| Pour | 9 | 90% | 1 | 10% | 10 | 10.41% |
| Donc | 6 | 75% | 2 | 25% | 8 | 8.33% |
| Alors | 2 | 100% | 0 | 00% | 2 | 2.08% |
| Comme | 2 | 100% | 0 | 00% | 2 | 2.08% |
| Parce que | 5 | 71.42% | 2 | 28.57% | 7 | 7.29% |
| Parfois | 2 | 100% | 0 | 00% | 2 | 2.08% |
| Pas seulement | 1 | 100% | 0 | 00% | 1 | 1.04% |
| Si bien que | 1 | 100% | 0 | 00% | 1 | 1.04% |
| D'une part | 0 | 00% | 1 | 100% | 1 | 1.04% |
| Surtout | 1 | 33.33% | 2 | 66.66% | 3 | 3.12% |
| De plus | 0 | 00% | 1 | 100% | 1 | 1.04% |
| Ou bien | 1 | 100% | 0 | 00% | 1 | 1.04% |
| Mais aussi | 1 | 33.33% | 2 | 66.66% | 3 | 3.12% |
| Total | 75 | 78.12% | 21 | 21.87 % | 96 | 100% |

Les résultats obtenus montrent une utilisation fréquente de certains connecteurs par rapport à d'autres, comme par exemple l'articulateur « et » avec une fréquence d'emploi élevée (51.04%), nous avons remarqué aussi que, à peu près, tous les emplois exprimaient un rapport d'addition, ce qui peut être expliqué par le fait qu'ils ne savent pas utiliser ce mot de liaison pour exprimer un autre rapport autre que l'ajout, cette conjonction de coordination peut être utilisé comme connecteur pragmatique.

Voyons l'exemple suivant :

A24 :

« L'eau est utilisé dans l'agriculture et c'est le rôle le plus important... »

Dans cet exemple le « et » est un connecteur pragmatique parce qu'il rassemble ce qui précède de manière d'en faire la base de ce qui va suivre.

Il peut exprimer l'opposition comme le montre l'exemple suivant :

A23 :

« L'eau est une ressource précieuse et l'homme le gaspille... »

Dans cet exemple, le « et » exprime l'opposition puisqu'il produit l'effet contraire de ce que l'homme devait faire.

Les résultats montrent que juste après, vient le taux d'emploi du connecteur « pour », les élèves l'utilisent avec une fréquence de 10.41%, et en font un bon usage (90%). Ceci s'explique par la simplicité du mot « pour » et aussi par l'usage fréquent et habituel en classe.

On a, ensuite, « donc » qui peut-être une conjonction de coordination, ou adverbe de relation (Riegel, Pellat, Rioul)²⁵³, c'est un connecteur de conclusion. Il est utilisé avec une fréquence d'emploi de 8.33%, et un usage correct élevé 75%. Ce que nous avons remarqué est que les apprenants l'utilisent rarement pour introduire la conclusion finale du texte, ils l'emploient surtout dans le corps du texte pour exprimer un rapport de conclusion partielle, autrement dit, il est utilisé pour inférer un fait d'un autre fait au niveau d'une seule phrase, et ce procédé est possible aussi avec « alors » (généralement vers la fin d'un argument).

C'est le cas de la phrase suivante tirée de la feuille de l'élève A23 : « *d'abord, on utilise l'eau dans les activités économiques comme l'agriculture et l'industrie, donc il ne faut pas la gaspiller.* »

Le rapport opéré par l'emploi de « donc » dans cet énoncé est correct, ceci dit l'apprenant sait que cet articulatoire exprime un rapport de conséquence, mais la question qui se pose : pourquoi ne l'utilisent-ils pas pour introduire la conclusion finale du texte ?

« Donc » peut servir à structurer le texte en introduisant la reprise ou la récapitulation de l'antécédent. Les fonctions de cet articulatoire sont en relation avec la forme sémantico-référentielle de l'énoncé (Hybertie, c)²⁵⁴. « Donc » peut-être utiliser pour clôturer le texte en montrant une conclusion et l'expression du mouvement argumentatif du texte est facilement inférée. Selon C, Hybertie, « donc » est le marqueur privilégié de l'inférence, il permet de marquer une relation entre une conclusion et un fait antécédent.

²⁵³ RIEGEL, M., PELLAT, J. C., RIOUL, R.: *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF. (1994)P525

²⁵⁴ HYBERTIE, C. (1996): « *La conséquence en français* », Paris: Ophrys.p12

L'explication de la raison de cet emploi de « donc » dans les écrits des apprenants se trouve au niveau des pratiques enseignantes, c'est-à-dire, l'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur l'utilisation de « donc » pour exprimer la conséquence finale d'un texte.

Le rôle de l'enseignant est de remarquer cela et de guider l'apprenant et le conseiller sur ce qui peut se faire, surtout lorsqu'il s'agit d'un élément usuel et simple.

Pourquoi nous insistons sur l'utilisation de « donc » parce qu'un bon nombre d'apprenants emploie d'autres connecteurs conclusifs et commettent beaucoup d'erreurs (**en concluse** au lieu de **en conclusion**, **par conséquon** au lieu de **par conséquent**... par contre « donc » est simple et facile à écrire.

Passons ensuite au connecteur « parce que », cette conjonction de subordination introduit une subordonnée de cause qui a le statut de rhème²⁵⁵ puisqu'elle introduit une information nouvelle, elle permet de répondre à la question « pourquoi ? » et donc elle introduit une justification, elle connecte causalement des événements ou des états.

Dans les textes argumentatifs, la réponse au pourquoi des choses permet d'expliquer et de justifier un point de vue, et de ce fait le connecteur utilisé est appelé un connecteur argumentatif, ce connecteur appuie une conclusion à l'aide d'une raison.

Voyons l'exemple suivant :

A23 : « l'eau est importante **parce qu'**elle est utilisé dans l'activité industrielle et agricolé »

Dans cet exemple, le scripteur apporte un argument avec une explication (pourquoi l'eau est importante ?). C'est une justification argumentative.

Les élèves de cette classe utilisent cet articulateur avec une fréquence de 7.29%, et un emploi correct de 71.42%. Malgré qu'il soit d'usage mais les apprenants l'utilisent avec une fréquence réduite par rapport à nos attentes, nous supposons que ceci est dû au fait que s'ils l'utilisent, ils doivent donner la cause et l'expliquer, chose qui est difficile pour eux à cause de la pauvreté de leur vocabulaire, donc ils évitent son utilisation afin d'éviter l'explication, ici on revient aux stratégies cognitives employées par les apprenants pour gérer leurs apprentissages.

Puis on a les connecteurs « car, surtout, mais aussi » qui sont utilisés avec une fréquence d'utilisation de 3.12%.

²⁵⁵ Mojca Schlamberger Brezar Ljubljana, Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français, site : https://www.researchgate.net/publication/307692497_Le_role_syntaxique_et_pragmatique_des_connecteurs_dans_le_discours_argumentatif_francais

Commençons d'abord par l'articulateur « car », Cette conjonction de coordination permet l'expression d'un rapport de cause, elle augmente le degré de compréhension, selon (Millis & Just) « *Les connecteurs de cause ont un effet plus bénéfique sur le processus de lecture et de compréhension que tous les autres types de connecteurs* »²⁵⁶

C'est un marqueur qui est usuel et très simple mais les élèves ne l'utilisent pas parce qu'ils ne savent pas construire des phrases, selon Charolles « *Ces marques fonctionnent en effet comme des instructions invitant l'auditeur ou le lecteur à mettre en rapport certains éléments du contexte* » (1995)

Ceci rejoint parfaitement ce qu'on vient de dire, le manque d'apport d'éléments de contexte est dû à un défaut de compréhension du sens.

Le problème de ces élèves réside dans l'élaboration d'une relation causale explicative à l'aide d'éléments linguistiques appropriés, ceci est confirmé par le fait que le taux d'usage correct est de 100%, donc seulement ceux qui savent construire des phrases et ont un bon niveau en langue l'utilisent. Wolff dans son travail sur les apprenants de langue étrangère explique ceci, il a trouvé que les difficultés linguistiques (notamment lexicales) constituent un obstacle à une écriture correcte et appropriée.

Passons maintenant au connecteur « surtout », le taux d'emploi incorrect est élevé (66.66%), les apprenants sont censés maîtriser son emploi puisqu'ils l'utilisent même dans l'usage de tous les jours, voyons les cas de son emploi et essayons de les analyser :

Premier cas : A16 : « *l'eau est indispensable à l'activité économique surtout dans les domaines.* »

Deuxième cas : A27 : « *enfin l'eau est une ressource indispensable à l'activité économique surtout dans les défavorisent sa qualité* »

Dans le premier cas, l'élève n'a pas fini sa phrase et a mis un point, c'est pourquoi nous avons jugé que l'emploi est incorrect, mais il se peut que l'élève sache employer le connecteur en question mais ne trouve pas les mots pour finir sa phrase.

Pour le deuxième cas, il s'agit d'une phrase défailante, l'apprenant a du mal à trouver les mots pour les mettre en phrase, nous supposons qu'il voulait dire que l'eau est indispensable à l'activité économique mais il existe des facteurs qui défavorisent (ou « influent sur ») sa qualité), donc « surtout » n'as pas sa place dans cette phrase.

Ceci nous amène à conclure que le problème réside, non seulement, dans leur vocabulaire qui est limité mais aussi dans la méconnaissance du rapport de certains connecteurs.

²⁵⁶ Millis, K., & JUST M.A. "The Influence of Connectives on Sentence Comprehension ".Memory and Language, (1994).

Pour faire face à ce problème, les élèves trouvent la solution dans les supports vus en classe, ils puisent les informations, les mots et les phrases pour écrire à partir des textes déjà étudiés et des fois à partir des textes figurant dans le manuel scolaire (exemple de la leçon déjà faite sur les connecteurs d'énumération, et qui comporte un texte sur l'eau)²⁵⁷, ceci rejoint parfaitement la théorie de **Van Dijk et Kintsch**. Ces auteurs trouvent que l'apprenant intègre des connaissances déjà acquises dans l'activité de rédaction, ce qui explique la ressemblance entre les productions des élèves, leurs écrits comportent les mêmes informations et les mêmes mots (emploi massif des engrais, pollution des rivières et des fleuves, utilisation de l'eau dans l'activité économique), ils ont intégré ces connaissances pour les utiliser ultérieurement dans leurs écrits.

Pour le connecteur « mais aussi », il est utilisé avec un taux incorrect de 66.66%, nous constatons que les élèves ne savent pas l'utiliser pourtant il s'agit de deux morphèmes usuels (**mais** et **aussi**), nous supposons que ceci est dû au fait qu'il est composé, la combinaison de ces deux morphèmes suppose qu'il possède un sens complexe qu'ils ignorent. L'entraînement à l'utilisation des mots à travers la répétition des occasions de communication est essentiel pour la maîtrise de la langue.

Voyons les cas où se pose le problème :

A21 : « *ils sont pollués mais aussi la qualité des couches supérieures* »

A26 : « *il faut signaler les rejets de l'eau mais aussi la qualité de l'air* »

Dans le premier exemple, l'élève voulait parler de la pollution de l'eau et sa relation avec la qualité des couches supérieures de la nappe, mais nous ne voyons pas pourquoi il utilise le connecteur « mais aussi ».

Pour le deuxième exemple, l'élève cite les déchets rejetés qui provoquent la pollution de l'eau et de l'air. Le rapport d'opposition n'a pas sa place dans cette phrase.

Concernant les connecteurs « alors, comme, parfois », le taux de fréquence d'utilisation est de 2,08%, les apprenants les emploient correctement (100%), donc ils comprennent leur sens et en font un bon usage.

Enfin, nous avons les connecteurs « Ainsi, pas seulement, si bien que, d'une part, de plus, ou bien » qui sont utilisés avec une fréquence très réduite 1,04%. Certes les connecteurs « *ou bien* et *pas seulement* » sont utilisés correctement mais les autres « *ainsi, de plus, d'une part, si bien que* » sont utilisés incorrectement.

²⁵⁷ Voir partie théorique, leçon prise du guide de l'enseignant, P69

« Ainsi » exprime la conséquence ou l'addition et des fois l'illustration, cet articulatoire est fréquemment utilisé pour introduire la conclusion du texte argumentatif, les apprenants l'ont étudié dans la leçon du rapport de conséquence, mais ils l'ont employé avec « que » c'est-à-dire ils ont utilisé l'articulateur « **ainsi que** », nous supposons que « ainsi » utilisé seul pose problème. Concernant ce point, nous avons remarqué qu'à chaque changement de structure, les apprenants se trouvent en difficultés, ceci est en relation avec l'entraînement à l'utilisation, quand il est suffisant, les élèves s'approprient le savoir en question, mais lorsqu'il est rapide sans des retours et des rappels, les apprenants se perdent.

Le connecteur « De plus » exprime l'ajout, les apprenants ont l'habitude de l'employer avec un autre connecteur qui le précède. Voyons l'exemple de l'usage de ce connecteur :

A21 : « *de plus l'eau est la seule à être affectée par les rejets industriels* ».

Cette phrase est utilisée en tête du paragraphe, l'élève a utilisé « de plus » comme un premier connecteur d'énumération, et donc il donne à cet articulatoire le sens de « d'abord », il le considère comme marqueur initiatif, puisqu'il est suivi de « ensuite, enfin » ; ce qui nous amène à supposer que le problème réside dans le sémantisme du mot que l'apprenant ne maîtrise pas.

Le connecteur « d'une part » est corrélatif avec « d'autre part », on l'utilise pour présenter deux cas de figures co-orientés ou opposés ou bien pour énumérer.

Revenons à l'exemple où est employé ce mot de liaison :

A 12 « *d'une part, l'absence de l'eau ...* »

Enfin, industriels et domestiques ... »

L'élève a employé deux phrases successives avec deux articulatoires qui ne peuvent pas se suivre, ce qui affecte la cohérence de l'écrit.

Pour le connecteur « si bien que », il est étudié en quatrième année dans le rapport de conséquence, mais la fréquence d'utilisation quotidienne limitée entraîne un usage limité (1,04%) et incorrect, voyons l'exemple de la copie A25 : « *d'abord, on jette plus les déchets dans l'eau si bien que les rivières et les fleuves pollués qui provoquent la mort de plusieurs animaux marins* ».

Dans cette phrase, l'élève sait que ce connecteur exprime un rapport de conséquence, il veut dire : le rejet des déchets dans les mers provoque comme conséquence la pollution des rivières et des fleuves, s'ensuit la mort des animaux marins.

Le problème que nous soulevons maintenant, est celui de ne pas savoir construire une phrase avec le connecteur voulu, l'apprenant peut bien connaître le sens et le rapport exprimé mais ne sais pas construire une phrase correcte.

Nous avons aussi remarqué que la majorité des élèves n'a pas utilisé des exemples ou des explications pour étayer leurs arguments, ils ne savent pas concrétiser leurs propos, et donc leurs idées ne sont pas pertinentes.

3.1.4. Conclusion partielle

L'étude approfondie des copies nous a permis d'aboutir au constat suivant :

- Les élèves utilisent avec une fréquence variable les connecteurs.
- Ils se servent fréquemment des articulateurs d'énumération mais ils utilisent d'autres comme « en conclusion » de manière limitée. Par contre le connecteur « enfin » est très utilisé pour introduire la conclusion finale du texte.
- Certains écrits ne comportent pas de conclusion, d'autres en comportent mais sans utilisation d'un articulateur.
- Les connecteurs « donc, alors » sont utilisés pour exprimer la conséquence mais ne sont jamais employés pour introduire la conclusion finale d'un écrit.
- Les élèves évitent d'utiliser certains connecteurs même les plus usuels en classe « car, parce que » à cause de leur vocabulaire (ils ne trouvent pas les mots pour les mettre en phrases).
- Ils intègrent les informations déjà acquises (à partir de textes lus en classe) dans leurs écrits (modèle de **Van Dijk et Kintsch**), et c'est la raison pour laquelle leurs écrits comportent les mêmes idées et des fois les mêmes phrases.
- Certes les apprenants présentent des écrits qui sont des fois incomplets et d'autre fois mal organisés en essayant toutefois de suivre les exigences de la consigne.

Comme nous l'avons déjà dit dans la partie théorique, l'écriture fait partie des connaissances procédurales, elle nécessite l'exercice et des étapes à suivre.

