

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université 8 mai 1945 Guelma

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et de Langue

Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master
académique**

Domaine : Lettres et Langues étrangères **Filière :** Langue française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

Intitulé :

Enseignement explicite de la stratégie de planification en production
écrite : quel(s) effet(s) sur le texte argumentatif ?

Cas des apprenants de 3^{ème} AS du lycée l'Emir Abdelkader, Guelaat Bou
Sbaa, Guelma

Rédigé et présenté par :

BENTEBOULA Amira

Sous la direction de:

M. ZERARA Mohammed Abdou

Membres du jury

Président : M.ABU ISSA Sami

MAA Université 8 mai 1945 Guelma

Rapporteur : M. ZERARA Mohammed Abdou MAA Université 8 mai 1945 Guelma

Examineur : Mme. IKHETEAH Zahoua MAA Université 8 mai 1945 Guelma

Année d'étude 2021/2022

Remerciements

Je vaudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche M. Zerara Mohammed Abdou et le remercier pour sa patience, sa disponibilité, ses conseils et ses critiques constructives durant la réalisation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Je tiens à remercier vivement Mme. Benyahia Amina et toute l'équipe éducative du lycée l'Emir Abdelkader, Guelaat Bou Sbaa, Guelma pour leur soutien.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail :

A la source de vie, de joie et de bonheur, ceux qui ont consacré leurs vies pour leurs enfants et ils n'ont jamais cessé de me soutenir pour que je puisse atteindre mes objectifs, mon héros et mon héroïne : mes parents.

A mon cher frère Abd El Raouf et ma chère sœur Randa pour leur encouragement et leur compréhension tout le long de la réalisation de ce travail.

A ma cousine Safa pour son aide et à mes tantes pour leur soutien.

A tous les membres de la famille, tous mes amis et mes camarades qui m'ont encouragé et qui m'ont aidé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Résumé :

Cette étude vise à vérifier l'effet de l'enseignement explicite de la planification sur la production écrite d'un texte argumentatif chez les apprenants de 3^{ème} AS. Nous avons opté pour une analyse des brouillons et des textes produits par notre échantillon avant et après l'enseignement explicite de cette stratégie et nous avons comparé les textes afin de valider nos hypothèses de départ.

Mots clés :

Production écrite, stratégie de planification, enseignement explicite, texte argumentatif.

Summary:

This study aims to verify the effect of the explicit teaching of planning on the written production of an argumentative text among learners of the third year secondary. We opted for an analysis for the drafts and texts produced by our sample before and after the explicit teaching of this strategy and we compared the texts in order to validate the initial hypotheses.

Keywords:

Written production, planning, explicit teaching, argumentative text.

ملخص:

هذه الدراسة تهدف إلى التحقق من تأثير تدريس مباشر وصريح لإستراتيجية التخطيط على الوضعية الإدماجية لإنتاج نص حجاجي بين متعلمي السنة الثالثة ثانوي. اخترنا تحليل المسودات و النصوص التي أنتجتها العينة قبل و بعد التدريس الصريح لهذه الإستراتيجية و قارننا النصوص بهدف تأكيد الفرضيات الأولية.

كلمات مفتاحية:

الوضعية الإدماجية، إستراتيجية التخطيط، التدريس الصريح، نص حجاجي.

Table des matières

| | |
|---|-----|
| Remerciements | I |
| Dédicace | II |
| Résumé | III |
| Introduction Générale | 9 |
| Partie théorique | |
| Chapitre I : Le processus rédactionnel et la planification | 15 |
| 1 Définition de la production écrite | 16 |
| 2 Le processus rédactionnel : le modèle de Hayes et Flower 1980 | 17 |
| 2.1 La composition du modèle | 19 |
| 2.1.1 L'environnement de la tâche | 19 |
| 2.1.2 La mémoire à long terme du scripteur | 19 |
| 2.1.3 Le processus d'écriture | 19 |
| 2.1.3.1 La planification | 19 |
| 2.1.3.2 La mise en texte | 20 |
| 2.1.3.3 La révision | 20 |
| 3 La planification | 20 |
| 3.1 Les sous-processus de la planification | 21 |
| 3.1.1 La récupération | 21 |
| 3.1.2 L'organisation | 21 |
| 3.1.3 La production de buts | 21 |
| 3.2 Les types de planification | 21 |
| 3.3 Planification novice et experte | 24 |
| 4 Le brouillon comme outil de planification | 25 |

| | | |
|---|--|----|
| 5 | La charge cognitive et la planification..... | 26 |
| 6 | Spécificités du processus rédactionnel en langue étrangère | 27 |

Chapitre II : Le texte argumentatif.....30

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Présentation du texte argumentatif | 31 |
| 1.1 | Définition du texte argumentatif | 31 |
| 1.1.1 | Qu'est-ce qu'argumenter | 31 |
| 1.1.2 | Qu'est-ce qu'un texte argumentatif..... | 32 |
| 1.2 | Les caractéristiques spécifiques d'un texte argumentatif..... | 32 |
| 1.2.1 | Les caractéristiques du texte argumentatif au niveau macro textuel..... | 32 |
| 1.2.2 | Les caractéristiques du texte argumentatif au niveau micro textuel..... | 33 |
| 1.3 | La structure d'un texte argumentatif | 34 |
| 1.4 | Les types de plan d'un texte argumentatif..... | 35 |
| 1.5 | Les fonctions du texte argumentatif | 37 |
| 2 | Planifier et rédiger un texte argumentatif | 37 |
| 3 | Le texte argumentatif dans le programme de 3 ^{ème} année secondaire..... | 38 |

Partie pratique

Chapitre I : La collecte des données.....41

| | | |
|---|------------------------------|----|
| 1 | Technique de recherche | 42 |
| 2 | Le cadre spatiotemporel..... | 42 |
| 3 | Le public visé..... | 42 |
| 4 | Profil de la classe | 43 |
| 5 | L'échantillon..... | 43 |
| 6 | Le corpus..... | 43 |

| | | |
|-----|--|-----------|
| 7 | Déroulement de l'expérimentation | 43 |
| 7.1 | La phase 1 : avant l'enseignement explicite de la planification..... | 43 |
| 7.2 | La phase 2 : l'enseignement explicite de la planification | 44 |
| 7.3 | La phase 3 : après l'enseignement explicite de la planification | 53 |
| 8 | Les grilles d'analyse | 54 |
| 8.1 | La grille d'analyse des brouillons | 54 |
| 8.2 | La grille d'analyse des textes : | 54 |
| | Chapitre II : Analyse et interprétation des données..... | 56 |
| 1 | Analyse et interprétation des brouillons | 57 |
| 2 | Présentation des résultats avant l'enseignement explicite de la planification | 61 |
| 3 | Présentation des résultats après l'enseignement explicite de la planification | 63 |
| 4 | Analyse et interprétation des résultats avant et après l'enseignement explicite de la planification..... | 64 |
| | Conclusion générale | 69 |
| | Bibliographie | 72 |
| | Annexes | 77 |

Table des figures et des tableaux

| | |
|---|----|
| Figure 01. Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower..... | 18 |
| Figure 02. Taxonomie des types de planification d'écriture, adaptée de Hayes et Nash (1996)..... | 23 |
| Figure 03. Résultats d'analyse des brouillons..... | 58 |
| Figure 04. Résultats d'analyse des textes remis avant l'enseignement explicite de la planification..... | 62 |
| Figure 05. Résultats d'analyse des textes remis après l'enseignement explicite de la planification..... | 64 |
| Tableau 01. Grille d'analyse des brouillons..... | 57 |
| Tableau 02. Grille d'analyse des textes remis avant l'enseignement explicite de la planification | 61 |
| Tableau 03. Grille d'analyse des textes remis après l'enseignement explicite de la planification..... | 63 |

Introduction Générale

Introduction Générale

La mondialisation économique et l'accélération du progrès technologique, ainsi que les échanges entre les pays, font de la connaissance d'une langue étrangère une nécessité voire, dans certains cas, une obligation. C'est la raison pour laquelle on accorde une grande importance au domaine d'enseignement/apprentissage des langues.

En Algérie, pour des raisons historiques connues, la langue française occupe une place fondamentale dans la société et notamment sur le plan éducatif. Elle est enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire et elle accompagne l'apprenant jusqu'aux études universitaires. Son enseignement a pour objectif principal d'amener l'apprenant à maîtriser les quatre compétences de communication langagière : compréhension et production orale et compréhension et production écrite.

Les finalités de l'enseignement du français font partie intégrante des finalités de l'école algérienne comme le montre le programme de français de 3^{ème} année secondaire : « *La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.* »¹

L'une des finalités qu'il doit viser en contribution avec les autres disciplines est « *la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique* »².

Pour atteindre cette finalité, l'enseignement de l'argumentation s'impose.

L'argumentation joue un rôle primordial, non seulement dans le contexte scolaire, mais aussi dans la vie quotidienne. On a tous à défendre un avis, un choix, une prise de position ou un jugement.

L'enseignement de l'argumentation est omniprésent dans toutes les années du cycle secondaire. Compte tenu de l'examen du baccalauréat, épreuve écrite qui clôt ce cycle, apprendre à l'élève à bien écrire des

¹ Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes. *Français 3^{ème} année secondaire*. 2006, p.4.

² Ibid.

Introduction Générale

différents types de textes dont le texte argumentatif est une préoccupation majeure.

Pour produire un texte argumentatif, il ne suffit pas d'accepter ou de réfuter une idée. On doit bien la démontrer, la prouver et la justifier afin d'agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Cela appelle les élèves à avoir une réflexion rationnelle, à la logique et à la cohérence.

Cette tâche s'avère être difficile et son enseignement/apprentissage demeure relativement complexe.

Cette dernière nécessite de l'apprenant la mobilisation simultanée de plusieurs connaissances et met en jeu un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives comme la planification.

La planification est la première étape de toute production écrite. Elle consiste globalement à récupérer des informations stockées dans la mémoire, à les sélectionner et à les organiser en un plan de texte qui correspond au but d'écriture fixé et qui prend en considération le lecteur potentiel³.

Cette étape permet de diminuer la « *surcharge cognitive* » que crée la tâche de la production écrite du texte argumentatif chez le scripteur car elle lui permet de se fixer un objectif d'écriture précis et de sélectionner ses idées et ses arguments les plus pertinents et les organiser selon un plan adéquat à ce type de texte.

A. Tricot évoque que « *la charge cognitive correspond à l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier* »⁴.

On dit qu'il y a surcharge cognitive quand un individu s'engage dans la réalisation d'une tâche qui est excessivement exigeante pour lui : elle lui

³ CORNAIRE, Claudette et Patricia-Mary, RAYMOND. La production écrite. Paris : CLE international, 2000. Didactique des langues étrangères, p.28.

⁴ TRICOT, André. La régulation de la charge cognitive : un nouveau point de vue. CLLE-LTC, CNRS, EPHE et Université de Toulouse le Mirail [*en ligne*]. 2009, p.1. [Consulté le 6 mars 2022]. Disponible à l'adresse : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_Epique2009.pdf

Introduction Générale

demande beaucoup de temps ou il n'a pas assez de ressources cognitives pour la faire facilement.⁵

Le choix de ce thème découle d'une expérience professionnelle. Lors d'un stage pratique qui a été effectué auprès des classes finales au lycée l'Emir Abdelkader, Guelaat Bou Sbaa, Guelma, nous avons constaté que les apprenants éprouvent une grande difficulté à commencer la rédaction du texte argumentatif et leurs produits finals sont jugés de mauvaise qualité.