L'apprenant doit s'entraîner et mettre en relation une situation avec une autre semblable et déjà vécue pour maîtriser l'écrit. Dans notre recherche, les apprenants ont des difficultés à maîtriser l'usage des connecteurs et à écrire convenablement parce qu'ils ne sont pas entraînés suffisamment, et n'étudient pas différents textes ; et c'est la raison pour laquelle ils imitent tous un seul texte.

3.2. Résultats obtenus auprès de la deuxième classe

3.2.1. À partir d'un sujet proposé à un deuxième groupe d'élèves

C'est l'été, tu discutes avec ton père du choix de la destination pour les vacances, il aimerait aller à la montagne et toi à la plage.

-rédige un texte dans lequel chacun de vous présente ses arguments.

3.2.2. Critères de réussite

- Ton paragraphe doit comporter : une partie narrative et une partie argumentative.
- Utilise au minimum deux arguments pour chacun d'eux.

3.2.4. Présentation des résultats obtenus auprès de ce deuxième groupe sous forme de grilles

3.2.4.1. Grille A

C'est le groupe de l'enseignante B.

Ce groupe est constitué d'un ensemble de trente-deux élèves. Après le tri des copies, nous en avons éliminé quinze représentant les copies qui étaient hors sujet ou bien qui comportaient quelques phrases n'ayant aucun sens ...etc.

Le nombre de copies qui restait pour l'analyse était de 17, et leurs résultats sont portés dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Analyse des copies selon la grille A (deuxième groupe de l'enseignante B)

| Apprenants | Présentation de la copie. | Correction de la langue | Adéquation à la production -Compréhension du sujet et capacité à expliquer. | Cohérence et cohésion | Originalité de l'expression | Total. |
|------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------|
| B1 | 2/2 | 3/6 | 3/4 | 4/6 | / | 13 |
| B2 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 3/6 | / | 11 |
| B3 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| B4 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 1/6 | / | 08 |
| B5 | 1/2 | 3/6 | 2/4 | 1/6 | / | 09 |
| B6 | 1/2 | 0/6 | 2/4 | 0/6 | / | 05 |
| B7 | 2/2 | 4/6 | 3/4 | 2/6 | / | 12 |
| B8 | 2/2 | 3/6 | 4/4 | 3/6 | / | 12 |
| B9 | 2/2 | 4/6 | 4/4 | 3/6 | / | 13 |
| B10 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 1/6 | / | 09 |
| B11 | 2/2 | 3/6 | 2/4 | 1/6 | / | 10 |
| B12 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| B13 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 1/6 | / | 08 |
| B14 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| B15 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 1/6 | / | 08 |
| B16 | 2/2 | 1/6 | 2/4 | 0/6 | / | 07 |
| B17 | 2/2 | 3/6 | 3/4 | 2/6 | / | 11 |

Nous avons résumé les résultats ci-dessous dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Analyse des copies selon la grille A (deuxième groupe de l'enseignante B)

| Critères | Moyenne | Pourcentage |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------|---------------|
| Présentation de la copie | 1.88/2 | 94% |
| Correction de la langue | 2/6 | 33.33% |
| Adéquation à la production -compréhension du sujet et capacité à expliquer | 2.64/4 | 66% |
| Cohérence et cohésion | 1.52 /6 | 25.33% |
| Originalité de l'expression | 0 | 0 |
| Apprenants | 9.41/20 | 47.05% |

Selon les résultats du tableau, il semble que les élèves n'ont jamais eu l'occasion de vivre la situation proposée par le sujet, ils ont des difficultés au niveau du choix du vocabulaire et de l'originalité de l'expression (0%), ils n'arrivent pas à trouver les mots pour parler du thème et pour donner leur opinion et ne parviennent pas à cerner le sujet, leurs écrits ne comportaient pas d'idées nouvelles.

Correction de la langue

Beaucoup d'apprenants ne suivent pas ce qui leur est demandé dans la consigne, c'est-à-dire, ils ne respectent pas le nombre d'arguments (généralement insuffisant) et même l'explication et l'illustration font défaut, ce qui touche à la structure et à la longueur de leurs textes. Certes certains tentent de donner des arguments convaincants mais les phrases qu'ils construisent sont incorrectes (66.66%). Cela s'explique par des difficultés de maîtrise de la langue. L'écriture est une tâche très compliquée pour eux, ils ne savent pas réinvestir ce qu'ils apprennent (vocabulaire, conjugaison et orthographe) dans la rédaction de leurs écrits.

C'est le cas de l'exemple suivant :

B8 : « le père expliqué : la montagne est un belle destination, il été calme.

Je répond qu'il été à montagne des animaux sauvage »

Ce passage montre les difficultés de quelques apprenants à mettre en mots leurs idées, ils éprouvent d'énormes difficultés à structurer des phrases simples et correctes, et on constate que les difficultés se multiplient (conjugaison, orthographe, accord, agencement des mots...)

Adéquation à la production : compréhension du sujet et capacité à expliquer

A ce niveau, les dix-sept élèves ont réussi à comprendre le sujet demandé, mais il ne faut pas oublier que parmi les copies éliminées, figurent celles qui étaient hors sujet.

Aussi, ces apprenants ne parviennent pas vraiment à exprimer leurs opinions à propos du sujet à travers un choix pertinent d'arguments et d'exemples et en utilisant les articulateurs logiques appropriés, leurs écrits se caractérisaient par un manque de structuration et de cohérence comme le cas de l'exemple suivant :

B9 : *« C'est l'été, moi et ma famille décident la destination pour les vacances. Mon avis d'aller à la plage mais mon père dit que la montagne c'est mieux »*

Nous remarquons aussi que, certains élèves n'utilisent pas les connecteurs du tout, sinon ils les emploient mais de façon réduite comme le cas du texte de l'élève B 17 :

Dans les vacances mon père a proposé d'aller à la montagne, il m'a dit :

« les montagnes sont un beau paysage et on respire l'oxygène propre , et j'ai proposé à mon père d'aller à la plage, il m'a dit : « la montagne est un espace vert et aussi on peut faire du sport » ; mes arguments sont les suivants : « à la plage, aussi on respire bien, et aussi on peut faire la natation, et on sera plus heureux à la plage, l'été est pour la plage et l'hivers pour la montagne ; enfin il a accepté mon choix, il m'a dit « tu as raison »

On remarque ici, qu'en dehors de la structure et la cohérence du texte, l'élève n'a pas utilisé les connecteurs d'énumération, son paragraphe ne comportait pas aussi les exemples et même s'il y a un exemple rare (natation), il est introduit sans l'emploi d'un articulateur d'illustration censé être enseigné à cet effet.

Il faut ajouter aussi le fait que, la majorité des apprenants n'a pas suivi la consigne, ils n'ont pas partagé le texte en deux parties comme il leur était demandé, mais ils ont surtout choisi d'écrire le texte sous forme de dialogue entre le père et le fils et chacun justifie son opinion ; voici un exemple :

Copie de l'élève B2 : *« je pense que la plage est une excellente place pour se concentrer,*

Mon père dit : « je sais que la montagne est bien pour nous parce qu'il ya le calme »

« S'il te plaît papa, tout mes amis sont allés à la plage »

Il dit : « d'accord, ma fille »

Cohérence et cohésion

Le texte argumentatif doit comporter une introduction, un développement et une conclusion. Nous avons remarqué que bon nombre de productions ne contenaient ni introduction ni conclusion, ce qui rend l'écrit incohérent et mal structuré.

Voici l'exemple de la feuille B10 :

« Ensuite, la montagne est une belle place pour discuter »

Cette phrase est la dernière phrase du texte, il n'y a pas une suite. L'apprenant, non seulement introduit un très court argument sans s'étaler dans l'explication et l'illustration pour enrichir son écrit, mais aussi met un point final après le deuxième argument. Nous suggérons qu'une bonne partie des problèmes est liée à l'architecture du texte, le texte argumentatif doit comporter comme nous l'avons déjà dit, trois parties, avec une structure bien établie formant un tout cohérent, s'il manque une partie, l'unité globale et le sens sont touchés.

Les apprenants ne produisent pas des écrits cohérents, ils écrivent les mots et les phrases sans se soucier de leur enchaînement, sans chercher à mettre le tout en connexion, ou à l'organiser.

La question qui se pose est : comment ces élèves rédigent ? (Est-ce qu'ils suivent les étapes citées dans le modèle de **Hayes et Flower**) ?

Est-ce qu'ils font des retours en arrière pour ajuster à chaque fois le tout et corriger l'ossature du texte, où, au fur et à mesure qu'une information se présente, ils la transcrivent sans chercher à la relier aux autres.

Ce qui a retenu notre attention, est que bon nombre d'écrits étaient incohérents, sans plan précis, avec des phrases défailtantes. Même le peu d'élèves, qui ont présenté des copies plus ou moins acceptables, n'avaient pas d'idées originales.

Les apprenants ne possédaient pas de stratégies de planification. Nous supposons que ceci leur a été inculqué au cours de leur cursus, il ne s'agit plus ici d'une maîtrise ou non de la langue, mais d'une technique et une procédure que l'élève s'approprie et qui l'aide dans son activité de rédaction.

Pour la cohérence, les élèves ne choisissent pas les connecteurs appropriés pour établir des liens entre les différentes parties de leurs écrits, ils les utilisent de façon désordonnée et des fois inadéquatement, ce qui explique le taux faible de cohérence textuelle (25.33%), comme dans l'exemple suivant :

Feuille B12 : *« d'abord, je dis à mon père : dans la plage, il n'ya pas de danger pour les enfants et la montagne est très dangereuse. »*

D'autre part, la destination pour les vacances, je choisis la plage »

Dans cet écrit, les phrases sont juxtaposées, mal enchaînées, ne présentant pas une structure adéquate. On remarque que dans le premier argument, l'élève évoque le danger de la montagne pour les enfants mais n'explique pas et n'utilise pas d'exemples.

Dans le deuxième argument introduit par « d'autre part », il ne s'agit plus d'un argument, l'apprenant parle plutôt de son choix de la destination, et en même temps, il clôture son texte sans écrire une conclusion.

Le texte n'est pas convaincant car, non seulement, il ne possède pas assez d'arguments appuyant la position de l'auteur u texte, il est exempt d'exemples, s'ajoute à cela sa structure et sa cohérence globale. Il n'existe pas un rapport de progression et de continuité bien établis entre les phrases. Nous avons fait le constat suivant :

- Il manque l'introduction et la conclusion
- Le nombre d'arguments n'est pas respecté.
- Les phrases sont mal structurées syntaxiquement.
- Le choix des connecteurs est inapproprié.
- Et enfin, cet écrit ne respecte pas la longueur d'un texte (ici on se base sur les textes figurant dans le manuel).

3.2.4.2. Grille B

Passons à l'évaluation de l'utilisation des connecteurs logiques dont nous allons présenter les résultats dans le tableau suivant (selon la grille B):

Tableau12 : Résultats obtenus à partir de l'analyse des copies (grille B)

| Apprenants | Connecteurs utilisés. | Nombre d'emploi | Emploi correcte | Emploi incorrecte |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B1 | pour, et, d'abord, car, si bien que, ensuite, d'une part, d'autre part comme, après. | Pour (2fois), et (5fois), d'abord (1fois), car (1fois), si bien que (1fois), ensuite (1fois), d'une part (1fois), d'autre part (1fois) comme (1fois), après (1fois) | pour, et, d'abord, car, ensuite, d'une part, d'autre part, comme. | « si bien que », « après » est utilisé pour introduire la conclusion, la phrase est mal construite. |
| B2 | Pour, et, parce que. | Pour (3fois), et (1fois), parce que (1fois). | Pour, et, parce que. | |
| B3 | Aussi, d'abord, même que, ensuite, enfin. | Chaque connecteur est employé une seule fois | | Aussi, d'abord, même que, ensuite, enfin. (toutes les phrases sont mal construites, l'élève écrit mais on ne sait pas ce qu'il veut dire). |
| B4 | De plus, parce que, aussi, ensuite. | Chaque connecteur est employé une seule fois | | De plus, parce que, aussi, ensuite (toutes les phrases sont fausses, d'ailleurs le paragraphe commence par « de plus »). |

| | | | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B5 | Pour, d'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion. | Pour (2 fois), d'abord (1fois), et (5fois), ensuite (1fois), enfin (1fois), en conclusion (1fois) | Pour, d'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion. | Un emploi de « et » est incorrect, les autres phrases sont mal structurées. |
| B6 | Et, dont | et (1fois), dont (1fois) | | Et, dont (un paragraphe mal structuré) |
| B7 | Pour, d'abord, et, ensuite, à cause de. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé deux fois. | Pour, et. | d'abord, ensuite, à cause de. |
| B8 | Pour. | pour (1fois) | Pour | . |
| B9 | Pour, mais, d'abord, et, ensuite, aussi, en plus | Et (3 fois), les autres connecteurs sont employés une seule fois. | Pour, mais, d'abord, et, ensuite, aussi, en plus. | Paragraphe sans conclusion ou plutôt il manque la fin. |
| B10 | d'abord, ensuite, pour, parce que. | d'abord (2fois), ensuite (2fois), Pour (1fois), parce que (1fois). | pour, parce que. | d'abord, ensuite (paragraphe incohérent et sans fin). |
| B11 | alors, d'abord, parce que, et, comme, en conclusion | Alors (2 fois), d'abord (1 fois), parce que (2fois), et (2 fois), comme (1 fois), en conclusion (1 fois). | parce que, et, comme, en conclusion | alors, d'abord. |
| B12 | pour, d'abord, et, par ailleurs, parce que. | Chaque connecteur est employé une seule fois | Et. | pour, d'abord, par ailleurs, parce que. |
| B13 | Et, d'abord, pour, parce que, mais, par ailleurs, d'autre part, enfin | Et (4 fois), pour (5 fois), d'abord (1fois), parce que (1fois), mais (2fois), par ailleurs (1 fois), d'autre part (1 fois), enfin (1 fois). | Et, d'abord, pour, parce que, mais. | Pour (2 emplois incorrects), mais (1 emploi incorrect), parce que, par ailleurs, d'autre part, enfin. |
| B14 | Pour, et, D'abord, d'autre part. | Et (3 fois), pour (2 fois), d'abord (1fois), d'autre part (1 fois), | Pour, et, D'abord. | d'autre part. |
| B15 | et, parce que, comme. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf « et » qui est employé deux fois. | | et, parce que, comme. le texte ne comporte ni introduction ni conclusion et les phrases sont mal structurées. |
| B16 | Pour, et | Chaque connecteur est employé deux fois. | | Pour, et (le texte est sous forme de phrases incomplètes et incohérentes) |

| | | | | |
|-----|-------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B17 | et, pour, aussi, enfin. | Et (3 fois), pour (3 fois), aussi (2 fois), enfin (1 fois). | et, pour, aussi, enfin. | Un emploi incorrect de « et » et un emploi incorrect de « pour » et un emploi incorrect de « aussi » |
|-----|-------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons commencé par un résumé des connecteurs d'énumération qui sont classés dans le tableau ci-dessous selon leurs différents emplois :

Tableau12 : Résultats obtenus à partir de l'analyse des copies (grille B)

| | Connecteurs utilisés | | | | Total |
|-------------------------|----------------------|---------------|---------------|---------------|--------|
| | D'abord | Ensuite | Enfin | En conclusion | |
| Emploi correct | 5 | 3 | 2 | 2 | 12 |
| Pourcentage | 50% | 42.85% | 50% | 100% | 52.17% |
| Emploi incorrect | 5 | 4 | 2 | 00 | 11 |
| Pourcentage | 50% | 57.14% | 50% | 00% | 47.82% |
| Nombre total d'emploi | 10 | 7 | 4 | 2 | 23 |
| Fréquence d'utilisation | 43.47% | 30.43% | 17.39% | 8.69% | 100% |

Les arguments doivent être introduits principalement par des connecteurs d'énumération pour organiser l'enchaînement des idées dans le texte, chose qui se trouve absente dans certains écrits. Les apprenants les ont utilisés avec une fréquence réduite et certains écrits ne comportaient pas du tout ces articulateurs comme le cas de la copie B2 où il n'y a pas d'articulateurs :

C'est l'été, je discute avec mon père du choix de la destination pour les vacances ; mon père aimerait aller à la montagne et moi à la plage.

-je pense que la plage est une excellente place pour se concentrer.

-mon père dit : « je sais que la montagne est bien pour nous parce qu'il y a le calme.

-s'il te plaît papa, tout mes amis sont allés à la plage.

-il dit : « d'accord ma fille ».

Selon les résultats obtenus, le nombre total d'emploi des connecteurs d'énumération est de 23 pour 17 élèves, c'est une fréquence d'utilisation très réduite.

Certains élèves n'utilisent pas les connecteurs appropriés, sinon ils les utilisent de façon incorrecte, cet usage inapproprié est dû en grande partie à la méconnaissance de l'utilité de

ces articulateurs dans un texte argumentatif. D'autres apprenants ne se servent pas de ces mots pour écrire.

Concernant l'emploi correct de ces mots de liaison, le tableau montre un taux de 52.17% ; ce taux est tout juste moyen, pourtant les connecteurs utilisés sont d'usage et faciles à utiliser.

Pour le taux d'usage incorrect qui est de 47.82%, il concerne surtout l'usage inapproprié de certains connecteurs (pour commencer ou pour développer les idées), nous allons voir un exemple dans la feuille B4 :

« C'est l'été, je discute avec mon père, il aimerait aller à la montagne et moi à la plage.

De plus parce que la plage est bien et la montagne ce n'est pas bien ».

Dans cet exemple, « de plus » est censé être utilisé en corrélation avec un connecteur qui le précède ; l'élève doit annoncer d'abord son opinion ensuite utiliser le connecteur d'énumération qui convient (d'abord, premièrement, en premier lieu...) pour introduire le premier argument puis progresser de manière logique en choisissant les articulateurs qui assure un enchaînement des idées.

« De plus » placé au début du paragraphe rend le texte incohérent et mal structuré.

On a aussi un autre exemple où l'élève choisit un articulateur qui ne peut pas assurer une progression logique des idées :

B14 : *« D'abord, je dis à mon père, la plage est un lieu qui n'est pas dangereux pour les enfants et la montagne est très dangereuse.*

D'autre part, je choisis la plage comme destination pour les vacances ».

Dans un texte argumentatif, on doit commencer par annoncer son opinion, ensuite essayer de l'étayer avec des arguments et des exemples, ce qui n'est pas le cas dans cet écrit.

L'apprenant a commencé d'abord par l'argument ensuite il a annoncé sa position en utilisant pour cela un connecteur inapproprié, ce qui peut s'expliquer par une méconnaissance de la structure d'un texte argumentatif et des rapports logiques de certains connecteurs.

Revenons au tableau, d'après les résultats, nous remarquons que les élèves utilisent « d'abord » avec un taux élevé 43.47% par rapport aux autres (ensuite 30.43%, enfin 17.39% et en conclusion 8.69%) ceci s'explique par le fait qu'ils utilisent « d'abord » pour commencer, ensuite ils emploient un autre articulateur pour ajouter un argument mais des fois ils oublient de mettre l'articulateur sinon ils emploient un qui est inadéquat.

On remarque toujours une fréquence très réduite d'utilisation de « en conclusion », les apprenants écrivent toujours (comme les élèves de la classe précédente) des textes sans conclusion (comme le montre l'exemple B17 cité précédemment).

L'utilisation des autres connecteurs est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 13 : Résumé des résultats du deuxième groupe (grille B)

| Connecteur | Emploi correct | Pourcentage | Emploi incorrect | Pourcentage | Nombre total d'emploi | Fréquence d'utilisation |
|--------------|----------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|-------------------------|
| Car | 1 | 100% | 00 | 00% | 1 | 1.12% |
| Pour | 17 | 73.91% | 6 | 26.08% | 23 | 25.84% |
| Et | 28 | 84.84% | 5 | 15.15% | 33 | 37.04% |
| D'autre part | 01 | 33.33% | 2 | 66.66% | 03 | 3.37% |
| De plus | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| D'une part | 01 | 100% | 00 | 00% | 01 | 1.12% |
| De même que | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| Parce que | 04 | 57.14% | 03 | 42.85% | 07 | 24.13% |
| A cause de | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| Aussi | 02 | 40% | 03 | 60% | 05 | 5.61% |
| Si bien que | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| Comme | 02 | 66.66% | 01 | 33.33% | 03 | 3.37% |
| Mais | 02 | 66.66% | 01 | 33.33% | 03 | 3.37% |
| En plus | 01 | 100% | 00 | 00% | 01 | 1.12% |
| Alors | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| Par ailleurs | 00 | 00% | 02 | 100% | 02 | 2.24% |
| Dont | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| Après | 00 | 00% | 01 | 100% | 01 | 1.12% |
| Total | 60 | 67.41% | 29 | 32.58 % | 89 | 100% |

Les résultats montrent que les principaux articulateurs logiques utilisés par ces élèves sont « *et, pour* ».

« Et » est utilisé de façon abusive car très usuel et simple. Concernant le connecteur « pour », presque tous les élèves ont réécrit la même introduction donnée par l'enseignante dans le sujet proposé et où figure cet articulateur, et c'est la raison pour laquelle, en comptant, on le trouve utilisé avec une fréquence élevée. Dans l'ensemble, les apprenants ne formulent pas leurs propres introductions mais reprennent les termes de la consigne, c'est pourquoi l'usage de certaines phrases avec les mots de liaison qu'elles contiennent est répété.

On remarque aussi un taux très réduit d'utilisation des connecteurs par l'ensemble des élèves, ce qui s'explique par une méconnaissance de leur bon usage et du coup ces apprenants préfèrent ne pas les utiliser pour éviter de commettre des erreurs, c'est une stratégie cognitive d'évitement, il y a même certains qui n'utilisent pas du tout les connecteurs sauf le « et » qui est utilisé pour exprimer un rapport d'addition comme nous l'avons déjà vu précédemment (dans l'exemple B 17).

Les résultats du tableau montrent un mauvais usage de certains connecteurs comme « de plus, de même que, à cause de, par ailleurs, si bien que, dont et après » qui sont utilisés à tort et à travers sans savoir le rapport exprimé, comme le montre l'exemple suivant :

B1 :

« *Nous irons à la montagne, car son aire est très propre si bien qu'il est bon pour la santé* »

« Si bien que » est utilisé ici sans connaître son rapport, l'élève pouvait bien écrire la phrase de cette façon ; « *Nous irons à la montagne, car son air est très propre et aide à avoir une bonne santé* »

En supprimant ce connecteur, la phrase sera plus correcte, donc certaines élèves multiplient les articulateurs sans penser à bien les placer, ils les utilisent juste pour remplir la consigne demandée sans savoir les utiliser et sans réfléchir à connaître leur bon usage.

« *Même que et après* » sont des articulateurs d'usage, fréquemment utilisés à l'oral, c'est-à-dire en classe, mais le problème réside dans la structuration des idées et les liaisons transphrastiques.

« De même que » est un articulateur qui exprime la comparaison, notre élève l'a utilisé en supprimant « de », autrement dit, il a écrit « même que » cette locution est fréquente dans notre langue courante, ce qui l'a induit en erreur, voyant son cas d'utilisation pour pouvoir l'analyser :

B3 : « *d'abord, la plage je ne crois pas qu'il faut tout lui dire, je dirai même que cette fois. Ensuite...* »

Cet exemple met en évidence l'inexistence d'une continuité logique, les mots sont posés d'une manière aléatoire sans véhiculer un sens et le connecteur est utilisé inadéquatement.

Pour l'emploi de « après », nous avons déjà mentionné que l'élève l'a utilisé pour introduire la conclusion, or, il pouvait bien puiser dans son répertoire pour trouver un des connecteurs déjà étudiés et servant à introduire la conclusion.

Passons au connecteur « à cause de » qui est un connecteur exprimant la cause, il présente une fréquence d'emploi très réduite (1.12%), il nous semble qu'avec un seul emploi dans toute une classe, cet articulateur n'est pas d'usage. Nous supposons que les élèves utilisent d'autres

connecteurs exprimant le même rapport et sont plus usuels comme par exemple (parce que, car), c'est pourquoi l'usage de cet articulateur se trouve réduit.

Selon les résultats, c'est surtout le connecteur « parce que » qui est plus ou moins fréquemment utilisé (24.13%), avec un usage correct de 57.14%, et un usage incorrect de 42.85% ; mais le connecteur « car » est très peu utilisé (1.14%) cependant son usage correct est de 100%.

En s'appuyant sur les recherches faites par Just & Millis sur les connecteurs causaux, et sur le modèle qu'ils ont élaboré en (1994)²⁵⁸, nous disons que la présence des connecteurs, notamment les connecteurs causaux, facilite le processus de mise en cohérence et d'intégration des informations, elle aide aussi au repérage ainsi qu'à la mise en relation entre les informations, ce qui confirme la fréquence d'utilisation élevée de ces articulateurs par rapport à d'autres.

Sur ce même point, Charolles avance que : « *Ces marques fonctionnent en effet comme des instructions invitant l'auditeur ou le lecteur à mettre en rapport certains éléments du contexte* »²⁵⁹.

Donc en présence d'un connecteur de cause, le rapport est facile à comprendre, du même coup le sens de l'énoncé est facilement interprétable.

Pour l'usage du connecteur « De plus », il doit être utilisé en corrélation avec un autre pour exprimer l'ajout d'idées. Il se trouve que cet articulateur est utilisé par ces apprenants ou plutôt par l'apprenant (parce qu'il présente une fréquence de 1.12%) en tête du paragraphe pour annoncer le début, voyons ensemble l'exemple :

B4 : « *c'est l'été, je discute avec mon père, il aimerait aller à la montagne et moi à la plage. De plus, parce que la plage bien et la montagne c'est pas bien* »

Dans cet exemple l'apprenant considère « de plus » comme un connecteur qui sert à introduire le premier argument parce qu'il l'a utilisé directement après l'introduction, cette utilisation est incorrecte.

Pour le connecteur « par ailleurs », qui exprime la transition, il est utilisé à deux reprises mais avec un usage incorrect, et une fréquence d'emploi très réduite (2.24%), voyons les deux cas de son utilisation :

²⁵⁸ Millis, K., & JUST M.A, (1994), "The Influence of Connectives on Sentence Comprehension ", Memory and Language, 33, 128-147.

²⁵⁹ Charolles, M. (1995). « Travaux de Linguistiques cohésion et cohérence et pertinence du discours » p.29, 125-151.

B12 : « *d'abord la plage est une bonne place, il y a la nature, l'eau et l'air, nous sommes à l'aise et heureux.*

Par ailleurs, il y a parce que des hommes dans la plage avec qui on peut discuter. »

B13 :

« D'abord, il faut nettoyer la montagne pour voir un bon environnement, et cette fois mon père dit que la montagne est naturel mais moi j'aime pas, par ailleurs la plage est une vie nature pour l'homme »

Dans le premier exemple, l'élève parle toujours de la plage, tous les éléments cités (la nature, l'air, la joie, les gens discutent) peuvent nous informer de l'idée que l'élève n'arrive pas à expliciter. Il n'existe pas, aussi, une transition qui nécessite l'emploi de ce connecteur.

Pour le deuxième exemple, l'apprenant parle, au début, de la montagne ensuite il évoque la plage, l'emploi de « par ailleurs » est inapproprié puisque, non seulement, tout le passage qui se trouve après cet articulatoire est mal formé, mais il n'existe pas une continuité entre les deux idées, la deuxième semble être une décision ou une conclusion.

Autre remarque, dans l'écrit B13, l'apprenant discute du nettoyage de la plage et de son effet sur la propreté et la beauté de l'environnement, chose qui n'a aucune relation avec la consigne demandée (donner des arguments pour choisir la plage comme destination privilégiée), l'écrit présenté comme tel évoque la plage comme destination pour participer, peut-être, à son nettoyage et donc à la beauté de la nature, mais les phrases ne sont pas bien formées et donc l'écrit est incohérent et l'idée véhiculée n'est pas très claire.

Selon H, Lamour : ²⁶⁰ « *les transitions doivent impérativement être présentes pour articuler les pièces de l'édifice, sans quoi la production serait à l'image d'un corps démembré* ».

Les écrits de certains apprenants présentent des difficultés de transition, le passage d'une idée à une autre, ou d'une phrase à une autre se fait à tort et à travers, les élèves, par méconnaissance de la langue, n'assurent pas une bonne progression dans les idées. Ils utilisent des connecteurs inappropriés et donc leurs textes présentent des ruptures de sens.

Concernant le connecteur « dont », il est utilisé avec une fréquence de 1.12% qui est très réduite, et un emploi incorrect élevé 100%.

Pour ce pronom relatif « dont » qui est censé être utilisé pour éviter la répétition, nous avons constaté que l'élève ne parvient pas à l'utiliser de manière adéquate par méconnaissance de l'orthographe, voyant l'exemple :

B6 : « *il lit ce qui est écrit dont la feuille* »

²⁶⁰H, Lamour « Technique de la dissertation », 1990, Paris, PUF, P121

« Dont » est écrit à la place de « dans », certes les erreurs d'orthographe sont marginalisées lors de la correction, et l'enseignant donne beaucoup d'importance aux autres types d'erreurs (choix des mots, construction des phrases, conjugaison ...) mais comme ces erreurs ont tendance à se répéter, elles captent l'attention du correcteur.

Sur ce point, N. Labère²⁶¹ dit : « *il convient de faire appel au bon sens et à la mémoire pour éviter de multiplier les fautes d'orthographe qui nuisent à la rédaction* ».

Les erreurs d'orthographe lexicale peuvent être des fois pardonnables (si elles ne sont pas nombreuses) par contre ceux de l'orthographe grammaticale ne le sont pas parce qu'ils nuisent à la qualité de l'écrit et font partie intégrante de la compétence rédactionnelle. Ces apprenants ne maîtrisent pas la langue parce qu'ils ne l'utilisent pas suffisamment, et donc ils ne peuvent pas faire appel au bon sens et surtout à leur mémoire pour écrire sans fautes.

Pour le connecteur « alors », sa fréquence d'utilisation est très réduite (1.14%), et son usage incorrect est élevé, voyons un cas typique de son utilisation :

B11 : « *je pense que la plage est mieux que la montagne, j'explique à mon père :*

Alors, papa je préfère la plage est très bien à la montagne d'abord parce qu'il ya de l'eau »

C'est le début du paragraphe rédigé par l'élève, cet exemple montre que le connecteur « alors » utilisé à cette place ne remplit pas sa fonction de conséquence, il est placé en tête du paragraphe, et en tête de phrase, il semble être utilisé comme un mot passe partout, puisqu'il est utilisé par le même élève une deuxième fois de la même manière : « *mon père dit ; alors, la montagne est bien à la plage parce qu'il ya la nature* ».

Dans ce cas, nous pouvons dire, que la faible pratique de la langue entraîne une fréquence d'utilisation incorrecte des mots liaison.

Passons aux connecteurs « mais, comme » qui sont censés être plus familiers parce qu'ils sont très usuels en classe, ils sont utilisés avec une fréquence réduite (3.37%), un usage correct de 66.66%, et un usage incorrect de 33.33%.

Ces résultats montrent une diminution du taux d'utilisation. Il semble qu'il existe une réticence à employer ces connecteurs et bien d'autres, les apprenants éprouvent une impossibilité à construire des phrases correctes en utilisant ces mots de liaison et à mettre leurs idées en écrits, ce qui donne des textes argumentatifs défailants et mal structurés.

Pour l'utilisation du connecteur « aussi », le taux de la fréquence d'emploi est de 5.61%, mais l'usage correct est de 40%, alors que son emploi incorrect est de 60%, pourtant il est très

²⁶¹ N, Labère, (2008) « Rédiger avec style », Paris, Studyrama.

simple, il exprime l'addition et les élèves s'en servent fréquemment vu qu'il n'exige pas de transformations phrastiques. Voici un exemple illustrant son utilisation incorrecte :

B3 : « il aimerait aller à la montagne et moi à la plage, ne sois pas aussi alarmiste »

La deuxième partie de cette phrase « ne sois pas aussi alarmiste » n'a aucun sens, le lecteur ne pourra pas la comprendre parce qu'elle n'a pas un lien avec le reste.

Nous remarquons que les écrits sont incohérents, ils présentent beaucoup de lacunes. Ils manquent, des fois, de logique, et les phrases sont défailtantes.

Les apprenants pouvaient bien utiliser des phrases simples sur le modèle ; « sujet verbe, complément », en évitant les phrases longues n'ayant aucun sens, et en cherchant à les enchaîner à l'aide des connecteurs appropriés. Nous pensons que ces difficultés sont principalement dues à des difficultés de maîtrise de la langue.