Cela nous a poussés à nous poser la question suivante :

Pourquoi les apprenants de la troisième année secondaire, section sciences expérimentales, éprouvent une peine à entreprendre la rédaction du texte argumentatif ? Et comment peut-on les aider à surmonter cette difficulté et à améliorer leurs textes argumentatifs ?

Pour répondre à cette question nous supposons que :

-Les apprenants de la troisième année secondaire, section sciences expérimentales, rencontrent une difficulté à commencer la rédaction du texte argumentatif parce qu'ils n'accordent pas une importance à l'étape de la planification.

- Un enseignement explicite d'une stratégie de planification peut aider l'apprenant à bien entreprendre la production écrite du texte argumentatif et à la mener à bien.

Nous nous intéresserons dans cette recherche à l'amélioration de la production écrite des textes argumentatifs chez les apprenants de 3ème année secondaire section sciences expérimentales et à montrer l'impact positif que peut avoir un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la réalisation de cette tâche.

Notre travail de recherche sera divisé en deux grandes parties :

Une partie théorique qui sera constituée de deux chapitres. Dans le premier chapitre nous essayerons de définir la notion de la production écrite

⁵TRICOT, André. Surcharge cognitive. In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne] [consulté le 10 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/surcharge-cognitive/>

Introduction Générale

et de présenter le modèle de J.R.Hayes et L.Flower (1980) ainsi que la planification : ses sous-processus, les types de plans et la planification novice et experte. Alors que le deuxième chapitre sera consacré au texte argumentatif où nous essayerons d'évoquer sa définition et de déterminer sa structure, ses caractéristiques, ses types de plan ainsi que sa rédaction et sa place dans le programme de 3^{ème} année secondaire.

Une partie pratique qui sera aussi constituée aussi de deux chapitres. Dans le premier, nous décrirons notre échantillon, la technique de recherche choisie, à savoir l'analyse des brouillons et les copies, et la méthodologie suivie pour mener notre expérimentation et le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Partie théorique

Chapitre I :

**Le processus rédactionnel et la
planification**

Dans ce premier chapitre nous mettrons en avant plusieurs concepts qui constituent le centre de notre étude en commençant tout d'abord par la définition de la production écrite. Puis, la présentation du modèle du processus rédactionnel de J.R.Hayes et L.Flower (1980). Ensuite, nous mettrons l'accent sur la planification, précisément sur ses sous-processus, ses types et la planification novice et experte. De plus, nous présenterons le brouillon comme outil de planification. Nous aborderons également la notion de la charge cognitive et son rapport avec la planification. Les spécificités du processus rédactionnel en langue étrangère viendront enfin clôturer notre chapitre.

1 Définition de la production écrite

La production écrite ne consiste pas à une simple liaison des mots ni à une juxtaposition des phrases bien formées. C'est une tâche complexe et loin d'être aisée.

Cette activité possède plusieurs définitions selon le point de vue choisi.

Dans une perspective linguistique, la production écrite une activité complexe de production textuelle, intellectuellement et linguistiquement, qui nécessite des habiletés de réflexion et une maîtrise des connaissances linguistiques.⁶

Dans une perspective communicative, J-P. Robert la considère comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* »⁷.

En didactique des langues étrangères, elle est considérée comme un acte signifiant à travers lequel l'apprenant exprime ses idées et ses sentiments pour les communiquer avec autrui. Son enseignement vise à améliorer la

⁶ ROBERT, Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE.2è éd. Paris : OPHRYS ,2008. L'essentiel français, p. 174.

⁷ Ibid.

compétence de communication chez l'apprenant. Selon S.Moirand⁸, cette compétence implique quatre composantes essentielles : une composante linguistique (relative aux connaissances syntaxiques, lexicales, textuelles, etc.), une composante discursive (connaissance de différents types de discours et leur adaptation en fonction de la situation de communication qui se pose), une composante référentielle (elle englobe la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde) et une composante socioculturelle (connaissance des normes sociales et normes d'interaction entre les individus).

Selon une approche cognitive, D.Alamargot et L.Chanquoy présentent la production écrite comme « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* »⁹. La complexité de cette activité, expliquent les mêmes chercheurs, est due à la *mise en œuvre de plusieurs connaissances* (linguistiques, conceptuelles et pragmatiques) et leur traitement par un ensemble de processus mentaux permettant de déterminer le contenu du texte (grâce à des opérations de récupération et de sélection des informations), de choisir des formes linguistiques adaptées aux idées récupérées (choix du lexique, de l'orthographe, etc.) et d'ajuster le texte à des objectifs communicatifs et à des contraintes langagières.

2 Le processus rédactionnel : le modèle de Hayes et Flower 1980

La production écrite a suscité beaucoup de recherches. En effet, au début des années 1980, les chercheurs ont eu recours à la psychologie cognitive pour élaborer des modèles qui expliquent l'activité rédactionnelle. Le modèle le plus connu qui sert de point de référence à de nombreux travaux est celui de J.R.Hayes et L.Flower (1980). D'après C.Cornaire et

⁸ CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. Français langue étrangère, p.156-157.

⁹ALAMARGOT, Denis et Lucile, CHANQUOY. *La production du langage*. Paris : Hermès, 2002. Chap. 2, Les modèles de rédaction de textes, p. 45.

P.M.Raymond¹⁰, ce modèle, qui considère la tâche d'écriture comme une résolution de problèmes, a été établi à partir de la technique de la réflexion à haute voix (*think aloud*) qui consiste à demander au scripteur d'énoncer à voix haute la façon dont il progresse au fur et à mesure qu'il écrit son texte afin de décrire les processus qui interviennent et se combinent lors de l'activité d'écriture.

La figure ci-dessous (Figure 1) présente une vue schématique du modèle.

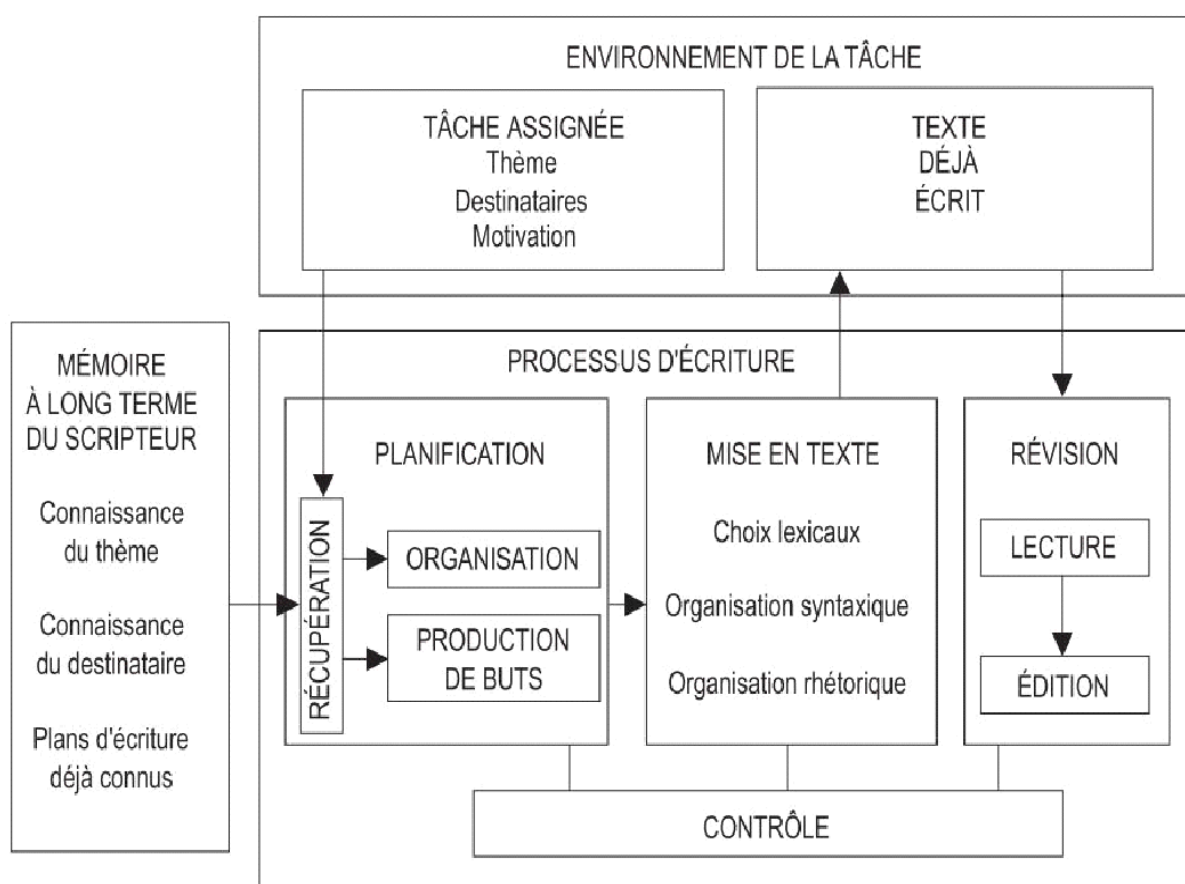


Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes & Flower¹¹

¹⁰ CORNAIRE, Claudette et Patricia-Mary, RAYMOND. La production écrite. Paris : CLE international, 2000. Didactique des langues étrangères, p.27.

¹¹ GARCIA-DEBANC, Claudine et Michel FAYOL. Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique[en ligne]*. 2002, n°115-116.37-50. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>

2.1 La composition du modèle

Le modèle de J.R.Hayes et L.Flower (1980), comme le montre le schéma (Figure 1), comporte trois composantes essentielles :

2.1.1 L'environnement de la tâche

Il renvoie à tous les éléments extérieurs variables qui peuvent influencer la tâche d'écriture tel que la consigne, le thème abordé, le destinataire ainsi que le texte déjà produit dans ses différentes versions.

2.1.2 La mémoire à long terme du scripteur

Elle contient les connaissances dont le scripteur a besoin pour produire son texte: des connaissances conceptuelles (les connaissances relatives au thème traité), des connaissances situationnelles (les connaissances sur le public visé) et des connaissances rhétoriques (les connaissances liées au type du texte à produire).

2.1.3 Le processus d'écriture

Celui-ci se compose de trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision.

2.1.3.1 La planification

A.Piolat indique qu'elle « *permet de construire, au niveau conceptuel, un message pré-verbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre* »¹². Durant cette étape, le scripteur récupère en mémoire à long terme des informations et il les organise et les réorganise selon un plan en visant des objectifs précis et en tenant compte du destinataire.

¹²PIOLAT, Annie. Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx [en ligne]*.2004/51, p.60. [Consulté le 27 mars 2022]. Disponible à l'adresse : DOI : 10.4000/linx.174

2.1.3.2 La mise en texte

Cette phase consiste, selon A.Piolat, à « *transformer les élaborations pré-verbales en un message verbal* »¹³ c'est-à-dire de traduire le plus correctement possible les idées récupérées et sélectionnées lors de la planification en énoncés écrits cohérents et cohésifs. En effet, c'est une étape qui nécessite la connaissance des règles de la grammaire, l'orthographe, la syntaxe et la pragmatique ainsi que le choix du lexique adéquat au thème traité et aux buts d'écriture.