Il nous reste les deux connecteurs « d'une part, d'autre part », qui sont habituellement utilisés ensemble comme connecteurs d'énumération pour introduire les arguments, les élèves sont habitués à les utiliser ensemble, mais il se trouve que certains les utilisent séparément, ils utilisent un en corrélation avec un autre connecteur avec qui la connexion ne peut pas s'établir...etc. Ceci explique le taux d'emploi correct de 100% pour « d'une part » et de 33.33% pour « d'autre part ».

D'une façon générale, les statistiques montrent **67.41%** d'emploi correct et **32.58 %** d'usage incorrect. Il faut mentionner, aussi, une fréquence d'emploi réduite de ces articulateurs.

Si le taux d'usage correct de certains connecteurs est élevé c'est parce que les apprenants ne les utilisent pas avec la fréquence qu'il se doit, ils sont particulièrement réticents et emploient seulement les articulateurs qu'ils maîtrisent plus ou moins. Cette réticence est due à une stratégie cognitive, les apprenants réduisent le taux d'erreurs par une réduction d'usage de certains éléments qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment.

On remarque que la ponctuation est pratiquement inexistante. La majorité, si ce n'est pas la totalité, ne l'a pas employée. Chaque phrase doit être séparée de l'autre pour bien présenter son texte et pour clarifier le sens.

Force est de constater aussi que les élèves n'exploitent pas tous les connecteurs qu'ils ont étudiés (expression de la cause, la conséquence, l'addition, le but, la comparaison...). On a tendance à voir les même articulateurs (et, pour, parce que). Le vocabulaire utilisé est très limité, il ya des redondances comme dans l'exemple suivant : B4 « *la plage est bien et la montagne c'est pas bien* ».

Dans cet exemple l'emploi de « bien », et « c'est pas bien » affecte sensiblement la qualité de l'écrit présenté, l'élève comble ses lacunes en ayant recours à certains termes courants, nous

disons que le choix des mots et la propriété du vocabulaire sont essentiels pour rédiger un écrit.

Nous remarquons aussi que les apprenants ne suivent pas ce qui leur est demandé dans la consigne, ils se contentent des fois d'un argument pour chaque partie (narrative et argumentative).

Ils n'utilisent pas aussi beaucoup d'exemples (comme c'est le cas des écrits des élèves de la classe précédente). Les exemples constituent un atout qui renforce les arguments et lie l'écrit à la réalité, ils rendent le texte plus persuasif et plus convaincant.

De surcroît, nous avons décelé des dysfonctionnements dans l'emploi des marqueurs de relation et la formation des phrases, ce qui influe négativement sur l'organisation textuelle et la qualité des écrits présentés.

Si nous comparons les résultats obtenus, nous estimons qu'ils sont plus ou moins identiques.

En somme, les apprenants présentent les mêmes lacunes, donc l'analyse des données des deux classes confirme notre constat.

Il faut rappeler que ces deux classes, sont dans un même établissement. Il nous reste des analyses à faire en dehors de l'établissement pour avoir des résultats plus fiables.

3.2.5. Conclusion partielle

Nous avons exploité les résultats des productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne, et nous avons essayé d'analyser leurs compétences scripturales et leur capacité à bien faire usage des connecteurs logiques. Nous sommes arrivés aux résultats suivants :

- La majorité des élèves ne savent pas formuler une introduction avec leurs propres mots mais reprennent surtout les mots utilisés dans la consigne.
- En outre les conclusions étaient courtes sans fondement sinon totalement absentes.
- L'absence de l'introduction ou de la conclusion rend l'écrit non équilibré ne possédant pas la forme d'un texte argumentatif.
- Le non-respect de la consigne (surtout le nombre d'arguments à donner).
- L'absence d'illustration dans la majorité des copies.
- Au niveau de la phrase, les erreurs sont variées : orthographe, conjugaison, accord, agencement des mots...
- Absence totale des connecteurs dans certains écrits.
- Tout le contenu est léger et ne respecte pas la longueur demandée.
- Utilisation inappropriée des connecteurs.

• Utilisation maladroite des structures syntaxiques, développement thématique inapproprié, fautes d'orthographe et non-respect des règles grammaticales les plus basiques sont autant de remarques qui nous poussent à s'interroger sérieusement sur leurs aptitudes le jour du BEM.

3.3. Résultats obtenus auprès de la troisième classe

Dans cette partie, nous allons examiner les copies d'apprenants d'un autre établissement « Bakr Ibn Hamed », nous souhaitons que cette analyse rapporte des résultats pertinents quant à l'utilisation des connecteurs dans les écrits des apprenants.

3.3.1. A partir d'un sujet proposé à un troisième groupe d'élèves

L'arbre produit de l'oxygène qui permet à l'homme de respirer, et elle a d'autres bienfaits.

Rédige un texte argumentatif dans lequel tu parles des biens faits de l'arbre.

3.3.2. Critères de réussite

- Trouve deux ou trois arguments en faveur de l'arbre (ses biens faits).
- Utilise les connecteurs appropriés.
- Illustre-les par des exemples.
- Veille à la ponctuation.

3.3.3. Présentation des résultats obtenus auprès de ce troisième groupe sous forme de grilles

3.3.3.1. La grille A

Ce groupe est constitué d'un ensemble de dix-huit élèves dont nous présentons les résultats de 16 copies dans le tableau suivant (deux copies étaient hors sujet)

Tableau 14 : Présentation des résultats du troisième groupe selon la grille A

| Apprenants | Présentation de la copie. | Correction de la langue | Adéquation à la production -Compréhension du sujet et capacité à expliquer. | Cohérence et cohésion | Originalité de l'expression | Total. |
|------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------|
| C1 | 2/2 | 3/6 | 3/4 | 3/6 | 1/2 | 12 |
| C2 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 3/6 | / | 10 |
| C3 | 1/2 | 2/6 | 3/4 | 3/6 | / | 09 |
| C4 | 2/2 | 1/6 | 3/4 | 1/6 | / | 07 |
| C5 | 2/2 | 4/6 | 3/4 | 4/6 | 1/2 | 14 |
| C6 | 2/2 | 3/6 | 4/4 | 4/6 | 2/2 | 15 |
| C7 | 2/2 | 4/6 | 4/4 | 3/6 | 1/2 | 14 |
| C8 | 2/2 | 4/6 | 4/4 | 4/6 | 2/2 | 16 |
| C9 | 2/2 | 4/6 | 4/4 | 4/6 | 2/2 | 16 |
| C10 | 2/2 | 2/6 | 3/4 | 3/6 | / | 10 |
| C11 | 2/2 | 4/6 | 3/4 | 3/6 | 2/2 | 14 |
| C12 | 2/2 | 5/6 | 4/4 | 5/6 | 2/2 | 18 |
| C13 | 2/2 | 4/6 | 3/4 | 4/6 | / | 13 |
| C14 | 2/2 | 2/6 | 2/4 | 2/6 | / | 08 |
| C15 | 2/2 | 3/6 | 2/4 | 3/6 | / | 10 |
| C16 | 2/2 | 3/6 | 2/4 | 3/6 | / | 11 |

Afin d'avoir une lecture plus lisible, nous avons résumé les résultats de l'évaluation sous forme d'un tableau :

Tableau 15 : Résumé de l'analyse des copies selon la grille A (troisième groupe)

| Critères | Moyenne | Pourcentage |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------|
| Présentation de la copie | 1.93/2 | 96.5% |
| Correction de la langue | 3.12/6 | 52% |
| Adéquation à la production -compréhension du sujet et capacité à expliquer | 3.12/4 | 78% |
| Cohérence et cohésion | 3.25 /6 | 54.16% |
| Originalité de l'expression | 0.81/2 | 40.5% |
| Apprenants | 12.31/20 | 61.56% |

A travers les résultats des tableaux, il semble que ces apprenants maîtrisent mieux l'écriture que ceux des classes précédentes. Nous avons remarqué globalement un respect de la structure du texte argumentatif, les paragraphes sont bien séparés par des alinéas, ce qui permet de dire que ces élèves respectent les consignes, chose que nous n'avons pas trouvé dans les écrits précédents.

Un autre point fort réside dans la propreté des copies. Globalement les copies étaient propres et ne contenaient pas de ratures, ce qui permet de supposer aussi que ces élèves utilisent le brouillon avant d'écrire sur le propre.

Il importe de rappeler que quelques écrits se ressemblaient, c'est-à-dire, il y avait les mêmes phrases qui revenaient, et ceci renforce les résultats déjà trouvés dans les autres classes à propos des stratégies adoptées (réécriture sur la base d'un autre texte déjà étudié).

Les apprenants, lors de l'activité de rédaction, empruntent quelques idées et mêmes des structures phrastiques à partir des textes support déjà étudiés, en voici quelques exemples concrets :

C8 : l'arbre nous procure un ombre et une fraîcheur agréable.

C9 : l'arbre nous donne de l'ombre par exemple : il nous procure de la fraîcheur pendant l'été.

C12 : de plus, il nous offre de la fraîcheur grâce à son ombre.

Autre remarque, certains écrits sont totalement exempts de connecteurs. Voyant ensemble la copie C1 qui démontre ceci :

C1 : « *L'arbre est très utile car il nous donne l'oxygène nécessaire à la vie, il produit des fruits bons pour la santé, il procure de l'ombre en été et donne même du bois pour fabriquer nos meubles, nous devons le protéger* ».

Ce texte ne contient qu'un seul articulateur exprimant la cause (car), certes il n'existe aucune erreur d'orthographe et les règles grammaticales de base sont respectées mais il se trouve que certains apprenants se montrent réticent dans l'usage des connecteurs ou bien ne voient pas l'utilité de leur utilisation, ils sont très peu sensibles à l'usage de ces articulateurs et au rôle qu'ils jouent dans la cohérence d'un texte.

Nous supposons que cette diminution de fréquence d'utilisation est liée, à une certaine pratique de langue, c'est-à-dire, ces élèves n'utilisent pas fréquemment ces mots de liaison à l'oral et donc ceci se répercute sur leur utilisation à l'écrit.

Ici on revient à la citation de M, Bru²⁶², qui définit l'enseignant comme un organisateur des conditions d'apprentissage, , pour cela il argue que « *l'enseignant ne gère pas directement les situations d'enseignement-apprentissage, il en gère les conditions en agissant sur un certain nombre de variables qu'il peut modifier* », l'enseignant doit être un bon observateur, il est appelé à expliciter les choses, à orienter l'attention des apprenants vers l'utilisation des connecteurs qui servent non seulement à l'organisation mais aussi à la cohérence et la cohésion du texte argumentative.

Correction de la langue

L'analyse des copies montrent que les erreurs d'orthographe ne sont pas nombreuses, mais nous les avons signalées pratiquement dans toutes les copies.

Certains sont liés à la conjugaison, comme le montre l'exemple suivant :

C6 : « *l'arbre est très essentielle pour la nature et tous les êtres vivants parce que les arbres prendent le CO2 et donnent le O2* ».

D'autres sont liées à un problème de maîtrise de la langue, comme le montre l'exemple suivant :

C3 : « *enfin, elle nous donne les ombre.*

En concluse que il faut protéger notre environnement et speciel les arbres ».

Ces exemples montrent que la langue employée est incorrecte.

²⁶² M, Bru, La pédagogie, Une encyclopédie pour aujourd'hui ; ESF, 1996.

Adéquation à la production -compréhension du sujet et capacité à expliquer

Les résultats montrent un taux de 78% de réussite, ce taux est nettement élevé et reflète une certaine maîtrise de la langue. Un élève qui a la capacité d'expliquer est quelqu'un qui s'approprie un vocabulaire, et utilise la langue avec facilité, les exemples suivants tirés des copies des élèves démontrent ceci :

C9 : *« l'arbre est un être vivant qui nous est indispensable.*

D'abord, l'arbre nous donne de l'ombre, par exemple : il nous procure de la fraîcheur pendant l'été.

Ensuite, l'arbre est un moyen de lutte contre la pollution (il dégage de l'oxygène)

Enfin, l'arbre nous donne beaucoup de fruit : la pomme, l'orange, le raisin...

C12 : *« l'arbre est un être vivant, il absorbe le gaz carbonique et dégage l'oxygène, il joue un grand rôle dans la vie des êtres humains.*

D'abord ; il nous donne du bois pour fabriquer les armoires, les tables et les chaises et contribue à notre nourriture végétale.

De plus, il nous offre de la fraîcheur grâce à son ombre.

Enfin, il protège la terre de l'érosion provoquée par les vents, c'est le seul facteur qui peut lutter contre la pollution.

Alors, il est obligatoire de le préserver. »

A travers ces deux textes précédents, qui ne sont qu'un échantillon représentatif de la qualité des écrits des apprenants de cette école, nous tirons les remarques suivantes :

Malgré le bon niveau de certains apprenants, leurs écrits contiennent peu de connecteurs, les élèves éprouvent une réticence à utiliser ces mots de liaison avec aisance, comme le cas de l'élève C9, au lieu d'utiliser un articulateur exprimant un rapport d'illustration, il se contente des parenthèses.

Absence d'exemples dans certaines copies comme le cas de la copie C12.

Manque de la conclusion dans certains écrits comme le montre le texte de l'élève C9.

Le bon choix des mots et la précision avec laquelle sont formées les phrases.

Les erreurs ne sont pas nombreuses, et peuvent être dues à un problème de non révision de la copie.

Cohérence et cohésion

Comme l'indique le tableau, le taux de cohérence et de cohésion est de 54.16%, ce taux est juste aux dessus de la moyenne. Plusieurs de ces élèves sont parvenus à donner un contenu approprié mais le texte n'est pas bien agencé, il n'existe pas une continuité et une progression de l'information dans certains écrits, l'exemple suivant démontre ceci :

C 11 : *d'abord, les arbres fournissent de la nourriture aux gens et aux animaux.*

Ensuite, les systèmes racinaires des arbres aide à prévenir (phrase incomplète)

Enfin, les arbres fournissent de l'ombre entre réduisant les couts de climatisation.

En dehors des erreurs d'orthographe, l'élève entame une idée et ne la finit pas, construit des phrases défailtantes et utilise des mots qui ne conviennent pas « entre » au lieu de « en » dans l'exemple : « *les arbres fournissent de l'ombre **entre** réduisant les coûts de climatisation* ».

Présentation de la copie et originalité de l'expression

Les résultats montrent des taux de 96.5% dans la présentation des copies. Autrement dit, les feuilles des apprenants étaient globalement propres avec des textes sans ratures et une écriture lisible.

Concernant l'originalité de l'expression, le taux est de 40.5%, c'est un pourcentage important par rapport aux résultats des deux autres classes, certains apprenants ont des idées originales avec des phrases bien formées, ce qui est généralement apprécié par l'enseignant lors de la correction.