2.1.3.3 La révision

Il s'agit d'une lecture et d'une relecture très attentives du texte produit en essayant de l'évaluer en fonction du destinataire. Cette étape permet au scripteur d'améliorer la qualité de son texte à différents niveaux (contenu, organisation, grammaire, orthographe...) car elle lui donne la chance de développer ses idées, de détecter les divers types d'erreurs et de les corriger.

Il existe également un processus de contrôle (ou « *monitoring* ») qui gère ces trois étapes que nous venons de décrire et qui facilite le passage d'un processus à un autre.

Le modèle de Hayes et Flower (1980) met l'accent sur l'interactivité des trois processus (la planification, la mise en texte et la révision) et sur leur fonctionnement récursif : chacun de ces derniers peut suspendre tout autre processus pendant la production et le scripteur peut donc faire des allers-retours entre les trois processus.¹⁴

3 La planification

¹³ Ibid.

¹⁴ FAVART, Monik et Thierry, OLIVE. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française [en ligne]*. 2005/50, n°3, p.276. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : DOI : 10.1016/j.psfr.2005.05.012

3.1 Les sous-processus de la planification

3.1.1 La récupération

Cette étape permet la récupération des idées et des informations depuis la mémoire à long terme ou l'environnement. Lors de cette étape, le scripteur fait appel à sa mémoire à long terme pour rassembler toutes ses connaissances en lien avec le sujet du texte qu'il veut produire et extraire des informations contextuelles de l'environnement de la tâche sous formes de notes. Les notes produites peuvent être des mots isolés, des phrases inachevées ou parfois des phrases complètes.

3.1.2 L'organisation

La fonction de ce sous-processus est la sélection des idées et des informations les plus utiles et les plus pertinentes parmi les contenus récupérés et les organiser chronologiquement et/ou hiérarchiquement selon un « plan de texte » qui correspond aux objectifs d'écriture et qui présente le résultat d'une série d'opérations de longueur dépendante du sujet choisi, l'information recueillie ainsi que l'habileté du scripteur.

3.1.3 La production de buts

Le scripteur doit déterminer les objectifs auxquels devra répondre son texte et d'ajuster les traitements en fonction de ces objectifs.

3.2 Les types de planification

D.Alamargot et L.Chanquoy¹⁵ soulignent que J.R.Hayes et L.Flower ont distingué trois types de plans : un plan « *pour faire* » (*plan to do*), un plan « *pour dire* » (*plan to say*) et un plan « *pour rédiger* » (*plan to compose*).

Tout d'abord, le plan « *pour faire* » (*plan to do*), nommé aussi « *plan rhétorique* », permet au rédacteur de gérer les contraintes pragmatiques et le

¹⁵ ALAMARGOT, Denis et Lucile, CHANQUOY. *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Netherlands, Boston : Kluwer Academic Publishers, 2001. *Studies in writing*, p.34.

contexte de l'activité de production écrite. Il inclut le thème général du texte, les caractéristiques du scripteur (ses intentions ou sa motivation) et celles du destinataire (familier ou non du rédacteur) qui sont à la base des buts rhétoriques et pragmatiques de la rédaction.

Ensuite, le plan « *pour dire* » (*plan to say*), dit encore « *plan déclaratif* », c'est un plan qui renvoie au contenu du texte et qui aide le scripteur à organiser ses idées produites. En effet, il peut être considéré comme une simple version résumée du futur texte (un brouillon, des notes, un plan ou un schéma).

Enfin, le plan « *pour rédiger* » (*plan to compose*), ce dernier n'est pas un plan de contenu mais plutôt un plan qui détermine l'ordre des processus cognitifs que le scripteur active pour atteindre son objectif visé. Il concerne les traitements conceptuels (définition du contenu) et linguistiques (pour la production du texte qui traduit ce contenu)¹⁶.

Inspirés par le modèle de Hayes et Flower (1980), J.R.Hayes et J.G.Nash¹⁷ ont proposée une définition analytique profonde de la notion de planification selon laquelle cette dernière peut être décomposée en un ensemble hiérarchisé d'activités de planification qui s'appliquent à différents types de connaissances.

Ils distinguent d'abord la planification des processus (*process planning*), qui concerne les stratégies procédurales du rédacteur et la façon selon laquelle celui-ci vise la réalisation de la tâche, de la planification textuelle (*text planning*) qui se centre sur le texte en cours d'écriture. Cette dernière peut être divisée en une planification abstraite (*abstract planning*) qui génère les idées sans spécification linguistique et une planification langagière (*language planning*) permettant de produire un texte grammaticalement et syntaxiquement correct. La planification abstraite est scindée par son tour en une planification sans contenu (*non-content planning*) qui permet d'adapter

¹⁶ Ibid.

¹⁷ ALAMARGOT, Denis et Lucile, CHANQUOY. *La production du langage*. Paris : Hermès, 2002. Chap.2, Les modèles de rédaction de textes, p. 53.

le texte aux intentions du scripteur, au destinataire et au but (elle correspond au plan « pour faire ») et une planification du contenu (*content planning*) qui engendre une version simplifiée du contenu à transmettre (elle renvoie au plan « pour dire »).

Le schéma suivant résume cette classification :

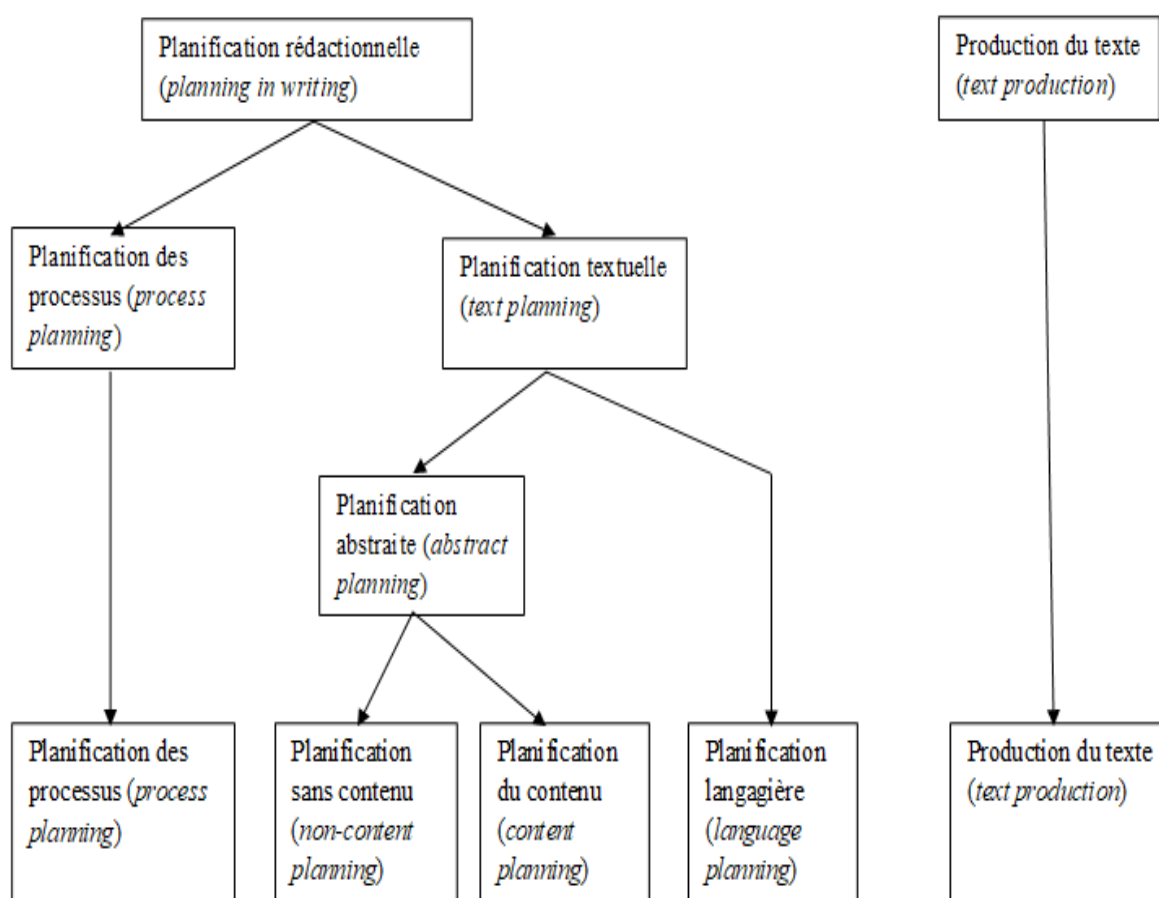


Figure 2 : Taxonomie des types de planification d'écriture, adaptée de Hayes et Nash (1996)¹⁸ [Traduit]

¹⁸ALAMARGOT, Denis et Lucile, CHANQUOY., op.cit., p.35.

Ces différentes planifications sont caractérisées par la nature des traitements et des opérations mentales. En ce sens, J.R.Hayes et J.G.Nash¹⁹ ont défini trois types de «*méthodes de planification*» (*planning méthodes*) :

- La planification par abstraction (*planning by abstraction*) : est souvent utilisée par le scripteur lors de la génération et de l'organisation des idées qu'il doit inclure dans son texte. Elle permet la production de premiers jets (ou de brouillon) relativement abstraits, sans prendre en considération des contraintes de traduction linguistique ;
- La planification par analogie (*planning by analogy*) : permet au rédacteur de faire appel à des connaissances déjà utilisées dans des activités proches réalisées auparavant et de les appliquer pour produire le texte en cours ;
- La planification par modélisation (*planning by modeling*) : contrairement à la planification par abstraction, cette forme de planification concerne les éléments qui sont directement impliqués pour réaliser une partie de la rédaction.

3.3 Planification novice et experte

En 1987, C.Bereiter et M.Scardamalia²⁰ ont mis en évidence deux stratégies rédactionnelles opposées qui décrivent des traitements opérés par des scripteurs novices et experts : la stratégie des connaissances rapportées (*knowledge telling strategy*) et la stratégie des connaissances transformées (*knowledge transforming strategy*).

La première stratégie, principalement utilisée par les rédacteurs débutants et les novices, consiste à transcrire les connaissances et les idées récupérées de la mémoire à long terme de façon linéaire pour produire un texte écrit qui sert d'activer la récupération d'autres contenus sans procéder à une réorganisation de ces idées.

¹⁹ Ibid., p. 53

²⁰ Ibid., p. 50

Ce genre de scripteurs ne prend pas en considération le destinataire ni le contexte de la tâche et leurs produits finals sont le plus souvent mal structurés car ils résultent d'une juxtaposition d'énoncés.

La seconde stratégie, celle des connaissances transformées, plus développée, est adoptée par les scripteurs experts. Elle suppose, selon D.Alamargot et L.Chanquoy²¹, une réorganisation de la structure des connaissances relatives au sujet du texte suivant les buts et le contexte de la production. Contrairement au scripteur novice, l'expert détermine des buts et des sous-but pour sa rédaction compte tenu du destinataire et des circonstances de la tâche et il adapte et modifie le contenu et la forme linguistique du texte jusqu'à ce que ceux-ci correspondent à ses intentions et à la consigne de production.

De plus, l'expert n'alterne pas les activités du processus rédactionnel et il est capable de planifier la forme et le contenu du texte tout au long de la rédaction. Cependant, le scripteur expert peut aussi appliquer la stratégie des connaissances rapportées lorsque les contraintes de qualité ne sont pas primordiales (dans des situations de productions familières par exemple).

4 Le brouillon comme outil de planification

Il existe un lien évident entre le brouillon et la planification. Dans le temps comme dans l'espace, les deux précèdent l'écrit fini .Pourtant, on peut aboutir à ce dernier sans nécessairement passer par la rédaction d'un brouillon ou par une planification.

A.Piolat affirme que « *les brouillons présentent [...] des traces concrètes du processus de planification en termes de récupération d'informations en mémoire ou sur d'autres supports* »²² .Ainsi, les brouillons réalisés renseignent sur le travail préparatoire du scripteur et le type de ces

²¹ OLIVE, Thierry et Annie, PIOLAT. Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme [en ligne].2003/38, n°2, p.195.* [Consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur: <file:///D:/%C3%A9tudes/m%C3%A9moire/2003-OlivePiolat-LLH.pdf>

²² PIOLA, Annie et Marie-Laure BARBIER. De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons. *Langue[en ligne]. 2007/3, n° 155,p.6.* [Consulté le 2 mai 2022]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-84.htm>

brouillons permet également de déterminer la stratégie de planification qu'il adopte lors de sa rédaction.

Il convient de rappeler que M.Alcorta ²³ distingue deux types de brouillons:

- Le brouillon linéaire: c'est un brouillon entièrement rédigé qui ressemble au texte final. Il est écrit en respectant les normes linguistiques mais il peut subir éventuellement des révisions et des éditions locales;
- Le brouillon instrumental : c'est un brouillon qui présente des structures écrites qui s'oppose à la linéarité de l'écrit de communication. Le rédacteur ne rédige pas des phrases complètes. Il note juste des mots et des groupes de mots et il utilise même des listes, des tableaux, des flèches, des schémas, des numéros, etc.

Ces deux brouillons, linéaire et instrumental, n'ont pas les mêmes fonctions. En effet, la stratégie des connaissances rapportées adoptée par les scripteurs novices aboutit généralement à la rédaction d'un brouillon linéaire. À l'inverse, les scripteurs avancés optent pour l'utilisation du brouillon instrumental qui est le plus adapté pour la stratégie des connaissances transformées.

5 La charge cognitive et la planification

La charge cognitive est liée à la quantité de ressources cognitives investies par le sujet lors de la réalisation d'une tâche. Elle est dépendante de la complexité de la tâche, des ressources de l'individu et de la manière dont la tâche se présente.²⁴ Quand la charge cognitive mobilisée dépasse les ressources disponibles, une surcharge cognitive survient.

²³ ALCORTAT, Martine. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie[en ligne]*. 2001/137, p. 98. [Consulté le 2 mai 2022]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_2001_num_137_1_2850?q=Utilisation+du+brouillon+et+d%C3%A9veloppement+des+capacit%C3%A9s+d%E2%80%99%C3%A9crit+

²⁴TRICOT, André cité par JARRAUD,François. Quinze moyens d'alléger la charge cognitive. In : Le café pédagogique[en ligne] [consulté le 28 octobre 2014] Disponible à l'adresse :<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/01/13012020Article637144954119584961.aspx#:~:text=%22La%20charge%20cognitive%20correspond%20%C3%A0,dont%20la%20t%C3%A2che%20est%20pr%C3%A9sent%C3%A9e%22.>

L'étude du coût de l'activité rédactionnelle par rapport à d'autres activités cognitives complexes (la lecture, le jeu d'échec, etc.) a montré que la production écrite est l'activité cognitive la plus coûteuse.²⁵

Comme nous l'avons déjà indiqué auparavant, la complexité de la tâche d'écriture résulte de la gestion simultanée de plusieurs contraintes et de divers types de connaissances. L'élaboration d'un plan est l'une des stratégies les plus efficaces pour éviter la surcharge cognitive qui nuit à l'efficacité de l'activité de production et pour réduire le coût global de la production.

La planification est très utile par son aspect d'organisation et d'anticipation de l'action qu'elle permet ainsi que par la division de la tâche en un nombre limité d'étapes de résolution qui permet de gérer la charge cognitive. Ceci permet aussi au scripteur d'envisager le contexte de la tâche et les différents objectifs comme des sources d'idées et des guides pour la production plutôt que comme des contraintes qui provoquent une surcharge cognitive.

Il faut indiquer que le coût cognitif de la production écrite n'est pas systématique. Il dépend, par exemple, de l'habileté rédactionnelle et du niveau d'expertise du scripteur.²⁶

6 Spécificités du processus rédactionnel en langue étrangère

Plusieurs recherches ont montré que l'activité rédactionnelle fonctionne de la même manière en langue première et en langue étrangère. Or il est possible de distinguer certains traits spécifiques aux productions écrites en L2.

C.Cornaire et P.M.Raymond ²⁷ indiquent que l'écriture en langue étrangère est plus coûteuse en temps et les pauses sont plus fréquentes

²⁵FAVART, Monik et Thierry, OLIVE. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française[en ligne].2005/50, n°3, p.278.* [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : DOI : 10.1016/j.psfr.2005.05.012

²⁶OLIVE, Thierry et Annie, PIOLAT. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française[en ligne].2005/50,p.382.* [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : doi :10.1016/j.psfr.2005.05.002

notamment car le scripteur manifeste plus de difficultés à traduire ses idées en L2 qu'en L1. De plus, la phase de la mise en texte est considérée comme prioritaire pour lui. Ce scripteur se focalise sur les aspects linguistiques de son écrit au détriment de ses dimensions textuelles et rhétoriques et il s'arrête à chaque fois qu'il écrit un mot et il vérifie l'orthographe ou une règle de grammaire dans ce qu'il a écrit. En conséquence, il effectue beaucoup d'épisodes de révision en L2 au niveau des aspects formels et syntaxiques de son texte.

Par contre, M-L.Barbier²⁸ signale que la planification qui précède la mise en texte n'est pas une stratégie systématiquement développée. Cette étape est généralement beaucoup moins longue ainsi que le nombre d'idées planifiées car le scripteur en langue étrangère s'intéresse à la clarification de ses idées plutôt qu'à la production de nouvelles idées.

Ainsi, C.Cornaire et P.M.Raymond²⁹ apparentent les scripteurs étrangers aux scripteurs inexpérimentés en langue maternelle qui ne prennent pas en considération leurs lecteurs éventuels et se centrent sur les opérations locales (choix du lexique, respect et de l'orthographe et des règles grammaticales) aux dépens de sens de leurs textes. Tout cela se manifeste par des produits finis moins performants (textes courts, idées juxtaposées, lexique simple, etc.). Ils ajoutent que l'écriture en L2 nécessite l'acquisition d'un certain degré de compétence linguistique et l'insuffisance de cette compétence affecte la qualité des textes écrits. Néanmoins, cette compétence joue un rôle secondaire dans la stratégie de planification où on accorde l'importance à l'élaboration d'un plan et la forme globale du texte. Des chercheurs ont pu

²⁷ CORNAIRE, Claudette et Patricia-Mary, RAYMOND. La production écrite. Paris : CLE international, 2000. Didactique des langues étrangères, p. 66-67

²⁸ BARBIER, Marie-Laure. Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se[en ligne]*. 2003/1-2, p.12. [Consulté le 3 mai 2022]. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/266035696_Ecrire_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches

²⁹ CORNAIRE, Claudette et Patricia-Mary, RAYMOND., op.cit., p. 66-67

constater également que les rédacteurs qui sont habitués à planifier leurs écrits en L1 en font aussi bien en L2 et vice versa.³⁰

Ce premier chapitre de notre partie théorique nous a permis de comprendre la complexité de la production écrite et le processus rédactionnel grâce à l'étude du modèle de J.R.Hayes et L.Flower (1980). Il nous a permis également de mettre l'accent sur les différents sous-processus de la planification et ses différents types. Ainsi, nous avons pu distinguer les stratégies de planification qui renvoient aux scripteurs novices et celles des experts. Nous avons vu aussi que le brouillon a un rôle important comme outil de planification et peut renseigner sur le niveau d'expertise du rédacteur. De plus, nous avons évoqué la charge voire même la surcharge cognitive et leur rapport avec la planification. En fin, nous avons mis en évidence les caractéristiques du processus rédactionnel en langue étrangère au-delà des similitudes de ce dernier entre la langue maternelle et la langue étrangère.

³⁰ Ibid.

Chapitre II :
Le texte argumentatif

Dans ce second chapitre, nous définirons ce qu'est un texte argumentatif, puis nous présenterons ses caractéristiques spécifiques, sa structure ainsi que ses types de plan. Nous déterminerons également ses fonctions. Ensuite, nous proposerons un exemple à suivre pour planifier et rédiger un texte argumentatif. Enfin, nous indiquerons sa place dans le programme de 3^{ème} année secondaire.

1 Présentation du texte argumentatif

1.1 Définition du texte argumentatif

1.1.1 Qu'est-ce qu'argumenter

D'après C. Plantin³¹, l'argumentation est définie au sein d'un complexe de notions logico logico-scientifiques, philosophiques et grammaticales, qui présentent les trois opérations de l'esprit : l'appréhension, le jugement et le raisonnement. Ces opérations correspondent à trois opérations linguistiques : la référence, la prédication et l'argumentation. Leur lien s'établit comme suit :

- **L'appréhension** : l'esprit appréhende un concept. Au plan linguistique, l'acte de référence lie ce concept à un terme.
- **Le jugement** : l'esprit assemble deux concepts en une proposition. Au plan linguistique, l'acte de prédication lie le terme sujet au terme prédicat, constituant ainsi un énoncé.
- **Le raisonnement** : l'esprit enchaîne un groupe de propositions en une inférence. Au plan linguistique, cet enchaînement lie des énoncés en une argumentation.

³¹ PLANTIN, Christian. Le trilogie argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française[en ligne]*. 1996, n°112, p9. [Consulté le 1 juin 2022]. Disponible à l'adresse : doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5358>

1.1.2 Qu'est-ce qu'un texte argumentatif

Le texte argumentatif est un type de texte dans lequel l'auteur exprime sa prise de position ou son point de vue vis-à-vis un thème précis et justifie son opinion à l'aide des arguments et des preuves dans le but de convaincre son lecteur, de le faire modifier son opinion et de le faire adhérer au sien et/ou de le faire réagir. J-M. Adam affirme que le texte argumentatif « *vise à intervenir sur des opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donné/raison)* »³².

1.2 Les caractéristiques spécifiques d'un texte argumentatif

Il y a des caractéristiques récurrentes propres au texte argumentatif. L.Justo³³ précise quelques caractéristiques à deux niveaux différents.

1.2.1 Les caractéristiques du texte argumentatif au niveau macro textuel

Les grands composants dans un texte argumentatif sont :

- **Le thème** : c'est le sujet abordé dans le texte et l'objet d'argumentation.
- **La thèse**: c'est l'opinion ou la prise de position de l'argumentateur sur le thème. Quand il s'agit d'un débat d'idées on parle d'une thèse et d'une antithèse.
- **Les données (les prémisses)**: sont les idées et les faits sur lesquels les interlocuteurs sont d'accord.

³² ADAM, Jean-Michel cité par HEUSSI, Florence Epars. *L'exposition dans la tragédie classique en France : approche pragmatique et textuelle*. Berne: PETER LANG, 2008,p.271.