3.3.3.2 la grille B

Pour l'utilisation des connecteurs logiques, nous allons présenter les résultats dans le tableau suivant :

Tableau 16 : Résultats obtenus de l'analyse des copies selon la grille B (troisième groupe)

| Apprenants | Connecteurs utilisés. | Nombre d'emploi | Emploi correcte | Emploi incorrecte |
|------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1 | Car, pour | Chaque connecteur est employé une seule fois | Car, pour | |
| C2 | D'abord, aussi, ensuite, et, pour, enfin, en conclusion. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé 3 fois et le « pour » employé 2 fois. | D'abord, aussi, ensuite, et, pour, en conclusion. | « Enfin » est employé pour introduire une conclusion et non le troisième argument, à coté de l'articulateur « en conclusion » qui est aussi employé pour introduire une deuxième conclusion. |
| C3 | d'abord, pour, ensuite, enfin, en conclusion, et, parce que. | Chaque connecteur est employé une seule fois | d'abord, pour, ensuite, enfin, et, parce que. | en conclusion, l'élève a écrit « en concluse que » au lieu d'écrire en conclusion, et toute la phrase est mal construite. |
| C4 | D'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion. | Chaque connecteur est employé une seule fois | D'abord, et, enfin, en conclusion. | « Ensuite » la phrase est incomplète. |
| C5 | d'abord, ensuite, enfin, en conclusion, | Chaque connecteur est employé une seule fois | d'abord, ensuite, enfin, en conclusion, pour, comme. | |

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | pour, comme. | | | |
| C6 | Pour, d'abord, et, parce que, ensuite, enfin, par exemple, finalement, alors. | pour (7fois), d'abord (2fois); et (3 fois), parce que (2 fois), ensuite (1 fois), enfin (1 fois), par exemple (1 fois), finalement (1 fois), alors (1 fois). | Pour, d'abord, et, parce que, ensuite, enfin, par exemple, finalement, alors. | Un emploi de « d'abord » est incorrect, et le texte est long avec des phrases mal structurées. |
| C7 | d'abord, et, de plus, comme, pour, enfin, donc. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé deux fois. | d'abord, et, de plus, comme, pour, enfin, donc. | |
| C8 | Car, d'abord, et, de plus, enfin, puisque. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé 3 fois. | Car, d'abord, et, de plus, enfin, puisque. | Texte sans conclusion. |
| C9 | D'abord, par exemple, ensuite, enfin. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, par exemple, ensuite, enfin. | Texte sans conclusion. |
| C10 | d'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion, comme. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé 3 fois. | d'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion, comme. | |
| C11 (dans cette copie, l'élève a écrit le texte dans un coté c'est-à-dire sur une page, et les exemples sur une autre page) | d'abord, et, ensuite, enfin | Chaque connecteur est employé une seule fois. | d'abord, et, enfin | « Ensuite » (phrase incomplète), et le texte ne comporte pas une conclusion |
| | Car, puisque, pour, alors. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | Car, puisque, pour, alors. | Dans cette partie où il ya les exemples, la conclusion se trouve vers la fin. |
| C12 | Et, d'abord, pour, de plus, grâce à, enfin, alors. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé 2 fois. | Et, d'abord, pour, de plus, grâce à, enfin, alors. | |
| C13 | d'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion, pour, comme. | Chaque connecteur est employé une seule fois sauf le « et » qui est employé 2 fois. | d'abord, et, ensuite, enfin, en conclusion, pour, comme. | |
| C14 | D'abord, ensuite, enfin, pour, comme. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, ensuite, enfin, pour, comme. | Texte sans conclusion. |
| C15 | D'abord, ensuite, enfin, en conclusion, pour, comme. | Chaque connecteur est employé une seule fois. | D'abord, ensuite, enfin, en conclusion, pour, comme. | |
| C16 | D'une part, pour, comme, d'autre part, enfin, en conclusion | Chaque connecteur est employé deux fois sauf « pour » qui est employé 2 fois. | D'une part, pour, comme, d'autre part, enfin, en conclusion | |

Pour faciliter la lecture des résultats, nous commençons par les connecteurs d'énumération qui sont classés dans le tableau ci-dessous selon leurs différents emplois :

Tableau 17 : Résumé des résultats obtenus du troisième groupe selon la grille B

| | Connecteurs utilisés | | | | Total |
|-------------------------|----------------------|---------------------------------|---------------|----------------------------------------|---------------|
| | D'abord, d'une part. | Ensuite, de plus, d'autre part. | Enfin | En conclusion, donc, alors, finalement | |
| Emploi correct | 14 | 12 | 13 | 11 | 50 |
| Pourcentage | 93.33% | 85.71% | 92.85% | 91.66% | 90.90% |
| Emploi incorrect | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| Pourcentage | 6.66% | 14.28% | 7.14% | 8.33% | 9.09% |
| Nombre total d'emploi | 15 | 14 | 14 | 12 | 55 |
| Fréquence d'utilisation | 27.27% | 25.45% | 25.45% | 21.81% | 100% |

Si nous avons choisi de changer les constituants de chaque rubrique des connecteurs d'énumération ce n'est pas sans raison, mais plutôt parce que ces élèves n'utilisent pas seulement les connecteurs d'énumération (d'abord, ensuite, enfin) comme nous l'avons remarqué avec les deux autres classes. Ils multiplient les différents articulateurs pouvant servir à exprimer un rapport d'énumération comme par exemple : « d'abord, de plus, enfin, finalement » ou « d'une part, d'autre part, enfin, en conclusion », ou bien « d'abord, de plus, enfin, donc » ...etc.

Les élèves des autres classes n'ont pas utilisé les connecteurs « d'une part, d'autre part, de plus » dans le but d'énumérer, c'est pourquoi ne nous les avons pas classés dans ce tableau.

3.3.4. Interprétation des résultats

Les résultats de ce tableau montrent une différence très significative par rapport aux autres classes dans l'emploi de ces connecteurs, ces derniers sont mieux utilisés ici.

Ces marqueurs aident à organiser le texte, cela donne une structure et une ossature bien faite, et participe ainsi à la cohérence globale de l'écrit.

Les taux d'utilisation de ces connecteurs sont proches : d'abord, d'une part (27.27%), ensuite, de plus, d'autre part (25.45%), enfin (25.45%), et en conclusion, donc, alors, finalement (21.81%), ceci est un indice d'une fréquence d'utilisation correcte, parce que chaque élève doit utiliser une série de quatre connecteurs dans son texte, ces connecteurs doivent être

utilisés avec des taux équilibrés, c'est pourquoi il doit y avoir des taux similaires. Effectivement, ici les taux sont proches, ce faible écart est dû à certains textes qui ne comportaient pas de conclusions, et aussi à quelques utilisations incorrectes des autres connecteurs d'énumération, comme le montre les exemples suivants :

C6 : *« l'arbre est une nombre végétale très importante pour la nature d'abord, et pour les êtres vivants et même pour l'homme. Elle a un faveur et des bien faits très beaucoup.*

D'abord, l'arbre est très essentielle pour la nature et tout les êtres vivants parce que les arbres prennent le CO2 et donnent l'O2 que nous le respirons.

Ensuite, l'arbre présente la nutrition de certaines animaux herbivores (ils mangent les feuilles et fruits de ces arbres).... »

Nous remarquons, dans cet exemple, que le premier « d'abord » est utilisé seul dans l'introduction, sans un autre connecteur qui permet d'exercer une relation de liaison avec lui, donc ce connecteur n'a pas de raison d'être (emploi incorrect), sans son utilisation le discours serait clairement explicite. L'élève pouvait bien ne pas l'utiliser et il aurait écrit : *« l'arbre est un membre végétal très important pour la nature et pour les êtres vivants et même pour l'homme ».*

Ensuite l'élève entame le développement avec un deuxième « d'abord » qui est suivi de l'adverbe « ensuite », son usage ici est correct.

Passons à un autre exemple, où est utilisé le connecteur « en conclusion » :

C3 : *«enfin elle nous donne les ombre.*

On concluse que il faut protéger notre environnement et spécial les arbres.... »

Dans cet exemple, et en dehors des autres erreurs commises, il s'agit, pour le connecteur utilisé, soit d'une erreur de conjugaison, soit d'une erreur d'usage de l'articulateur « en conclusion ».

L'apprenant voulait conjuguer le verbe « conclure », dans ce cas il voulait écrire : « on conclut qu'il faut.... » Et il n'a pas su le faire, comme il pouvait vouloir utiliser « en conclusion », et dans ce cas, il voulait écrire « en conclusion, il faut... » Et il n'a pas su l'utiliser.

Ou peut-être il a utilisé « on concluse », parce qu'il a fait une confusion entre « en conclusion » et « on conclut ».

La conclusion peut être introduite par un articulateur comme « en conclusion, donc, finalement. », comme elle peut être réalisée à l'aide d'un verbe « on conclut que- pour conclure, on peut affirmer que-pour terminer, ... ».

Dans notre exemple, on juge que l'emploi de l'articulateur est fautif.

En résumé, cette première partie révèle une fréquence d'emploi plus ou moins correcte et les textes produits sont plus organisés.

Nous allons maintenant voir l'utilisation des autres connecteurs portée dans le tableau suivant :

Tableau N°18 : Résultats de l'utilisation des autres connecteurs (les moins fréquents)

| Connecteur | Emploi correct | Pourcentage | Emploi incorrect | Pourcentage | Nombre total d'emploi | Fréquence d'utilisation |
|-------------------------------|----------------|-------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------------------|
| Car | 03 | 100% | 00 | 00% | 3 | 5.66% |
| Pour | 12 | 100% | 00 | 00% | 12 | 22.64% |
| Aussi | 01 | 100% | 00 | 00% | 01 | 01.88% |
| Et | 21 | 100% | 00 | 00% | 21 | 39.62% |
| Parce que | 03 | 100% | 00 | 00% | 03 | 05.66% |
| Comme | 07 | 100% | 00 | 00% | 07 | 13.20% |
| Par exemple | 02 | 100% | 00 | 00% | 02 | 03.77% |
| Alors (emploi non énumératif) | 01 | 100% | 00 | 00% | 01 | 01.88% |
| Puisque | 02 | 100% | 00 | 00% | 02 | 03.77% |
| Grace à | 01 | 100% | 00 | 00% | 01 | 01.88% |
| Total | 53 | 100% | 00 | 00 % | 53 | 100% |

Nous remarquons à travers les résultats que ces apprenants utilisent seulement dix connecteurs différents, ce qui paraît insuffisant au regard du nombre élevé des copies. Nous trouvons aussi une fréquence élevée d'utilisation de certains connecteurs « et = 39.62% », « pour = 22.64% », « comme = 13.20% ».

« Et » est utilisé parce que très simple et usuel, mais toutefois, il est redondant dans certains écrits. Nous expliquons ceci par une certaine habitude d'utilisation fréquente en classe.

« Pour » est employé parce que dans ce texte, les élèves doivent parler des bienfaits de l'arbre, dans ce type d'écrit, la préposition « pour » est utilisée pour exprimer plusieurs rapports, nous citons quelques exemples qui sont employés :

C14 : « *les arbres fournissent des biens faits **pour** la santé....* », Ici elle désigne la destination.

C11 : « *puisque l'arbre nous rend des services, il serait dommage **pour** notre bien-être de le supprimer* » ; ici est utilisée pour exprimer un rapport de but.

Nous remarquons que « pour » est fréquemment utilisé. Nous l'avons trouvé dans presque toutes les feuilles (usage correct). Nous pensons que les élèves ont choisi une bonne stratégie puisqu'ils utilisent « pour » (usage facile à retenir) et évitent d'employer « pour que » à cause de la conjugaison, ils évitent de commettre des erreurs liées à la conjugaison des verbes au subjonctif présent et préfèrent employer « pour » suivi de l'infinitif (stratégie cognitive).

Le connecteur « comme » est utilisé dans les écrits surtout pour l'illustration, en voici un exemple :

C7 : « *De plus, il nous donne les matières essentielles comme le bois pour fabriquer les tables.* »

Les marqueurs les moins employés sont « car, parce que » vu le taux de fréquence très faible 5.66%, et « par exemple, puisque » avec une fréquence de 3.77%.

Le rapport logique de la cause est moins utilisé, il est souvent employé par les élèves ayant un bon niveau et sachant construire des phrases correctes, les autres évitent une utilisation variée et fréquente pour ne pas commettre des erreurs.

Les articulateurs les moins bien utilisés sont : « aussi ; alors ; grâce à » avec une fréquence de 1.88%.

Ces connecteurs sont usuels mais les apprenants les utilisent avec une fréquence diminuée (un seul emploi de chaque connecteur).

Le connecteur « par exemple » est utilisé avec une fréquence de 3.77%, c'est-à-dire seulement deux fois, ce qui reste très limité par rapport à ce que demande l'usage dans un texte argumentatif.

Si tous les élèves d'une même classe n'arrivent pas à donner des exemples, cela peut être lié au type d'enseignement dispensé.

En somme, le pourcentage d'emploi des articulateurs ainsi que leur variété sont très limités, l'hypothèse que ces élèves ne multiplient pas leur emploi pour ne pas faire des erreurs s'avère la plus raisonnable et explique un taux de 100% d'emploi correcte.

3.3.5. Conclusion partielle

À travers les résultats obtenus, nous constatons un problème avec l'utilisation des connecteurs énumératifs, nous l'avons expliqué par le fait que ces élèves n'utilisent pas ces connecteurs à l'oral et donc ils trouvent des difficultés à les employer en écrivant. Le cas le plus démonstratif est celui de la copie de l'élève C11 :

Première partie : (nommée exemple 1 par l'élève) les biens faits des arbres.

« Les arbres fournissent beaucoup d'avantages ; ils créent des communautés plus saines.

D'abord, les arbres fournissent de la nourriture aux gens et aux animaux.

Ensuite, les systèmes racinaires des arbres aid à prévenir

Enfin, les arbres fournissent de l'ombre entre réduisait les couts e climatisation.

Deuxième partie (nommée exemple 2 par l'élève)

Il faut protéger l'arbre car il purifie l'air grâce à l'oxygène que ses feuilles dégagent.

Puisque l'arbre nous rend des services (en nous donnant les fruits, l'ombre, le bois), il serait dommage pour notre bien-être de le supprimer.

L'arbre est l'habitat de certains animaux, alors l'abattre serait faire disparaître de la foret beaucoup de ses habitants.

La première remarque que nous faisons est que le premier écrit intitulé par l'élève « exemple 1 » ressemble à d'autres écrits des élèves de cette classe, il contient les mêmes idées et les mêmes phrases, il est écrit sur la base d'un texte déjà vu en classe, alors que le deuxième écrit intitulé « exemple 2 », ne ressemble à aucun autre texte, il est cohérent, les phrases sont bien structurées et le nombre d'erreurs est réduit. Cet extrait correspond à un écrit personnel, le style propre de l'élève apparaît à travers les idées originales et la langue employée.

Cet élève a partagé son travail en deux parties parce qu'il n'a pas pu mettre le tout dans un ensemble unique, nous pensons que le problème se situe au niveau de la mise en relation des phrases et le placement des connecteurs appropriés pour écrire un tout cohérent.

Concernant les autres productions écrites, nous avons remarqué une ressemblance dans les idées, ceci rejoint la théorie de Van Dijk et Kintsch selon laquelle les élèves écrivent en reprenant des idées, des phrases et même des passages à partir d'un modèle écrit déjà étudié.

Pour les connecteurs logiques, un taux de 100% d'usage correct est dû à une utilisation limitée avec une variété très réduite des connecteurs utilisés.

3.3.6. Comparaison des résultats des trois classes

Pour pouvoir faire une comparaison entre les écrits des apprenants des trois classes, nous avons résumé les résultats d'utilisation des connecteurs dans des tableaux.

3.3.6.1. Utilisation des connecteurs d'énumération

Commençons d'abord par le tableau des connecteurs d'énumération pour passer ensuite à l'usage des autres connecteurs logiques :

Tableau N°19 : utilisation des connecteurs d'énumération dans les trois classes

| Classe | Nombre d'élèves | Nombre de connecteurs d'énumération | Variété des connecteurs | Fréquence d'utilisation (par rapport au nombre d'élève) | Emploi correcte | Emploi incorrect |
|----------------------------|-----------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------|------------------|
| Première classe (A élèves) | 29 | 82 | 04 | 2.82% | 61=74.39% | 21=25.60% |
| Deuxième classe B élèves | 17 | 23 | 04 | 1.35% | 13=52.17% | 11=47.82% |
| Troisième classe C élèves | 16 | 55 | 10 | 3.43% | 50=90.90% | 05=9.09% |

Les résultats du tableau montrent que l'utilisation des connecteurs d'énumération varie chez les élèves. Ces apprenants utilisent plusieurs ensembles d'articulateurs, alors que les élèves des autres classes (A, B) n'utilisent que l'ordre suivant (d'abord, ensuite, enfin, en conclusion). Ceci est intimement lié à une certaine pratique de classe qui ne favorise pas une utilisation variée des connecteurs d'énumération dans un texte argumentatif.

Pour la fréquence d'emploi, elle doit être égale ou proche de 4 pour les élèves de la première classe, car chaque écrit doit comporter quatre connecteurs d'énumération (trois pour les trois arguments et un pour la conclusion). Pour la deuxième classe, l'apprenant est censé donner quatre arguments et donc il doit utiliser quatre connecteurs d'énumération pour introduire ses arguments, ajoutons à cela un cinquième pour introduire la conclusion, et enfin pour la troisième classe l'élève peut donner deux ou trois arguments (consigne demandée), et, donc, il doit utiliser en tout trois ou quatre connecteurs d'énumération.

D'après les résultats obtenus, la fréquence d'utilisation des connecteurs dans la troisième classe est de 3.43%, elle est proche de la fréquence d'usage approprié, alors que la première classe est de 2.82%, elle est loin de la norme. La deuxième classe a une fréquence de 1.35% ; qui est très loin de la fréquence d'emploi recommandée. Sachant que les

élèves de cette classe doivent utiliser quatre connecteurs tout au long du texte en dehors de la conclusion.

Cette utilisation limitée traduit les difficultés que rencontrent ces apprenants, ils ne respectent pas la consigne (même ceux qui maîtrisent la langue, élèves de la troisième classe) et sont inconscients de l'utilité des marqueurs dans un écrit. (Un texte argumentatif doit contenir des connecteurs).

Pour le taux d'emploi correct, il est élevé dans la troisième classe (90.09%) et moins élevé dans la première classe (74.39%) alors qu'il est moyen dans la deuxième classe (52.17%). Les insuffisances sont liées à plusieurs raisons :

- un usage incorrect de certains articulateurs.
- une méconnaissance de la signification de ces morphèmes et du rapport exprimé.

3.3.6.2. Utilisation des connecteurs logiques dans les trois classes

Passons maintenant à l'usage des autres connecteurs logiques par les élèves des trois classes :

Tableau N°20 : Comparaison des résultats obtenus

| Classe | Nombre d'élèves | Nombre de connecteurs utilisés | Variété des connecteurs | Fréquence d'utilisation (par rapport au nombre d'élève) | Emploi correcte | Emploi incorrect |
|---------------------|-----------------|--------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------|------------------|
| Première classe (A) | 29 | 96 | 16 | 3.31% | 75=78.12% | 21=21.87% |
| Deuxième classe B | 17 | 89 | 18 | 5.76% | 60=67.41% | 29=32.58% |
| Troisième classe C | 16 | 53 | 10 | 3.31% | 53=100% | 00=00% |

A travers le tableau précédent, il s'avère que le total des connecteurs est de 96 dans la première classe, ce qui nous donne une fréquence de 3.31% par élève. Ce taux est similaire à celui obtenu par les élèves de la troisième classe. Pour la deuxième classe la fréquence est de 5.76%, et c'est la plus élevée.

De même, pour la variété des connecteurs utilisés, les élèves de la deuxième classe utilisent 18 connecteurs, alors que ceux de la première classe utilisent 16 et ceux de la troisième classe n'utilisent que 10 articulateurs logiques en tout.

Il s'avère que certains élèves, particulièrement ceux de la classe C, n'utilisent pas assez de connecteurs.

Tout texte argumentatif exige un emploi des mots de liaison (comme par exemple ceux de l'illustration, de la conséquence, de même que ceux de l'explication argumentative) pour qu'il soit pertinent et pour travailler la structure de toutes ses parties constitutives. Les écrits de ces apprenants ne possèdent pas les articulateurs adéquats. Cette restriction d'emploi n'est pas effet du hasard. L'hypothèse la plus vraisemblable est que ces élèves évitent leur usage pour ne pas commettre des erreurs, ils ont des problèmes à structurer les phrases, à les mettre en relation et préfèrent utiliser surtout les articulateurs exprimant l'addition, le but, et la cause parce qu'ils sont faciles, simples et surtout ils sont habitués à les employer en classe.

Les résultats montrent un taux d'emploi correct de 100 % dans les écrits des élèves de la troisième classe, cela est dû à un emploi limité de certains articulateurs. Les élèves arrivent à donner un pourcentage pareil car ils n'utilisent pas les différents connecteurs qu'ils connaissent et se contentent de quelques uns (les plus usuels) bien qu'ils aient un bon niveau en langue. A cela s'ajoute l'absence totale des connecteurs dans certains écrits comme nous l'avons déjà montré.

Pour les deux autres classes, le taux d'emploi correct est de 78.12% et 67.41%, les difficultés d'emploi étaient liées aux types de phrases choisies et à une utilisation inadéquate de certains connecteurs.

En résumé cette comparaison dans l'emploi des connecteurs a donné les résultats suivants :

- Une diminution dans la fréquence d'emploi des connecteurs logiques.
- Absence totale des connecteurs de certains écrits.
- Usage inapproprié des articulateurs.
- Un taux d'emploi correct lié à une restriction dans la fréquence d'usage ainsi qu'un nombre de connecteurs utilisés très limité.
- Prédominance des connecteurs exprimant le rapport logique de l'addition, du but et de la cause.
- Réduction voire absence d'usage des connecteurs exprimant un rapport ; d'illustration, d'exemplification, de conséquence et d'explication.
- Au niveau syntaxique, les erreurs se multiplient : orthographe, conjugaison, accord, avec un agencement aléatoire des mots.
- Absence de liens transphrastiques.
- Absence de conclusion de certains écrits.

Conclusion partielle

En analysant l'emploi des connecteurs dans les productions écrites des élèves nous avons relevé les points suivants :

- Les élèves rédigent leurs textes à partir d'un texte modèle qu'ils ont étudié en classe et qu'ils ont mémorisé.
- Les problèmes de langue affectant les phrases, affecte aussi les connecteurs.
- La fréquence d'utilisation de certains connecteurs et la rareté d'usage d'autres interpelle en effet les enseignants de français.
- Les apprenants, même s'ils ont un très bon niveau en écriture, hésitent à employer certains connecteurs.

Enfin, nous pensons que ces problèmes sont liés à une certaine pratique enseignante. Les enseignants ont pour mission d'installer des bases, ils doivent être très efficaces, leur rôle est de sensibiliser les élèves à utiliser les connecteurs pour bien structurer leurs textes. Ils doivent choisir la technique qui convient le mieux pour aider leurs apprenants à acquérir une compétence rédactionnelle et attirer leur attention sur l'utilité de ces articulateurs, et ce qu'ils ajoutent à la clarté de sens, à l'organisation des informations et à la facilité de transmission du message.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Dans notre recherche, le point de départ consistait à connaître les causes des difficultés liées à l'utilisation des connecteurs dans les productions écrites des apprenants du moyen, et nous avons supposé que cela peut être lié à trois facteurs, qui sont : le type de grammaire adoptée, le cloisonnement de cette activité et le métalangage grammatical utilisé.

Notre question de départ qui portait sur l'efficacité des pratiques enseignante a pu être vérifiée à travers les observations faites en classe, nos trois hypothèses ont été confirmées en ayant recours à des cadres théoriques pertinents et diversifiés.

Au travers des résultats obtenus, nos suggestions ont été précisées et complétées :

Le type de grammaire adoptée est phrastique, ce qui n'est pas dû à une volonté des enseignants, mais à une réalité imposée par le niveau insuffisant des apprenants, ceci nous amène à réfléchir à une autre problématique qui sera une perspective : quelle grammaire bâtir et mettre à la disposition de ces apprenants de 4^{ème} ?

L'activité d'enseignement des connecteurs ne s'étale pas sur toute la séquence à cause d'un problème de temps ou de gestion du temps. L'enseignant ne peut pas revenir et entraîner les élèves à travers des exercices parce qu'il s'agit d'élèves en fin de cycle qui ont un programme long à finir à temps.

Concernant le métalangage utilisé, nous avons remarqué un passage à travers les concepts sans prise en considération de la progression dans leur enseignement.

L'apprenant rencontre des difficultés à utiliser à bon escient toutes les structures nécessaires au tissage d'un écrit, et même les enseignants se plaignent de la qualité des productions écrites de leurs élèves, nous pensons que le problème réside au niveau du choix approprié des stratégies et des techniques d'enseignement qui permettent de développer des compétences. Dans le cadre du déroulement de ce point de langue, l'enseignant est appelé à dégager les besoins de ses propres élèves, faire leur classification selon les priorités et adapter le contenu du programme. Il doit aussi utiliser un métalangage approprié, facile à comprendre et progressif en veillant à consacrer le temps nécessaire à chaque activité et à multiplier les occasions de prise de parole et d'interaction, l'apprenant doit être confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible puisqu'il n'entre en contact avec cette langue qu'à l'école, pour passer ensuite à l'installation d'une compétence rédactionnelle.

Selon H, Besse et R, Porquier « *certain didacticiens sont convaincus que l'intériorisation d'une grammaire étrangère dans une classe peut se faire selon des processus analogues à*

ceux qui assurent l'intériorisation de la grammaire de la langue maternelle ou de celle d'une langue étrangère acquise par contact prolongé avec ceux qui la parlent »²⁶³.

Il suffit qu'on parvienne à restituer dans la classe des conditions d'appropriation comparables. Il nous semble que le choix des techniques d'enseignement reste la clé de voute de réussite de nos apprenants.

Dans le domaine de la recherche rien n'est définitif et les résultats auxquels nous sommes parvenus ne représenteraient qu'une source potentielle pour une nouvelle série de questions ayant pour but d'apporter plus d'informations et plus d'éclaircissements au travail que nous avons réalisé. Il est vrai qu'à travers notre lecture des résultats plusieurs questions pourraient être considérées comme le fil conducteur d'une nouvelle recherche plus élaborée et plus approfondie, la question essentielle serait de nous interroger sur la grammaire à bâtir et à mettre à la disposition de ces apprenants, sur la possibilité de concevoir une manière de faire visant à outiller l'enseignant sur l'utilisation de techniques permettant de faire face aux lacunes des apprenants et d'outiller les élèves de toutes les compétences nécessaires à la production de textes cohérents.

Au terme de cette recherche, Il convient de préciser que nos apprenants ont beaucoup de problèmes en dehors de la grammaire et l'écriture, il est très difficile sinon impossible pour eux d'interagir dans des situations de communication telles que :

- Dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation),
- Réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou écrit,
- Rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée,
- Raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.
- Lire différents types de textes de manière expressive,
- Produire des textes pour argumenter, raconter et/ou pour décrire.

En plus de ces insuffisances, d'autres facteurs non négligeables ne sont pourtant pas à écarter. Le manque flagrant d'outils pédagogiques en classe nous est apparu être un écart à l'approche par compétences. Cela s'est confirmé à travers l'expérience que nous avons menée avec nos élèves et dont nous avons tiré certains profits tels que :

- L'économie du temps : la préparation préalable de tous les tableaux et les dessins projetés en classe permet de gagner un temps considérable en classe qui peut être réinvesti dans la répétition et dans la communication.
- L'utilisation du son (avec l'utilisation de vidéos) permet aux apprenants d'adopter

²⁶³ H, Besse et R, Porquier, 1993, « Grammaires et didactique des langue », éd Hatier/Dédier, 286pchap 4 p73

aisément les expressions prosodiques.

Cette expérience enrichissante nous a permis de transposer nombre de nos connaissances théoriques en didactique.

Ce que nous souhaitons, est que les enseignants et les apprenants soient conscients de leurs rôles, l'enseignant doit utiliser les ressources nouvelles et diversifier ses méthodes pour suivre le développement et la technologie et pour rendre son enseignement efficace.

L'apprenant doit aussi être conscient de l'utilité de cette langue de façon générale, et de l'écrit de façon particulière et de tous les éléments qui le structurent et qui participent à son apprentissage.

L'incapacité des apprenants à produire un écrit cohérent et à utiliser correctement les connecteurs, nous permet de déclarer que les objectifs des leçons n'ont pas été atteints. Certaines causes nous ont été avancées par les enseignantes qui nous ont affirmé que le niveau des élèves ne permet pas d'installer une compétence rédactionnelle et que ces apprenants négligeaient sciemment l'utilité de cette activité de production écrite.

L'enseignement-apprentissage doit prendre en considération ces difficultés et les recherches doivent être poursuivies de ce côté.

L'approche par compétences, à l'instar de toute autre méthode ou approche destinée à l'enseignement, ne peut être efficiente et donner des résultats sans un déploiement conscient et intégral de toutes les démarches nécessaires à l'installation de compétences, elle ne peut en aucun cas exclure les recherches et les changements continuels de techniques d'enseignement sans lesquelles toute l'entreprise est vouée à l'échec.

Nous estimons, par le biais de cette étude, avoir mis l'accent sur une activité scolaire très complexe et apporter un plus à l'enseignement des connecteurs en particulier et à l'enseignement du français en général.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Adam Jean-Michel et Revaz, Françoise. (1989). « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation », Langue française.
- Adam, Jean-Michel. (1990). « *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle* ». Liège : Mardaga, 265 p.
- Adam, Jean-Michel. (2005). « *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours* ». Paris : Armand. Colin, 239p.
- Adam, Jean-Michel. (1999) « *La linguistique textuelle : des genres de discours aux textes* ». Paris : Nathan. 208 p.
- Adam, J-M, (2001). « Les textes, types et prototypes », 4^{ème} édition, Paris : Armand Colin.
- André Giordan et Jérôme Saltet, « Apprendre à apprendre », imprimé en France par Aubin en juin 2007 pour le compte d'E.J.L.
- Anscombe Jean Claude et Ducrot Oswald. (1988) . « L'argumentation dans la langue », édition Liège : Mardaga
- Arrivé, M., Gadet, F., Galmiche, M. (1986). « *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française* ». Paris : Flammarion.
- Attatfa Djillali « Approche des textes, Formation des professeurs de l'école fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire » envoi N=1 ; 2 ; 3 ; (1999, 2000, 2001)
- Azrou. H et D. Bertrand. (2000). « Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail ». Montréal : Guérin éditeur. P. 93 à 103.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine, « *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques* », Presse Universitaires de Septentrion, Paris, 2000.
- Besse, H, et Porquier, R, (2005). « Grammaires et didactique des langues », éd Hatier/Didier.
- Bonoir, A. (1972). « La docimologie », PUF/Sup.
- Boyer, C. (1993). « *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture* », Boucherville, Les publications Graficor. Québec.
- Bronckart, J.-P. (1996). « *Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques* » Lyon : Voies livres.
- Bronckart. J-P. (1996). « Activité langagière, textes et discours - pour un interactionnisme socio-discursif ». Paris : Delachaux et Niestlé
- Carter-Thomas. S, (2000). « *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* » p 152, Paris, le Harmattan.

Références bibliographiques

- Charaudeau, P. (1992). « *Grammaire du sens et de l'expression* », Hachette, Paris.
- Cornaire. Claudette, Raymond. Mary. Patricia, (1999) « *production écrite* », CLE International, « didactique des langues étrangères ».
- Cornaire. Claudette, (1999). « *La compréhension orale* », « didactique des langues étrangères », CLE International.
- Courtyllon, J, (1985), « Pour une grammaire notionnelle ». Langue Française N°68, Paris, Larousse, p32-47
- Cuq, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Presse Universitaire de Grenoble, 2003.
- Cuq, Jean pierre « *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* » Didier Hatier 1996.
- CuqQ, J.P. (2003) « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International. P 103
- Delacherie-Henry, S .et al (2005) « Larousse. Dictionnaire de français, Jacques Florent, Montréal, Québec. P587.
- Document d'accompagnement au programme de la 2^e AM –2011.
- Document d'accompagnement du programme (juillet 2005) et guide du professeur de langues (2006). ONPS.
- Dominique, Combe, (1992). « Les genres littéraires », Hachette Livre, Paris.
- Dominique Maingueneau, (1993). « Éléments de linguistique pour le texte littéraire » DUNOD, PARIS.
- Dubois et coll. (1973), *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- Ducrot, Oswald (1980), "Analyse de textes et linguistique de l'énonciation", dans O, Ducrot et al. (1980), les mots du discours, Paris
- Fabre, Claudine : (2002). « Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée », ESF éditeur.
- Fernandez-Vest M.M. Jocelyne (1994). « Les particules énonciatives dans la construction du discours » Paris, PUF (Linguistique nouvelle).
- Ferrari, A. et Rossari, C. (1994). « De *donc* à *dunque* et *quindi* : les connexions par raisonnement inférentiel ». Cahiers de linguistique française, 15.
- Gary-Prieur, M.-N. (1985). « *De la grammaire à la linguistique* ». Paris : Armand Colin.
- Genevay, Éric. (1994). « *Ouvrir la grammaire* ». Lausanne : Éd. Loisirs et Pédagogie/ La Chenelière, coll. « Langue et parole », 274 p.
- Geramin. C, Seguin.R, (1995), « Le point sur la grammaire », clé internationale.