³³ JUSTO, Libia. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. *Synergies Venezuela[en ligne]*.2012, n° 7, p.43-47. [Consulté le 27 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf>

- **Les arguments:** ce sont les preuves et les justificatifs portés par le locuteur pour justifier et prouver son opinion ou bien pour nier une idée. On distingue plusieurs types d'arguments qui peuvent développer la thèse³⁴ :
 - Les arguments de logique (relations logiques et cohérence rationnelle) ;
 - Les arguments de valeur (les croyances, la valeur, etc.) ;
 - Les arguments d'expérience (observation, constat, etc.) ;
 - Les arguments d'autorité (s'appuient sur des références littéraires, religieuses...jugées incontestables) ;
 - Les arguments de mauvaise fois (se servent de la personnalité de l'adversaire, ses propres paroles ou ses propres actes pour réfuter ses idées).

- **Les exemples:** sont des illustrations pour renforcer et enrichir les arguments.

La structure basique du texte argumentatif s'organise autour de trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion (qui seront développées dans le titre suivant).Le plan du texte se diffère selon la tâche visée (les types de plan seront présentés prochainement dans ce chapitre).

1.2.2 Les caractéristiques du texte argumentatif au niveau micro textuel

- **Les organisateurs logiques :** jouent un rôle primordial dans l'organisation et l'enchaînement des idées dans le texte argumentatif et la construction de sa cohérence. Ils aident l'auteur à exprimer sa pensée de manière claire et logique. De plus, ils permettent au lecteur de comprendre l'organisation et l'évolution de cette pensée. D'ailleurs, D.G.Brassart évoque que « *certaines de ces marques au moins sont considérées comme des indices voire des instructions données au destinataire pour le guider dans ses calculs interprétatifs et orienter sa compréhension* »³⁵.

³⁴ Français, 3^{ème} année secondaire. Alger : ONPS, 2021-2022, p.232-233.

³⁵BRASSART, Dominique Guy. Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits. *CREL-THEODILE [en ligne]*.1991, n°15, p.70. [Consulté le 27 mai 2022]. Disponible à l'adresse : https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/R15_69_Brassart.pdf

- **Les marques de modalisation** : permettent au scripteur de donner son opinion, des jugements et d'exprimer des doutes, des probabilités ou des certitudes. Ils comportent : les verbes d'opinion (croire, penser, estimer, supposer, se douter, etc.) et les expressions qui indiquent l'opinion (selon moi, à mon avis, quant à moi, etc.), les connotations qui indiquent un jugement de valeur (positives ou négatives), les termes qui expriment le doute et l'incertitude (peut-être, apparemment, etc.), la probabilité (certainement, probablement, il est probable que, etc.), la certitude (sûrement, assurément, sans aucun doute, etc.).

- **Les éléments permettant d'ancrer le discours argumentatif à son moment d'énonciation** : Ce sont les marques linguistiques suivantes : les embrayeurs personnels qui renvoient aux participants à la communication contenue dans le texte argumentatif (par exemple les pronoms personnels : je, nous, vous, etc.), les embrayeurs spatiaux (comme les adverbes de lieu : ici, là, là-bas, etc.) et les embrayeurs temporels (par exemple les adverbes de temps, maintenant, aujourd'hui, etc.) qui montrent à l'interlocuteur le contexte spatial et temporel auquel on fait référence dans son discours argumentatif.

1.3 La structure d'un texte argumentatif

La structure basique du texte argumentatif requiert trois parties essentielles: l'introduction, le développement et la conclusion.

- **L'introduction** : Cette première étape est essentielle pour accrocher le lecteur en lui annonçant le thème traité et la thèse défendue par l'argumentateur. Cette dernière peut être exprimée de manière explicite par l'emploi des verbes d'opinion ou implicite à l'aide d'un vocabulaire mélioratif ou péjoratif, choisi selon l'intention du scripteur (convaincre et/ou persuader, valoriser et/ou dévaloriser) ;

- **Le développement** : C'est le cœur du texte argumentatif où les idées directrices, qui se reposent sur des arguments variés, viennent soutenir la thèse. C'est la partie la plus longue du texte où l'argumentateur présente des arguments pour soutenir son point de vue. Ces arguments se varient selon l'intention de l'argumentateur ; il peut s'appuyer sur des arguments appartenant au pôle démonstratif s'il vise à convaincre son destinataire (les relations logiques: de concession, de cause, de conséquence, etc.) comme il peut recourir à des arguments du pôle persuasif qui s'appuie sur la sensibilité de l'interlocuteur s'il cherche la persuasion de ce dernier (les vertus morales, la valeur, etc.). On peut aussi employer les deux pour mieux enrichir le texte. Ces arguments doivent s'enchaîner de manière logique et doivent être enrichis par des exemples variés pour convaincre le destinataire d'adopter l'opinion présentée par l'auteur. L'argumentateur peut par exemple recourir à des citations, des proverbes, des témoignages, des références statistiques, etc.

Il convient de noter que rien ne limite a priori le nombre des arguments utilisés ni ne détermine leur type.

- **La conclusion** : C'est le point d'aboutissement du développement et du raisonnement. Elle reprend d'une certaine manière l'idée de départ et confirme la prise de position centrale du texte (la thèse). L'argumentateur peut proposer une morale ou un conseil dans sa conclusion comme il peut éventuellement terminer son texte par un élargissement du sujet (ouverture).

1.4 Les types de plan d'un texte argumentatif

Selon J-P. Cuq et I. Gruca³⁶, Il existe de nombreux plans possibles pour produire un texte argumentatif :

- **Le plan par accumulation** : consiste à annoncer la thèse proposée puis développer et enchaîner les arguments pour la justifier et la prouver. Ces

³⁶CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. Français langue étrangère, p.176.

arguments peuvent être enrichis et renforcés par l'illustration. Enfin, reformuler et affirmer la thèse dans la conclusion.

- **Le plan par opposition** : consiste à présenter la thèse opposée puis enchaîner les arguments pour la nier et la réfuter et enfin affirmer la thèse proposée.
- **Le plan dialectique** : confronte deux idées ou deux points de vue opposés et conflictuels sur un sujet, un problème ou une question donnée. Il est basé sur la construction « thèse-antithèse-synthèse ».

On peut ajouter à ces plans ³⁷:

- **Le plan analytique** : constate ou décrit une situation en envisageant les causes, les conséquences qui en résultent ou des solutions proposées. Il en existe plusieurs variantes, parmi lesquelles : le plan « problème/causes/conséquences » ; le plan « problème/causes/remèdes » ; le plan « causes/solutions ».
- **Le plan thématique** : appelé aussi parfois « plan par catégories ». L'objectif de ce plan est d'étayer un sujet, une question ou une notion et d'aborder ses différents aspects. Il permet un approfondissement progressif de la question abordée.
- **Le plan comparatif** : examine parallèlement deux notions ou deux phénomènes. Ces notions peuvent être analysées de manière successive dans les deux premières parties avant de former une synthèse personnelle dans laquelle on établit leurs points de ressemblance ou de divergences et de contradiction et ce qu'on peut retirer de la comparaison entre ces éléments.

³⁷Université de Biskra, Mohamed, Khider. Faculté des lettres et des langues étrangères. Faire le point sur l'argumentation. Production de l'écrit (Deuxième année licence). Cours [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://elearning.univ-biskra.dz/moodle2019/mod/book/view.php?id=3075&chapterid=76>

Ces plans sont des modèles de base qui peuvent toujours être adaptés au sujet d'écriture mais, finalement, les variantes possibles sont infinies. Certains textes peuvent toutefois combiner plusieurs types de plans.

1.5 Les fonctions du texte argumentatif

Le texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant de manière explicite ou implicite à ceux qui soutiennent l'opinion contraire.

Il y a deux fonctions dominantes³⁸:

- **La fonction persuasive (l'appel)**: c'est la fonction qu'accomplit le texte argumentatif lorsque l'argumentateur vise à convaincre le destinataire et à lui faire partager son point de vue en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).

- **La fonction polémique (le débat d'idées)** : la fonction qu'accomplit le texte argumentatif quand le but de l'auteur est de ridiculiser les parties avec lesquels on est en désaccord.

2 Planifier et rédiger un texte argumentatif

Il n'existe pas une façon unique pour rédiger un texte argumentatif.

En s'inspirant du modèle de J.R.Hayes et L.Flower (1980), nous essayerons de proposer un exemple qui peut aider les élèves à planifier et à rédiger des textes argumentatifs en suivant les étapes suivantes :

- Déterminer bien la tâche : lire soigneusement la consigne, comprendre le sujet, souligner les mots clés et repérer les composantes de la situation de communication imposée comme le montre S-G. Chartrand : « *L'élève qui écrit un texte argumentatif doit non seulement se situer comme émetteur,*

³⁸Document d'accompagnement du programme de français- 3ème AS-.2011, p.11.

mais aussi cerner son destinataire »³⁹ ainsi que le but de la tâche (convaincre, persuader, réfuter, etc.).

- Faire un brouillon dans lequel on prend des notes sur tout ce qui vient à l'esprit autour du sujet déterminé (des données, des idées, des arguments, des exemples, etc.).
- Sélectionner les idées et les arguments les plus convenants et pertinents et les classer par l'ordre qui convient, de l'argument le plus faible au plus fort.
- Élaborer un plan selon lequel on organisera les idées sélectionnées. Ce plan doit convenir aux exigences de la tâche et respecter la structure générale du texte argumentatif.
- Revenir sur le choix du lexique et la formule des phrases.
- Employer des connecteurs logiques et des mots de liaison pour indiquer les étapes du texte et garantir sa cohérence et sa cohésion.
- Rédiger une introduction qui présente le sujet d'une manière générale et la thèse proposée ou bien la thèse et l'antithèse dans le cas du débat, tout dépend du plan choisi.
- Rédiger une conclusion.
- Relire le texte pour corriger les différentes fautes, vérifier la cohérence et la cohésion et vérifier que le plan initial a été respecté et faire des changements si nécessaire.
- Recopier le texte au propre en prenant en considération la ponctuation et la forme du texte.

3 Le texte argumentatif dans le programme de 3^{ème} année secondaire

Le texte argumentatif est un objet d'enseignement qui occupe une place stratégique dans les programmes du cycle secondaire.

³⁹ CHARTRAND, Suzanne-Geneviève. Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français[en ligne]*. 1995, n°97, p.36. [Consulté le 27 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n97-qf1229595/44306ac.pdf>

En 3^{ème} année secondaire, l'étude des textes argumentatifs porte sur l'organisation des textes polémiques (le débat d'idées), dans le deuxième projet, ainsi que celle des textes exhortatifs (l'appel) , dans le troisième projet, en mettant en évidence les éléments essentiels de chaque type, des stratégies d'appel visant à faire agir ou réagir et des différentes stratégies argumentatives comme la concession et la réfutation dans le cadre de l'étude du débat d'idées.⁴⁰ L'étude est donc axée sur les deux fonctions du texte argumentatif : la fonction persuasive (l'appel) et la fonction polémique (le débat d'idées).

Dans ce chapitre, nous avons défini le texte argumentatif. Nous avons montré ses caractéristiques spécifiques à deux niveaux différents : niveau macro textuel et niveau micro textuel. De plus, nous avons détaillé sa structure ternaire et nous avons présenté ses différents types de plan. Nous avons aussi déterminé ses fonctions majeures et nous avons élaboré un exemple à suivre pour planifier et rédiger un texte argumentatif en s'inspirant du modèle de J.R.Hayes et L.Flower (1980). Enfin, nous avons montré sa place dans le programme de 3^{ème} année secondaire.