Références bibliographiques

- Giasson, J. (1992). « Les problèmes de lecture et l'abandon scolaire », dans « Pour favoriser la réussite scolaire », Centre Crirès avec la collaboration de la CEQ, Les Éditions St-Martin.
- Gilder, A, (2009). « Le français administratif, écrire pour être lu », Paris, édition Glyphe.
- Grize Jean-Blaize, (1990), « Logique et langage », Paris, Ophrys.
- Heine Bernd, Claudi Ulrike & Hunnemeyer Friederike. (1991). “*Grammaticalization: a conceptual framework*”. Chicago/London: Univ. of Chicago Press, 318 p
- Hamers, J., & Blanc, M. (1983). « *Bilinguisme et bilinguisme* », Bruxelles : Mardaga,
- Henri Frei, (1993) « La Grammaire des fautes » p60, éd Slatkine Reprints, Paris.
- Iddou Said Omar. M/Dakhia Absi F. (2004), Guide de l'enseignant, première année de l'enseignement moyen, ENAG, p.04.
- Khaouela Taleb Ibrahim, (1997), « *Les algériens et leur(s) langue(s)* », Edition el hikma, Alger, p 34.
- Kremer-Marietti, Angèle. « La psychologie cognitive », Éditions EDILIVRE à PARIS Collection Universitaire – ISSN : 1962-1434
- LE Boterf G. (1994), « *De la compétence* » Ed. D'organisation p. 16-18, cité par PERETTI J.M., « *Ressources humaines* », Ed. Vuibert, 7ème édition, 2002, 577 p
- Le manuel de : BERGER, Richard, DÉRY, Diane et DUFRESNE, Jean-Pierre. (1998). « *L'épreuve de français. Pour réussir sa dissertation critique* ». Laval : Beauchemin / CCDMD, 222 p.
- Léger, A. (1994). « 700 mots clefs pour l'éducation », P. U, Lille.
- Legros, D., & Marin, B. (2008). « *Introduction à la psycholinguistique cognitive du traitement du texte* ». Bruxelles : DeBoeck.
- Luscher, Jean-Marc. (1994). « *Les marques de connexion : des guides pour l'interprétation* » dans « MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne, LUSCHER, Jean- Marc et JAYEZ, Jacques : « Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore ». Presses universitaires de Nancy.
- Manuel de français de l'université de la formation continue ; P82, 83, Office des publications universitaires
- Martin REGEL Jean-Christophe Pellat& René RIOUL, (2004) « *Grammaire méthodique du français* », presse universitaire de France, France, PUF.
- Maurice MAS, (1993), « Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits », Cf. © INRP.

Références bibliographiques

- Mbengone Ekouma Carole, (2006). « Rôle des facteurs de variabilité culturelle et Linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde », université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
- Merieu, P, (1987) « Apprendre...oui mais comment ? » Paris, ESF éditeur.
- Minder M., (1996) « Didactique fonctionnelle ». Paris, de Boeck université, 7^{ème} édition.
- Moeschler, J, (2005). « Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours », Hatier Didier.
- Moirand, S. (1979). « Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère », Paris, C.L.E International.
- Moirand.S. (1990). « Une grammaire des textes et des dialogues », Paris-Hachette,
- Moirand, S. PORQUIER, R. VIVES, R, (1989). « ...Et la grammaire ?», dans : Le français dans le monde » Recherches et applications, Paris, Hachette EDICEF.
- Noam Chomsky. (1988) "*Language and problems of Knowledge*", Cambridge, Mass, The Mit Press.
- P, Osterriech, (1964) « faire des adultes », Bruxelles, Dessart,
- Piolat, A. (2004). « *Ecriture, approches en sciences cognitives* », Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Piolat Annie et Jean-Yves Roussey, (1992). « *Rédaction de textes : éléments de psychologie cognitive* », *Langages* No. 106, La génération de textes.
- Plane, Sylvie (1994) « *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège* », Édition Nathan, Paris.
- Programme de la 4^{ème} année moyenne actuel.
- Puren C, (1988). « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues », Paris, Nathan, Clé international.
- Reboul, Anne et Moeschler, Jacques. (1998). « *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication* ». Paris : Seuil, coll. Points, 209 p.
- Riegel Martinn et Jean Pellat Christophe et Rioul René (2004). « Grammaire méthodique du français », 3^{ème} édition, Quadrige ; PUF.
- Robert de Beaugrande, wolfgang U Dressler, (1981) « introduction to text linguistics », longman.
- Roulet Eddy, Auchlin Antoine, Moeschler Jacques, Rubattel Christian et *contemporain*. Berne : Peter Lang, Schelling Marianne. (1985). « *L'articulation du discours en français* ». Éditeur P. Lang 272 p.
- . Schneuwly, Bernard (1988). « Le langage écrit chez l'enfant », Paris. Delachaux et Niestle.

- Vigner, G. (1982). « Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite », Paris, CLE international,
- Vigner, Gérard, (1984) « L'exercice en classe de français », édition Hachette, F.
- Weinrich, Harald, (1989) « Grammaire textuelle du français », volume 2, les éditions Didier, Paris.

Articles

- Alarcon, Magdalena Hernandez, (2001). « Proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », collection de Pédagogie universitaire N=36
- Alcorta, Martime « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », Revue française de pédagogie/année 2001/N°137.
- Altet. M, (1996). « La pédagogie », une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF.
- Baddeley, A. D. (1992). « *La mémoire humaine, théorie et pratique* ». Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Baddeley, A.D. et al. (2001). « Working memory and the control of action: Evidence from task switching ». *Journal of Experimental Psychology : General*.
- Barbier, M.-L. (2004). « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? » dans : Annie. Piolat « écriture. Approches en sciences cognitives »,
- Barthes. Roland, Article « théorie du texte », dans *Encyclopédia Universalis*, Paris, Larousse, 1973.
- Beillerot J. (1998). « Formes et formations du rapport au savoir ». Paris : L'Harmattan
- Blain, R, 1995, « Discours, genres, types de textes, textes.....de quoi me parlez-vous ? » Revue Québec français, P22, 23.
- Benaïcha, F. - Z., & Legros, D. (2007). « *Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la replanification et sur la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue* ». Premier Séminaire International de didactique : L'interculturel dans l'enseignement des langues. Mascara, 20-23 juin 2007.
- Bouchard, Robert, « *Texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte* », dans : *Le Français dans le monde*, N°57.
- Bru, M « La pédagogie », Une encyclopédie pour aujourd'hui ; ESF, 1996.
- Chanquoy Lucile, Alamargot D. « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux ». *L'année psychologique*. 2002 vol. 102, n°2. pp. 368
- Charolles, Michel (1994). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*.

- Christian Puren, « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues cultures », ELA Etudes de linguistique appliquée 2002/3(n°123).
- Cuq, Jean-Pierre « Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux », ELA. Études de linguistique appliquée 2002/1 (no 125).
- Ducrot, O, (1982). « Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter », cahier de linguistique française 4.
- Ducrot, O, (1983). « Opérateurs argumentatifs et visée argumentative », cahiers de linguistique française5.
- Engelkamp, Johannes et Rummer, Ralph. (2002). « Subordinating conjunctions as devices for unifying sentences in memory». *European Journal of Cognitive Psychology*, n14.
- Forget, Danielle. (1984). « Quelques particularités des connecteurs de consécuitivité » : essai polyphonique, *Semantikos*, vol 08
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). « Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Revue Pratiques*.
- Garcia-Debanc, C. (1986). « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture » *Revue Pratiques*. pp. 23-49.
- Gerecht, Marie-Jeanne. (1987). « ALORS : opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur de discours », Cahiers de linguistique française 8.
- Grésillon. A :(1988) « les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états » in *Pratiques* n°57.
- Halté, Jean François (2002-2003). « Didactique de l'écrit, didactique du français ; vers la cohérence configurationnelle » université de Metz ; article publié sur Repères ; n°26/27
- Hamadache. Ali, 1993, « Articulation de l'éducation formelle et non formelle » P12-PDF
- Hameline, « Les objectifs pédagogiques », ESF
- Harris, Vee « *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe* », Editions du Conseil de l'Europe F-67075 Strasbourg cedex, ISBN 92-871-5022-3© Conseil de l'Europe, septembre 2002.
- Houssay, J, (1996) « *La pédagogie* », une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF.
- Jacques Moeschler, (2006), « *Le raisonnement causal : de la pragmatique du discours à la pragmatique expérimentale* » Nouveaux cahiers de linguistique française n 27241-262

Références bibliographiques

- Josée Mercier, Marie-Hélène Nollet et Marie-Claude Pineault, « *l'importance du premier cours* » revue : Service de développement pédagogique, Cégep de Rimouski, Vol. 1 numéro 2, Janvier 2002.
- Marguerite Altet, M. Fabre, C. Orange, I. Vinatier. (2001) « *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle* », CREN Centre de Recherche en Éducation de Nantes : Revue Française de Pédagogie, n° 138.
- McCutchen, D. (2000). « Knowledge, processing, and workingmemory: Implications for a theory of writing», *Educational Psychologist*.
- Millis, K., & JUST M.A, (1994), « *The Influence of Connectives on Sentence Comprehension*». *Memory and Language* n° 33.
- Nadeau, M, A, (1988) « L'évaluation de programme, Théorie et pratique », Presse de 'université LAVAL.
- Paolo Bianchini, « Manuels scolaires » Revue : *Le Monde diplomatique*, septembre 2013.
- Pelpel, P, « se former pour enseigner », Paris, Dunod, 1993.
- Porquier et Wagner. (1984) « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. Avec la collaboration de Wagnere dans FDM, n185.P 92
- Regel Martin, Pellat Jean-Christophe & René Rioul, « *Grammaire méthodique du français* » Presse universitaire de France 2004.
- Rossari, C, (2000) « Connecteurs et relations de discours, des liens entre cognition et signification », Presse universitaire de Nancy.
- Rubin, J, (1981) «Study of cognitive processes in second language learning», publié dans la revue: *Applied linguistics* p118-131
- Shirley Carter-Thomas, (2009). « Texte et contexte : pour une approche fonctionnelle et empirique ». *Sciences de l'Homme et Société*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, P8.
- Stern. H, H, «what we can learn from the good language learner? »Revue canadienne des langue vivantes 31 P 304-318
- Steve Bissonnette et Carl Bouchard, « Quelles sont les méthodes d'enseignement efficaces auprès des élèves en difficulté ? » Université du Québec en Outaouais
- Tardif M. Lessard C. (1999). « Le travail enseignant au quotidien ». Bruxelles : De Boeck Université.
- Tremblay, R., Lacroix, J-G. et L. Lacerte. (1994). « Le texte argumentatif et les marqueurs de relation ». BN de Québec, Université Laval.

- Unger, Christoph. (1996). « The scope of discourse connectives : implications for discourse organization », *Journal of Linguistics*, 32.
- Van Oijk, T.A. (1982). « Attitudes et compréhension de textes ». *Bulletin de psychologie*.
- Vigner, G. (1982) « l'exercice en français langue étrangère », *études de la linguistique appliquée*, N°48.
- Vigner, G. (1990). « Un type de texte : le dire de faire : Programmation d'actions et distribution du lexique ». *Revue Pratiques* N 66.

Mémoires et thèses

- Asselah-Rahal, S. « Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées » Thèse de Doctorat, Université Rennes 2, (2000).
- Atamna Fouzi, Mémoire de magistère intitulé : L'emploi des connecteurs logiques dans la production écrite du texte argumentatif en FLE, sur le site : http://thesis.univ-biskra.dz/1238/1/Franc_m2_2014.pdf
- Bouacha Abderrahmane, thèse de doctorat intitulée « Didactique du FLE dans le cycle moyen algérien, Analyse d'outils théoriques et conceptuels dans l'enseignement apprentissage de la grammaire. Université de Mostaganem. 2009.
- Chaker, S. (1978). Un parler berbère d'Algérie (Kabylie). Thèse pour le doctorat es lettres et sciences humaines. Paris université René Descartes, Sorbonne, ParisV.
- Debaisieux, J-M. (1994). « *Le fonctionnement de « parce que » en français parlé contemporain : description linguistique et implications didactiques* ». Thèse de doctorat. Université de Nancy, France.
- Khendek, Med Arezki, « *Didactique de l'écrit en langue française à travers le cas du récit au 3eme palier du fondamental* ». 2004, mémoire de magistère.
- Lamothe-Boré Catherine (1998) « *Choix énonciatifs dans la mise en mots de la fiction : le cas des brouillons scolaires* », thèse pour le doctorat de Sciences du langage, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Lecavalier J. (2003), « *La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial* ». Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en philosophie (Ph. D.) P28
- Veda Aslim-Yeti, « *Enseignement-Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Andalou en Turquie* », (2008). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, P : 30. Disponible en ligne.

Sytologie

- Charolles Michel « Introduction aux problèmes de la cohérence de textes » P11-P13 -PDF cité par Veda, Aslim-Yeti, Disponible en ligne sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v

-Corder S. P. : Que signifient les erreurs des apprenants ?- Revue Langages n° 57, 1980.- p. 13 .site : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1833

-Fisher C. & M.-C. Dufour-Beaudin – « pour écrire un texte sans fautes », 2008 disponible sur le site : https://search.yahoo.com/yhs/search?hspart=trp&hsimp=yhs-001&type=Y39_F1_142441_050618&p=Fisher+C.+%26+M.-C.+Dufour-Beaudin+%E2%80%93%20pour+%C3%A9crire+un+texte+sans+fautes+%C2%BB%2C+2008

-Gabriel Fritsch « Les typologies textuelles », in internet, Rézo Ø, consulté le 03/02/2015 <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2003.htm> consulté le 03/02/2015

-Garcia-Deban, Claudine, Fayol, Michel, « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite », disponible sur le site : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS026-027_20.pdf

-Guide du manuel de Français, 4^{ème} Année Moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale, Office National des Publications scolaires, Année scolaire 2013 / 2014, sur site : http://www.ency-education.com/uploads/3/0/9/3/309326/french4am-guide_manuel.pdf

- Holker K ; Marelllo C. Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent - Dimensionen dell'analisi di testi e discorsi, Lit Verlag, pp.153-173, 2011. Site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00665838> consulté le 14juin 2016

ˆ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2009.mazur_a&part=168170

-Jeandillou, J. F., *L'analyse textuelle*, ARMAND COLIN, Paris, 1997, P.81.

Cité par Shirley Carter-Thomas SITE : file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrateur/Mes%20documents/Downloads/TEXTE_ET_CONTEXTE_FINALc.pdf

-Léger, Véronique, « Introduction à la nouvelle grammaire », Disponible en ligne sur : <http://blogue.education0312.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/grammaire-nouvelle.pdf>

-Maisonneuve, H., Frément, M et F. Izaute. 2003. Guide pédagogique pour un cours de mise à niveau « nouvelle grammaire » Montréal : CCDMD. [En ligne] : www.Ccdmd.Qc.ca/f/franc/amélioration.

Mojca Schlamberger Brezar Ljubljana, Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français, site :

- https://www.researchgate.net/publication/307692497_Le_role_syntaxique_et_pragmatique_des_connecteurs_dans_le_discours_argumentatif_francais
- Olivier Maulini, *Etudier les pratiques enseignantes*, Université de Genève, 2006, site internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/welcome.html>
 - Sabine Lehmann, « Le couple interactif texte / phrase dans l'histoire de la langue française », *Discours* [En ligne] Éditeur : Laboratoire LATTICE, UMR 8094 ENS/CNRS Document accessible en ligne sur : <http://discours.revues.org/7991>
 - Sandra F, « Enseigner l'écriture au cycle 3 » disponible sur le site : https://search.yahoo.com/yhs/search?hspart=trp&hsimp=yhs-001&type=Y39_F1_142441_050618&p=Sandra+F%2C+%C2%ABEnseigner+l%E2%80%99%C3%A9criture+au+cycle+3+%C2%BB+p+14.
 - Senécal Isabelle et ses collaborateurs, « Stratégies et méthodes d'enseignement », collège saint Anne, cours de demain, Source : *Center for Creative Leadership*, www.ccl.org, Québec
 - Shirley C.-T. « La cohérence textuelle, collection langue et parole », édition l'Harmattan 2000. <http://books.openedition.org/enseditions/130?lang=fr>
 - Véronique, Daniel « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 22 mars 2018. URL : <http://aile.revues.org/1707>

ANNEXES

Présentation de la fiche pédagogique du cours : (l'enseignante A)

Projet 01 : Réaliser, à l'occasion du 5 juin, journée internationale de l'environnement, des affiches associant images et textes sous le titre : « Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement.

Compétence terminale 3 : l'apprenant sera capable de repérer et utiliser les connecteurs logiques

Séquence 03 : Argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux

Séance : vocabulaire

Titre : les connecteurs logiques

Support : manuel scolaire Page : 70, 71.

Matériel :

- Tableau
- Cahiers

Objectifs :

- Identifier le thème de la leçon.
- Repérer les connecteurs logiques se trouvant dans un texte.
- Produire un énoncé en employant les connecteurs logiques.

Déroulement de la séance :

Eveil de l'intérêt :

- Qui peut nous rappeler les connecteurs qu'on a étudiés ?
- Quel est le rapport exprimé de chaque connecteur ? donnez des exemples.

Approche du texte (premier cours des connecteurs logiques)

Texte :

L'homme est une menace pour la biodiversité.

D'abord, parce qu'il a détruit de nombreux habitats ou écosystèmes abritant des espèces.

Ensuite, parce qu'il a surexploité certaines espèces marines, cela pourrait donc épuiser tous les stocks de poissons consommés par l'homme.

Enfin, l'homme a contribué au réchauffement climatique.

II/ Phase d'analyse :

- Souligne les connecteurs qui figurent dans ce texte : en effet, ainsi, par ailleurs, cependant
- Quels connecteurs introduisent les arguments ? d'abord, parce que, ensuite, , donc, enfin.

- Quels connecteurs introduisent un rapport logique de cause ? Lequel introduit une conséquence ? Le connecteur « parce que » introduit un rapport de cause.
- L'articulateur « donc » introduit un rapport de conséquence.

Synthèse :

Une addition d'arguments : Et, d'ailleurs, par ailleurs, d'autre part, de plus...

Une cause, une explication, une justification : Car, en effet, parce que, puisque, comme...

Une conséquence : Donc, c'est pourquoi, par conséquent, aussi, si bien que, de sorte que...

Une conclusion : Finalement, pour conclure, en résumé...

Une opposition : Mais, cependant, pourtant, néanmoins, toutefois, en revanche...

III/ Phase d'évaluation : exercices page 70

Deuxième cours

Division pédagogique : 4 AM

Projet 03 : argumenter en expliquant.

Compétence terminale 1 : l'apprenant sera capable d'exprimer le but

Séquence 01 : expliquer pour justifier un point de vue.

Séance : Grammaire

Titre : l'expression du but

Support : manuel scolaire Page : 151

Matériel :

- Tableau
- Cahiers

Objectifs :

- Identifier le thème de la leçon.
- Employer les moyens linguistiques pour exprimer le but
- Faire les transformations nécessaires pour avoir des phrases complexes contenant des propositions subordonnées de but.

**CLASSE A/ COPIES DES EXERCICES DU COURS DES
CONNECTEURS**

X Activité : 2 Page 74

Adultes, les tortues ont très peu de prédateurs
d'autre part l'homme les capture pour
les manger ou fabriquer des objets avec leur
carapace en effet la pollution risque
de les faire disparaître mais les pesticides
et les insecticides sont autant de poisons
pour elles de plus, dans le Sud de la
France, les tortues meurent en grand
nombre lors d'incendies de forêt
Il faut donc dès maintenant penser à
protéger les tortues

exercice 03 p 74

prendre

- 1) à cause de
- 2) se bien que
- 3) grâce à
- 4) à cause de
- 5) puisque

Exercice : 03 p 71.

Je complètes.

X

Si bien que prendre notre atmosphère pour une poubelle, nous risquons de provoquer un réchauffement global de la terre,

le corps a besoin d'eau. puisque on ne survit pas plus de trois jours sans boire grâce à recyclage planète, l'environnement s'est dégradé à cause de,

3. Je complète les phrases suivantes en employant =

x

a. Au lieu de prendre notre atmosphère pour une poubelle, nous risquons de provoquer un réchauffement global de la terre.

Le corps a besoin de eau si bien que on ne survit pas plus de trois jours sans boire.

grâce à recyclage, on peut assainir notre planète.

L'environnement est dégradé la pollution, à cause de

donc l'eau est une ressource précieuse, nous devons l'économiser

X

Exercice 2 P 71

Adultes, les tortues ont très peu de prédateurs
mais l'homme les capture pour les manger
ou fabriquer des objets avec leur carapace
De plus la pollution risque de les faire
disparaître en effet les goudrons et les
insecticides sont autant de poisons pour
elles D'autre part dans le sud de la France
les tortues meurent en grand nombre lors
d'incendies de forêt

Il faut donc dès maintenant penser
à protéger les tortues.

Exercice 3 P 71

à force de prendre notre atmosphère pour
une poubelle, nous risquons de provoquer
un réchauffement global de la terre
Le corps a besoin d'eau parce qu'on ne peut
pas plus de trois jours sans boire
grâce au recyclage, on peut assainir notre planète
l'environnement est dégradé à cause de la
pollution
puisque l'eau est une ressource précieuse

**CLASSE B/ COPIES DES EXERCICES DU COURS DES
CONNECTEURS**

*
2. Je place les articles suivants au bon endroit : de plus, d'autre part, donc, mais, en effet.

Malheureusement, les tortues ont très peu de prédateurs
mais l'homme les capture pour les
manger ou fabriquer des objets avec leur
carapace. De plus la pollution, surtout le risque
de les faire disparaître d'autre part les pesticides
et les insecticides sont autant de poisons pour
elles. En effet dans le sud de la France, les tortues
meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt
il faut donc maintenant penser à
protéger les tortues

x - Adultes, les tortues ont très peu de prédateurs. ~~mais~~ l'homme les capture pour les manger ou fabriquer des objets avec leur carapace. ~~De plus~~ la pollution risque de les faire disparaître en effet les goudrons et les insecticides sont autant de poisons pour elle. D'autre part, dans le sud de la France, les tortues meurent en grand nombre lors d'incendies de forêt. Il faut ~~mais~~ dès maintenant penser à protéger les tortues.

**CLASSE A/ COPIES DES EXERCICES DU COURS DE
L'EXPRESSION DU BUT**

X Exercice 01:

1. Ils font de grands efforts pour la réalisation du projet
2. Il faut fixer une date pour que nous fissions le point
3. Il voyage par avion de Paris de arrivés à l'heure
4. On fait venir les pompier afin qu'il maîtrisent l'incendie
5. Il ne veut pas prendre le bus de peur que avion des problèmes
6. Les médecins gardent le malade afin de il fasse un reculte

Exercice 02:

1. Je circule en vélo, l'air n'est pas pollué
→ Je circule en vélo à fusque l'air n'est pas pollué
2. Ecris moi - j'aurai rapidement des nouvelles
→ Ecris moi pour que j'aurai rapidement de nouvelles

- X Exercice 01 Complete avec
de pour de pour afin que
de pour que afin de pour que
1. Il faut de grands efforts
de peur de la réalisation du
projet.
 2. Il faut fixer une date afin
nous pourrions la point
 3. Il voyage par avion pour
arriver à 8 heures.
 4. On peut venir les pompiers
afin que ils maîtrisent
l'incendie.
 5. Il ne veut pas prendre le
but. de lui-même avant des
problèmes.
 6. Les médecins gardent le
malade. de peur que il passe
en réputation.

Exercice 01

x 0) Je fais de grands efforts pour

la réalisation du projet

1) Je faut fixer une date de peu que nous faisons le point

2) Je ne jure pas avec absolument mes à l'heure

3) en fait nous les trouvons que il naitri s'entendit

4) Je ne veut pas prendre le bus et pour éviter des problèmes

5) Les médecins gas dent le malade et fin que il fasse un rechute

Exercice 02

1) Je circule en vélo, mais n'est pas pollue,

→ Je ci calcule en vélo afin de leur mes t'par par un

2) Ecris moi, j'aurai rapidement des nouvelles

→ Ecris moi, prom j'aurai rapidement des nouvelles

x

Exercice 1: 1^{er} Complete avec

- 1- Il font de grands efforts pour la réalisation du projet
- 2- Il faut poser une date de peur que nous fussions le point
- 3- Il voyage par avion afin de arriver à l'heure.
- 3- On fait venir les pompier pour que il maîtrisent l'incendie.
- 4- Il ne veut pas prendre le bus à pour éviter des problème
- 5- Les médecins espèrent le malade à fin que il passe un rechute

Exercice 2: 1^{er} Transforme en phrases complexes contenant une P. S. de but

1- Il circule en vélo. - L'air n'est pas pollué

⇒ Il circule en vélo afin de l'air n'est pas pollué

2- Tous moi j'aurais rapidement des nouvelles.

⇒ Tous moi pour j'aurais rapidement

des nouvelles -

EXERCICE 3

1 - Nous prenons un guide pour que
nous conduise

CLASSE A/ QUELQUES PRODUCTIONS ECRITES

Je donne un titre au texte:
"L'eau"

La production écrite

x L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau, c'est la mort il faut protéger. ^{quoi?}
D'abord: arrêtez la pollution de l'eau pour consommer propre l'eau.
ensuite: il faut consommer l'eau ^{bon}
consommation par exemple: l'agriculture
enfin: protégez l'eau car ^{est} est très importante.

L'eau est une ressource indispensable à la vie humaine ^{est les êtres vivants}
il faut protéger.

attention à la structure des phrases et le choix des mots.

(1)

x

(2)

(3)

7. les rivières et les fleuves sont pollués parce que les déchets sont jetés dans l'eau

8. l'homme ~~contient~~ les espèces marines dès qu'il ~~arrête~~ de polluer la mer

9. l'eau des rivières est polluée

10. les eaux sont une ressource ~~indispensable~~ à l'activité économique

11. un litre au terte l'eau constitue

12. production écrite =

l'eau est une ressource indispensable.

est-il faut pas jeter les déchets ~~sur~~ l'eau

Malgré les rivières et les fleuves sont pollués les déchets sont jetés dans l'eau parce que c'est la mort

Ensuite, l'eau des sources est la pollution chimique bactériologique

Enfin l'eau est un indispensable à l'activité économique surtout dans les domail. --- ?

production écrite.

X

L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau, c'est la mort.

N'abord l'eau est polluée par exemple l'homme est pollue la mer il mets la vie des espèces marines en danger.

Ensuite pour arrêter cette pollution de l'eau on ne jete pas les ordures ou bien le rejet excessif des déchets dans l'eau. répétition

Enfin : l'eau c'est la vie des toutes les humaine et les animaux pour la protéger on doit faire des association pour protéger cette ressource. En conclusion l'eau c'est la vie il faut la préserver.

production écrite

stratégies

l'eau constitue une ressource l'agriculture et l'industrie sont des grands consommateurs de l'eau.

De plus, l'eau est la seule à être affectée par les rejets industriels et domestiques. Ensuite, l'industrie sont des grandes consommatrices de l'eau.

Enfin, il faut ressource indispensable à l'activité. ^{mal dit} Il ne s'agit pas ^{incorrect} mais aussi la qualité de ceuch-supéri

revis-toi !

x

II: production écrite :

« L'eau c'est la vie, l'absence de l'eau c'est la mort ».

D'abord, L'eau peut parfois pollués sa qualité mal dit

Or

Ensuite, (la pollution) l'eau des sous sols est la pollution chimique

Enfin, il faut ^{con} rejets industriels est domestique pas seulement l'eau aussi la qualité

en conclusion L'eau est une ressource indispensable parce que c'est la vie

phrases mal structurées

CLASSE B/ QUELQUES PRODUCTIONS ECRITES

x Production écrite

-^{ma}
dans les vacances mon père
a proposé d'aller à la montagne
il m'a dit :

↳ les montagnes sont des beaux
paysages et on respire d'un
air très pur. ^{est q'au}
^{propre} de lui. pour aller à
la plage, il m'a dit la montagne
est un espace vert et

(6) aussi on peut faire plein de sport
- ses arguments ont rien changé
pour ma décision ^{non} alors j'ai lui
dit. ↳ mon père à l'aplogé aussi
on respire bien et aussi on peut

faire la natation et on va être
heureux à la plage l'été c'est pour la
plage et l'hiver est pour les
montagnes ↳ est en fait il a
accepté mon choix. il m'a dit
↳ tu a bien dit ↳

7

1. Un titre au texte.
Le grand père de Mathieu.

x

production écrite:

C'est l'été mon père ~~me dit~~ de la destination pour les vacances, il aimerait aller à la montagne et moi à la plage.

10

D'abord, "je sais mon père que tu n'aimerais pas aller à la plage et moi je n'aimerais pas aller à la montagne, que voulez-vous faire?" interroge la fille.

"Écoute ma fille dans les plages il y a beaucoup de bruit et des personnes que je n'aurais pas et il y a beaucoup de soleil et comme ça il y a le pollution de l'air et de l'atmosphère" dit le père.

Ensuite, "je sais mon père que tes conseils sont bien, à cause de ça je veux aller avec toi à la montagne" répond la fille.

"Ah, ma fille est d'accord avec moi, si l'été prochain je veux aller avec toi à des mieux places" dit mon père.

8) je veux qu'il fait son deuil

- je sais que je pourra savoir à l'examen

9) cette année, nous inviterons juste le commandant
le l'après-midi

10) le titre est : les couples

II. Production écrite

C'est l'été, je discute avec mon père du choix de la destination pour les vacances, à mon avis la plage est un bon destination.

le père explique : "non la montagne est une belle destination, il été calme"

- je repond qu'il été à montagne, des animaux sauvages ? *On peut trouver*

Maman le père *dit* " il se été de oiseaux et il n'y a pas de animaux sauvages ? *il y a*"

- je dit " ok, il fait mieux les vacances à la montagne ". *Cette fois on va passer*

x - C'est l'été j'ai discuté avec mon père
du choix de la destination pour
les vacances mon père il aimerait
aller à la montagne et moi à la plage

5 - Je pense que la plage est une
excellente place pour ~~ce~~ centres

- Mon père dit "je sais que la
montagne bien pour nous parcequ
il y a le calme.

- ~~S'il te~~ plaît papa tout mes amis
sont allés à la plage.

Il dit "d'accord ma fille"

CLASSE C/ QUELQUES PRODUCTIONS ECRITES

X

C16

L'arbre est une ressource naturelle qui donne des plusieurs chose important pour l'humanité.

D'un point de vue : L'arbre est une ressource naturelle qui donne le bois à l'homme pour construire des plusieurs chose différents comme l'habitation de maison.

D'autre part : L'arbre tempéré le climat et favorise l'écloration des fleurs.

Enfin : L'arbre calme le vent et pousse les nuages.

En conclusion : Il faut que protéger les arbres pour éviter le déséquilibre de la nature.

x

99

~~L'~~ arbre est un être vivant qui nous est indispensable.

D'abord, l'arbre nous donne de l'ombre par exemple, il nous procure de la fraîcheur pendant l'été.

Ensuite, l'arbre est un moyen de lutte contre la pollution (il dégage de l'oxygène).

Enfin l'arbre nous donne beaucoup de fruits : la pomme, l'orange, le raisin.

il manque la conclusion.

L'arbre

L'arbre est un être vivant, il absorbe le gaz carbonique et dégage l'oxygène, il joue un grand rôle dans la vie des êtres humains.

D'abord, il nous donne du bois pour fabriquer les armoires, les tables et les chaises, et contribue à notre nourriture végétale.

De plus, il nous offre de la fraîcheur grâce à son ombre.

Enfin, il protège la terre de l'érosion provoquée par les vents. C'est le seul facteur qui peut lutter contre la pollution, alors il est obligatoirement à préserver.

x

L'arbre

L'arbre est un être vivant comme nous, il joue un grand rôle dans notre vie.

D'abord, l'arbre absorbe le gaz carbonique et dégage l'oxygène *explique ?*

De plus, il nous donne les matières essentielles comme le bois pour fabriquer les tables, les chaises... etc

Enfin, l'arbre protège la terre de l'érosion et la seule ^{meilleure} ~~meilleure~~ ^{manière} ~~manière~~ contre la pollution, donc il est obligatoire de le protéger

utilise la ponctuation

Résumé

La continuité dans l'adoption des différentes méthodes et approches n'a pas manqué d'influer sur l'enseignement du français et sur l'enseignement de la grammaire qui graduellement pris une certaine manière de faire totalement différentes de la première grammaire scolaire.

La maîtrise des outils linguistiques et du schéma argumentatif semble déterminante dans l'élaboration d'un écrit argumentatif. Parmi ces outils linguistiques, nous avons les connecteurs qui assurent non seulement une relation entre les entités de gauche et de droite mais entretiennent aussi une relation avec tout le texte.

Nous livrons dans ce présent travail les résultats obtenus d'une étude analytique des pratiques enseignantes en classe de FLE (cas des apprenants de quatrième année moyenne) en soulignant les facteurs influençant un enseignement de qualité et en identifiant les principaux besoins des apprenants et en même temps les entraves auxquelles font face les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes de la classe.

Nous tenons à préciser que ces pratiques sont en relation étroite avec l'enseignement des connecteurs.

Mots clé : connecteurs logiques ; pratiques enseignantes ; apprenant ; Enseignant ; FLE.