⁴⁰Document d'accompagnement du programme de français- 3^{ème} AS-.2011, p.10.

Partie pratique

Chapitre I :

La collecte des données

Ce premier chapitre de la phase pratique comportera la première moitié de notre expérimentation .Nous présenterons le recueil des données de notre travail de recherche ainsi que la méthodologie suivie pour le mener.

1 Technique de recherche

Pour la réalisation de notre travail de recherche nous avons opté pour l'analyse des brouillons et des copies des élèves. Nous avons donc choisi l'analyse d'un matériel didactique comme outil d'investigation.

2 Le cadre spatiotemporel

Notre expérimentation a eu lieu entre le 6 mars et le 11 avril 2022 au niveau du lycée l'Emir Abdelkader qui se situe à la commune de Guelaat Bou Sbaa, willaya de Guelma à 12km du centre de la wilaya.

Ce lycée contient 24 enseignants et 290 apprenants devisés en 9 classes : 3 classes pour chaque niveau (2 classes pour la section de sciences expérimentales et 1 classe pour la section de lettres et philosophie).

3 Le public visé

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi de travailler avec les apprenants de la troisième année secondaire, section sciences expérimentales parce qu'ils ont déjà des connaissances sur le texte argumentatif tant qu'il est omniprésent dans les programmes de français de tout le cycle secondaire et plus précisément dans le programme de la troisième année secondaire. Ces apprenants sont appelés à passer l'épreuve du baccalauréat (BAC) qui sanctionne la fin des étude secondaire et qui consiste dans la plupart des cas en la rédaction d'un texte argumentatif, c'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressés à la production de ce type de texte et nous avons pensé que l'enseignement de la planification représente un vrai besoin pour eux.

4 Profil de la classe

La classe qui va abriter notre partie pratique se trouve au niveau du lycée l'Emir Abdelkader .C'est une classe hétérogène de troisième année secondaire, section sciences expérimentales, comportant un nombre total de 24 apprenants, dont 8 garçons et 16 filles.

5 L'échantillon

Les apprenants qui constituent notre échantillon font partie de la classe précitée.

Nous avons choisi à l'aide de l'enseignante 15 apprenants (10 filles et 5 garçons) qui ont un niveau hétérogène et qui peuvent assister à toutes les séances de notre expérimentation comme certaines séances ont eu lieu pendant des heures creuses de leur planning.

6 Le corpus

Notre corpus se compose des:

- Brouillons des élèves remis avant l'enseignement explicite de la planification.
- Textes produits avant et après l'enseignement explicite de la planification.

7 Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée en trois phases.

7.1 La phase 1 : avant l'enseignement explicite de la planification

Date : 6 mars 2022

Durée : 50 min

Travail : individuel

Tout d'abord l'enseignante a écrit la consigne sur le tableau et a demandé aux élèves de la recopier sur leurs cahiers. La consigne est la suivante :

« Selon les données présentées par StockApps.com, Facebook a supprimé plus de 15 milliards de faux comptes au cours des deux dernières années, soit cinq fois plus que sa base d'utilisateurs actifs ».

Rédigez un texte argumentatif, qui sera publié sur votre page Facebook, dans lequel vous exprimez votre point de vue sur l'utilisation des faux profils et des pseudos sur Facebook en le justifiant par des arguments illustrés et bien articulés.

Ensuite, elle l'a expliquée aux élèves et elle leur a montré qu'ils doivent rédiger un texte argumentatif qui exprime leur opinion et la défend, s'ils sont pour ou contre l'utilisation des faux profils sur facebook. Puis, elle leur a demandé de faire le travail individuellement sur une double feuille.

À la fin de la séance, nous avons ramassé les copies des élèves ainsi que leurs brouillons.

7.2 La phase 2 : l'enseignement explicite de la planification

L'enseignement explicite de la planification a été effectué pendant cinq séances comportant sept activités différentes.

Séance 01 :

Date : 9 mars 2022

Durée : 1h

Travail : collectif

Dans cette séance nous avons présenté aux élèves deux activités. La première a duré 30 min et consiste à repérer les mots-clés de différentes consignes afin d'apprendre aux apprenants à identifier le thème de leurs textes et à déterminer un but d'écriture et puis de formuler un point de vue pour chaque consigne pour les entrainer à formuler des opinions pertinentes.

Consigne :

A-Repérez les mots clés dans les consignes suivantes :

- 1- Vos parents vous reprochent de passer trop de temps avec vos amis.

Rédigez un dialogue entre vous et vos parents dans lequel vous rejetez ce reproche.

- 2- « Il est temps que les parents arrêtent de décider à la place de leurs jeunes enfants », déclare un éducateur. Partagez-vous cette idée ?

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous exprimez votre point de vue sur ce que doit être le rapport parents/jeunes, en le justifiant par des arguments pertinents et des exemples précis.

- 3- Ecrivez une lettre au directeur du lycée pour le convaincre d'aménager les salles de cours en micro-ordinateurs.

- 4- « Généraliser l'outil Internet fera-t-il désertier les bibliothèques ? ».

Rédigez un débat d'idées sur ce sujet et appuyez votre prise de position par des exemples.

B-Formulez un point de vue pour chacune des consignes précitées.

La deuxième activité a duré aussi 30 min. Elle consiste à trouver des arguments pour des thèses précises dont l'objectif est d'amener les apprenants à chercher et à produire des arguments pertinents.

Consigne :

Cherchez deux arguments qui justifient chacune des thèses suivantes :

- La liberté d'expression est un droit fondamental.
- Je trouve que les histoires tristes sont intéressantes.
- Les espaces verts sont indispensables à la vie.

Séance 02 :

Date : 13 mars 2022

Durée : 1h

Travail : collectif

Dans cette séance aussi, nous avons présenté aux élèves deux activités. La première activité a duré 30 min. Elle vise à entraîner les apprenants à sélectionner les arguments les plus pertinents pour leurs thèses.

Consigne :

Voici deux thèses et des arguments. Quels sont les arguments qui permettent de soutenir chacune des thèses ? Quels sont ceux qui permettent de les réfuter ?

Thèse 01: Vivre à la campagne est agréable.

Arguments :

1. La vie à la campagne est ennuyante.
2. À la campagne, il y a plus de chaleur humaine.
3. Dans la campagne, on est isolé du monde.
4. À la campagne, les activités culturelles sont limitées.
5. La vie à la campagne est une vie saine.
6. La campagne est un endroit tout le temps calme.

Thèse 02: Il faut dire la vérité au malade atteint de cancer.

Arguments :

1. Dire la vérité au malade peut le désespérer.
2. Personne n'a le droit de lui mentir sur son cas.
3. Lorsqu'il sait de quoi il est malade, cela peut aider à le guérir.
4. On ne doit pas l'obliger à vivre avec la présence quotidienne de la mort.
5. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi.
6. La peine capitale est d'attendre la mort à tout moment.

La deuxième activité a été faite pendant la deuxième moitié de la séance. Elle consiste à classer des arguments dans un ordre croissant et à mettre en ordre des parties d'un texte argumentatif et à indiquer chaque partie du texte. L'objectif de cette activité est d'entraîner les apprenants à l'organisation des idées dans leurs textes et de ses différentes parties et les sensibiliser à sa structure.

Consigne :

A-Classez les arguments suivants dans un ordre croissant :

- La lecture assure l'évasion, permet de vivre par le rêve une existence autre.
- La lecture est un moyen d'information rapide.
- La lecture permet de comprendre le monde qui nous entoure.

B-Voici un texte en désordre. Rétablissez l'ordre des paragraphes et indiquez les différentes parties du texte.

1. Par ailleurs, le sport entraîne à l'action. Lorsqu'on a un ballon entre les mains, il faut décider rapidement ce qu'on va en faire, et passer à l'acte sans délai. On s'exerce ainsi à prendre des initiatives et à agir.
2. Nous ne saurions trop recommander aux adolescents la pratique du sport car elle développe de grandes vertus morales et sociales.
3. D'abord, le sport habitue à l'effort et, pratiqué avec sérieux, il requiert presque inévitablement un dépassement de soi. On va plus loin qu'on ne le prévoyait, qu'on ne le désirait, on apprend à se dépasser.
4. Enfin, le sport apprend à vivre avec les autres. En effet, les sports collectifs ne peuvent se pratiquer sans une étroite collaboration avec des partenaires. Ils nous apprennent à tenir compte des autres et à agir ensemble.

5. Ainsi, la pratique du sport a des conséquences bénéfiques sur nos qualités morales et sociales. C'est une excellente école d'apprentissage de la vie.

Séance 03 :

Date : 14 mars 2022

Travail : collectif

Durée : 2 h

Cette séance a été consacrée à la compréhension de l'écrit et a été présentée par l'enseignante. Il s'agit de faire une étude analytique de deux textes argumentatifs du même écrivain sur le même thème dans deux contextes différents (Annexe 1 et 2). Le premier est un dialogue entre l'auteur et sa fille et le deuxième est un article de presse. Les objectifs principaux de ces activités sont l'identification du thème du texte, l'identification de la structure d'un dialogue argumentatif et des interlocuteurs dans une discussion, la sensibilisation des apprenants à l'adaptation du discours par l'auteur à son interlocuteur et le repérage des explications et des exemples et la compréhension de leur importance pour mieux convaincre son interlocuteur.

La première moitié de la séance a été consacrée à l'étude du premier texte. Tout d'abord, l'enseignante a demandé aux élèves d'observer la présentation du premier texte (titre, corps du texte, source, typographie, etc.) pour les amener à formuler des hypothèses de sens du texte dont elle a écrit les plus pertinentes au tableau. Ensuite, les élèves ont fait une lecture silencieuse du premier texte et puis l'enseignante a désigné deux élèves pour lire le dialogue à haute voix (un pour les paroles du père et l'autre pour celles de la fille). Après, elle a commencé à poser des questions aux élèves et à les discuter de manière progressive en commençant par les personnages présents dans le texte au thème abordé, l'opinion de l'auteur, etc.

Support 01 : « Comment reconnaître le racisme ? », Tahar Benjelloun, Le racisme expliqué à ma fille, Editions du Seuil, 1998 (livre scolaire p86-87).

Questions :

1. Observez le titre et les références, la forme et la typographie de ce texte: quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?
2. Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
3. Quel est le sujet de la discussion ?
4. D'après le père, sur quoi le raciste se base-t-il pour se justifier ?
5. Le but du père est : de se contredire ; d'expliquer ; d'éduquer. Choisissez les bonnes réponses.
6. Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
7. Relevez, dans la 3^{ème} réplique, la définition que donne l'auteur du « raciste ».
8. A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?
9. Que peut-on dire quant à la langue et au raisonnement employés pour expliquer le racisme à l'enfant ?

Le deuxième texte a été abordé pendant la deuxième moitié de la séance. De la même façon du premier support, l'enseignante a demandé aux élèves d'observer le titre et les références de ce texte et de les comparer avec le titre et les références du texte précédent et formuler des hypothèses de sens. Puis, elle leur a demandé de lire le texte silencieusement et puis ils ont opté à une lecture analytique. Elle a posé aux élèves des questions progressives qui leur permettent d'identifier le thème, le destinataire, le point de vue de l'auteur et comment il le justifie en repérant ses arguments et ses exemples présentés.

Support 02 : « Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde », Tahar Benjelloun, La xénophobie, Le Monde, Dossiers et documents, 1978 (livre scolaire p86-87).

Questions :

1. Observez le titre et les références de ce texte. Comparez-les avec le titre et les références du texte précédent : quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire ?
2. Quel est le thème abordé par l'auteur dans ce texte ?
3. A qui s'adresse-t-il ?
4. Dans ce texte, l'auteur rejette une idée. Laquelle ?
5. Quelle idée défend-il ? Il la défend explicitement ou implicitement ?
6. L'auteur rejette les justifications de ceux à qui il s'oppose. Relevez les arguments sur lesquels il s'appuie.
7. L'auteur utilise-t-il des exemples comme dans le texte précédent ? Lesquels ? Quels rôles jouent-ils ?

Séance 04 :

Date : 17 mars 2022

Travail : collectif

Durée : 1h

Cette séance aussi a été consacrée à la compréhension de l'écrit et a été présentée par l'enseignante. Mais cette fois le support utilisé est une lettre (Annexe 3). Les objectifs de cette activité sont l'identification de la structure d'une lettre, l'identification du thème, l'identification du degré d'implication de l'auteur, le repérage de ses arguments et de la stratégie argumentative qu'il adopte pour agir sur l'interlocuteur ainsi que le repérage des articulateurs qui assure la cohérence du texte.

Tout d'abord, l'enseignante a demandé aux élèves d'observer les éléments périphériques du texte et de formuler des hypothèses de sens. Ensuite, elle leur a demandé de faire une lecture silencieuse du texte. Puis, elle a désigné un élève pour faire une lecture à haute voix. Après, elle a commencé à poser des questions aux élèves et à les discuter de manière progressive.

Support : « Lettres à Madame de Francueil », J-J.Rousseau, Les rêveries d'un promeneur solitaire, Bookking International, Paris, 1994 ((livre scolaire p86-87).

Questions :

1. Observez les éléments périphériques du texte. Quelle hypothèse de sens pouvez-vous formuler ?
2. L'auteur se manifeste-t-il dans le texte ? Quels sont les indices qui y renvoient ?
3. A qui s'adresse-t-il ?
4. Que lui reproche son interlocutrice? Relevez l'expression qui le montre.
5. L'auteur accepte-t-il ces reproches ? Relevez l'expression qui le montre.
6. Quels arguments J-J.Rousseau utilise-t-il pour justifier son acte ?
7. J-J.Rousseau *a-t-il regretté son acte* ? Justifiez votre réponse en relevant du texte l'expression qui la montre.

Séance 05 :

Date : 27 mars 2022

Durée : 1h 50min

L'objectif des activités de cette séance est de sensibiliser les élèves et les entraîner à l'application des différentes étapes de la planification.

Activité 1 :

Durée : 1h

Travail : collectif

Nous avons présenté aux élèves la même consigne présentée avant l'enseignement explicite de la planification mais cette fois nous sommes intervenues à plusieurs reprises.

Tout d'abord, Nous avons sensibilisé les élèves à l'importance de la planification de leurs textes avant de commencer la rédaction.

Ensuite, nous sommes passées à l'application de ses différentes étapes. Nous avons demandé aux élèves de lire la consigne et de repérer les mots-clés. Cela leur a permis d'identifier le contexte de la tâche, le thème et le type du texte ainsi que le but d'écriture.

Puis, nous leur avons demandé de noter leurs premières idées et tout ce qui leur vient à l'esprit autour du thème déterminé (des données, des arguments, des exemples) et de sélectionner les idées et les arguments les plus pertinents.

Par la suite, nous avons fait un petit rappel sur les caractéristiques du texte argumentatif, sa structure et ses différents plans avant d'élaborer, ensemble, un plan guide comme suit :

| Parties | Contenu |
|---------------|---|
| Introduction | Présentation du thème Présentation de la thèse (opinion personnelle) |
| Développement | Les arguments et les exemples |
| Conclusion | Reformulation et confirmation de la thèse |

Nous avons demandé aux élèves d'organiser leurs idées et de les mettre en ordre en fonction du plan élaboré, soit par l'utilisation des connecteurs logiques ou bien par la numérotation.

Enfin, Nous leur avons sensibilisé à la rédaction d'un premier jet dans le brouillon.

Activité 2 :

Durée : 50min

Travail : individuel

Juste après nos interventions en classe et l'enseignement explicite de la planification, nous avons demandé aux élèves de produire à nouveau des textes argumentatifs répondant à la même consigne précitée de manière individuelle.

7.3 La phase 3 : après l'enseignement explicite de la planification

Date : 11 avril 2022

Travail : individuel

Durée : 50 min

Tout d'abord l'enseignante a écrit la consigne sur le tableau et a demandé aux élèves de la recopier sur leurs cahiers. La consigne est la suivante :

« A l'heure de l'épidémie du coronavirus dans le monde et après la déclaration d'état d'urgence sanitaire par la plupart des pays du monde, un nouveau système éducatif a été adopté dans lequel l'enseignement en présentiel est remplacé par l'enseignement à distance ». En tant qu'élève, préférez-vous apprendre en présentiel ou en ligne?

Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous présentez votre opinion en la justifiant par des arguments pertinents et illustrés.

Ensuite, elle l'a expliquée brièvement aux élèves en leur montrant qu'ils doivent rédiger un texte argumentatif qui exprime leur point de vue et le défend. Puis, elle leur a demandé de faire le travail individuellement sur une double feuille.

À la fin de la séance, nous avons ramassé les copies des élèves.

8 Les grilles d'analyse

8.1 La grille d'analyse des brouillons :

Pour analyser les brouillons rédigés par les élèves, nous avons élaboré une grille d'analyse dont les critères établis renvoient aux sous-processus de la planification définis par J.R.Hayes et L.Flower. Les brouillons seront analysés d'un point de vue quantitatif par la marque de la présence (+) ou l'absence (-) de :

- Repérage des mots clés (codifié RMC)
- Identification du thème (codifié IT)
- Détermination du type (codifié DT)
- Cadrage des buts (codifié CB)
- Formulation du point de vue personnel (explicitement ou implicitement) (codifié PVP)
- Recherche des idées (RI)
- Organisation des idées (emploi des connecteurs logiques ou la numérotation) (codifié OI)
- Elaboration du plan (codifié EP)
- Rédaction du texte au complet (codifié RTC)

8.2 La grille d'analyse des textes :

Nous avons élaboré une autre grille pour analyser les textes argumentatifs produits avant et après l'enseignement explicite de la planification. Les textes seront analysés d'un point de vue quantitatif par la marque de la présence (+) ou l'absence (-) des critères suivants :

- Identification du thème (codifié IT)
- Rédaction de l'introduction (codifié In)
- Présentation du point de vue personnel (explicitement ou implicitement) (codifié PVP)
- Utilisation des marques de modalisation (codifié MDM)
- Présentation des arguments (codifié Arg)

- Utilisation des exemples (codifié Exp)
- Utilisation des connecteurs logiques (codifié CL)
- Rédaction de conclusion (codifié Con)
- Rédaction du texte au complet (codifié RTC)

D'un point de vue qualitatif, nous avons ajouté les critères : pertinent (P) ou non pertinent (NP). Si, par exemple, l'apprenant produit un argument contradictoire à son opinion présentée dans l'introduction, cet argument est jugé non pertinent.

Il est important de rappeler que l'analyse des copies vise l'amélioration du texte argumentatif à travers la planification et ne vise pas l'aspect linguistique.

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé d'exposer l'expérimentation que nous avons choisie d'effectuer. Concrètement par analyse des brouillons et des copies des élèves. Nous avons présenté le public ciblé, l'échantillon, le corpus ainsi que le contexte de notre enquête. Nous avons aussi décrit le déroulement de notre expérimentation et les grille d'analyse sur lesquelles nous nous appuierons pour l'analyse de notre corpus.

Dans le chapitre suivant nous présenterons les résultats auxquels nous avons abouti et nous analyserons l'effet qu'auront les activités de l'enseignement explicite de la planification sur les textes argumentatifs produits par les apprenants de notre échantillon.

Chapitre II :
Analyse et interprétation des
données

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus et qui nous ont permis de vérifier la validité de nos hypothèses et de répondre à notre problématique. Nous entamerons dans cette phase, l'analyse des brouillons remis avant l'enseignement explicite de la planification ainsi que celles des textes produits avant et après l'enseignement explicite de cette stratégie et leur comparaison.

1 Analyse et interprétation des brouillons

L'analyse des brouillons a pour objectif de savoir si les apprenants de notre échantillon planifient leurs textes ou pas.

Il convient de noter que parmi 15 apprenants qui ont participé à notre expérimentation, cinq seulement ont rédigé un brouillon et les autres ont commencé la rédaction directement dans le propre sans avoir recours au brouillon.

Tableau 01 : Grille d'analyse des brouillons

| Apprenants | Catégories | | | | | | | | |
|------------|------------|----|----|----|------|----|----|----|-----|
| | RMC | IT | DT | CB | FPVP | RI | OI | EP | RTC |
| A1 | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| A2 | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| A3 | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| A4 | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| A5 | - | + | + | - | + | + | + | - | + |
| A6 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A7 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A8 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A9 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A10 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A11 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

| | | | | | | | | | |
|--------|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|----|-----|
| A12 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A13 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A14 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A15 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Nombre | 0 | 5 | 5 | 0 | 5 | 5 | 5 | 0 | 5 |
| Taux | 0 % | 33% | 33% | 0% | 33% | 33% | 33% | 0% | 33% |

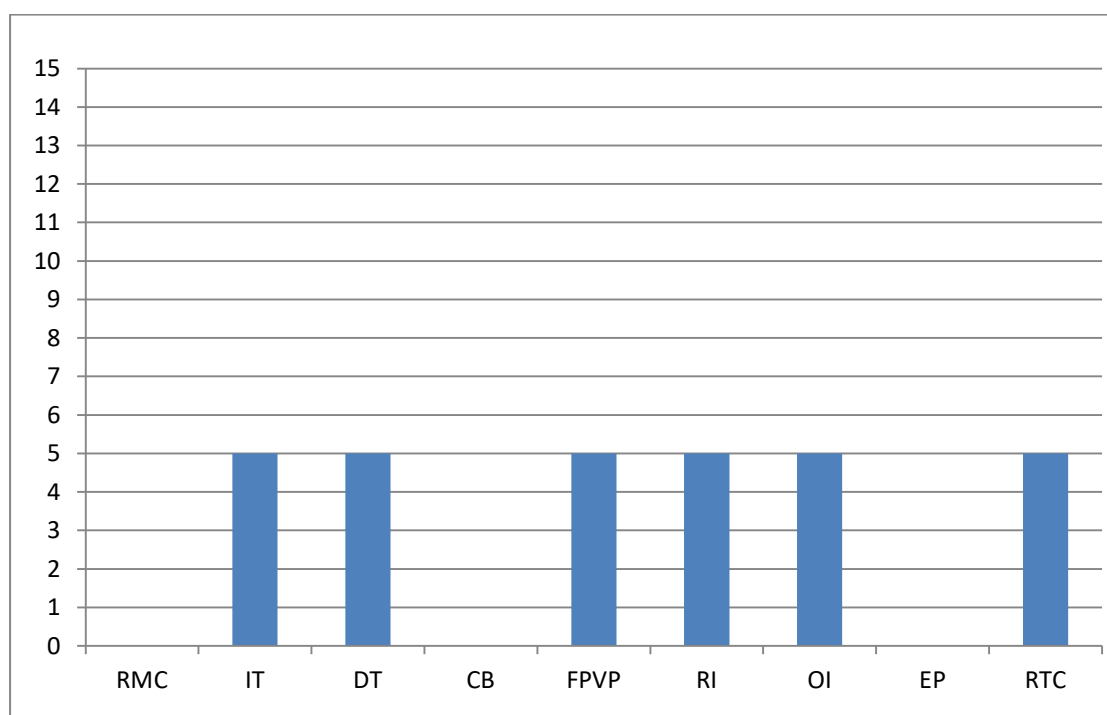


Figure 03: Résultats d'analyse des brouillons

- **Repérage des mots clés (codifié RMC)**

Parmi 15 apprenants, personne n'a repéré les mots clés de la consigne. Ce qui montre que ces apprenants ignorent totalement cette étape. Nous pensons que les apprenants ne sont pas conscients de cette étape ou bien ils la négligent parce qu'ils pensent qu'une lecture générale est suffisante pour comprendre la tâche et commencer la rédaction.

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

- **Identification du thème (codifié IT)**

5 sur 15 apprenants, soit 33%, ont bien identifié le thème du texte dans leurs brouillons. Alors que la majorité, soit 67%, n'ont pas identifié le thème du texte dans le brouillon. Ce qui montre la négligence de cette étape par ces apprenants à cause de leurs non conscience. Cependant, cette négligence peut être justifiée par le fait que le thème était bien clair et précis dans la consigne, pour eux, et par conséquent ils l'ont bien compris et ils n'avaient pas besoin de l'indiquer dans le brouillon.

- **Détermination du type (codifié DT)**

Les brouillons rédigés par les apprenants, qui présentent 33% des apprenants, montrent qu'ils ont compris qu'il s'agit d'un texte argumentatif en formulant une opinion et des arguments.

- **Cadrage des buts (codifié CB)**

Le cadrage des buts est laissé de côté par tout le monde (0 %) ce qui prouve que ces apprenants ne visent pas un objectif précis quand ils écrivent et donc l'écrit pour eux consiste juste à formuler des phrases et à les lier.

- **Formulation du point de vue personnel (codifié PVP)**

5 sur 15 apprenants, qui présentent un taux de 33%, ont formulé leurs points de vue personnels dans le brouillon. Ces apprenants l'ont tous fait de manière explicite en utilisant des verbes d'opinion et des expressions qui l'expriment comme : « je trouve que », « à mon avis », etc. Les autres n'ont pas effectué cette étape dans le brouillon. Ces apprenants sont sûrs de leurs opinions et qu'ils ne vont pas tomber dans la contradiction dans leurs arguments et ils le voient inutile d'écrire leurs opinions dans le brouillon

- **Recherche des idées (RI)**

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

33% des apprenants (5/15) ont cherché des idées dans le brouillon avant de passer à la rédaction dans le propre. Mais la majorité, soit 67%, n'ont pas effectué cette étape. La plupart des apprenants n'accordent pas du temps à la recherche des idées dans le brouillon parce qu'ils se focalisent seulement sur la formulation des phrases. Cependant même ceux qui ont rédigé un brouillon l'ont fait de manière linéaire en écrivant les idées et les lier tel qu'elles sont récupérées et puis les recopier dans le propre.

- **Organisation des idées (codifié OI)**

Les brouillons rédigés par les apprenants, qui présentent un taux de 33%, montrent que ces apprenants ont organisé leurs idées dans le brouillon en employant tous des connecteurs logiques tel que « D'abord », « Ensuite », « Enfin ». Or, ces idées sont organisées de la même façon de leurs récupération et recopiée dans le même ordre dans le propre.

- **Elaboration du plan (codifié EP)**

15 sur 15 apprenants, soit 100 %, des apprenants, ont écrit leurs textes sans passer par l'élaboration d'un plan ce qui prouve que ces apprenants n'accordent aucune importance à cette étape. C'est probablement parce qu'ils n'ont pas eu un enseignement de la planification qui leurs montrent cette étape et son utilité.

- **Rédaction du texte au complet (codifié RTC)**

Les 5 apprenants qui ont rédigé un brouillon, soit 33% du nombre total des apprenants, ont rédigé le texte au complet dans leurs brouillons. Néanmoins, 67% des élèves ne les ont pas rédigés au complet dans le brouillon avant de les recopier dans le propre parce qu'ils ne voient l'utilité de cette étape et la considèrent comme une perte de temps. De plus, les brouillons rédigés par les premiers apprenants prouvent que ces derniers utilisent le brouillon comme un espace juste pour rédiger un premier jet du

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

texte pour le recopier tel qu'il est dans le propre et pas comme outil de planification.

Ces résultats confirment notre première hypothèse à savoir que ces apprenants rencontrent une difficulté à commencer la rédaction du texte argumentatif parce qu'ils n'accordent pas une importance à l'étape de la planification.

2 Présentation des résultats avant l'enseignement explicite de la planification

Tableau 02 : Grille d'analyse des textes remis avant l'enseignement explicite de la planification

| Apprenants | Catégories | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|------------|---|----|---|-----|---|-----|---|-----|---|-----|---|----|---|-----|---|-----|---|
| | In | | IT | | PVP | | MDM | | Arg | | Exp | | CL | | Con | | RTC | |
| | P | N | P | N | P | N | P | N | P | N | P | N | P | N | P | N | P | N |
| A1 | - | + | + | - | - | - | + | - | + | - | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A2 | - | + | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A3 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - |
| A4 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | - | - |
| A5 | - | + | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A6 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | - | + | + | - | - | + |
| A7 | - | + | + | - | + | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A8 | - | + | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A9 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - |
| A10 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A11 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A12 | - | + | + | - | - | - | + | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A13 | - | + | + | - | - | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|----|----|----|---|----|---|----|---|----|---|---|---|----|---|---|---|---|---|
| A14 | - | + | + | - | - | - | + | - | - | + | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A15 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - |
| Total sous-catégories | 2 | 12 | 14 | 0 | 10 | 0 | 14 | 0 | 7 | 5 | 4 | 0 | 8 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Total catégories | 14 | | 14 | | 10 | | 14 | | 12 | | 4 | | 11 | | 2 | | 2 | |

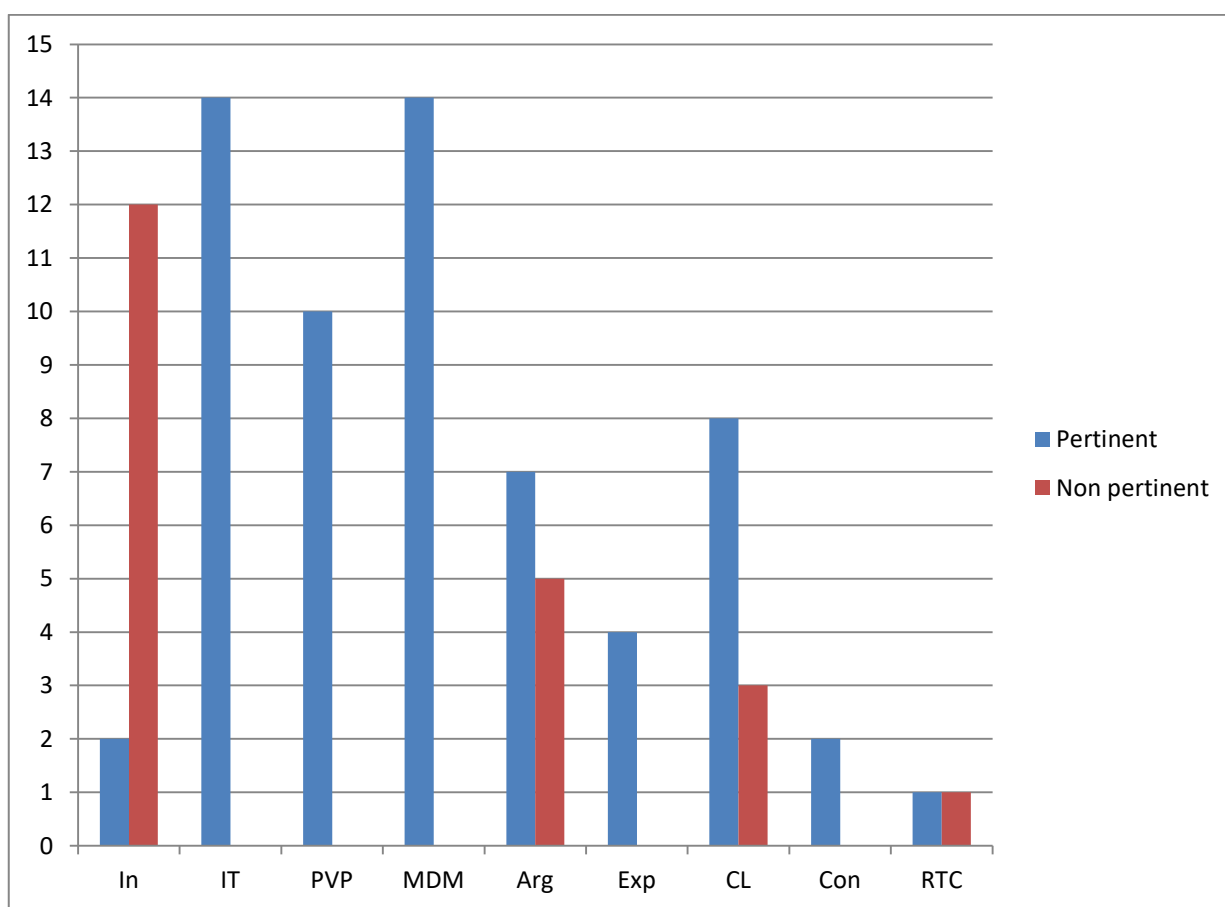


Figure 04 : Résultats d'analyse des textes remis avant l'enseignement explicite de la planification

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

3 Présentation des résultats après l'enseignement explicite de la planification

Tableau 03: Grille d'analyse des textes remis après l'enseignement explicite de la planification

| Apprenants | Catégories | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|----|----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|-----|--------|----|--------|-----|--------|-----|--------|
| | In | | IT | | PVP | | MDM | | Arg | | Exp | | CL | | Con | | RTC | |
| | P | NP | P | N P | P | N P | P | N P | P | N P | P | N P | P | N P | P | N P | P | N P |
| A1 | - | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - |
| A2 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | + | - | + | - | + | - |
| A3 | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A4 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - |
| A5 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | + | - | + | - | - | + |
| A6 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | + | - | + | - | + | - |
| A7 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | + | - | + | - | + | - |
| A8 | + | - | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | + | - | - | + |
| A9 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | - | - |
| A10 | + | - | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | + | - | - | + |
| A11 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - |
| A12 | - | + | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | + | - | - | - | - | - |
| A13 | + | - | + | - | + | - | + | - | + | - | - | - | + | - | + | - | + | - |
| A14 | + | - | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | - | + | - | + |
| A15 | + | - | + | - | + | - | + | - | - | + | - | - | + | - | + | - | - | - |
| Total sous-catégories | 11 | 3 | 15 | 0 | 15 | 0 | 15 | 0 | 10 | 4 | 4 | 0 | 14 | 0 | 11 | 1 | 7 | 3 |
| Total catégories | 14 | | 15 | | 15 | | 15 | | 14 | | 4 | | 14 | | 12 | | 10 | |

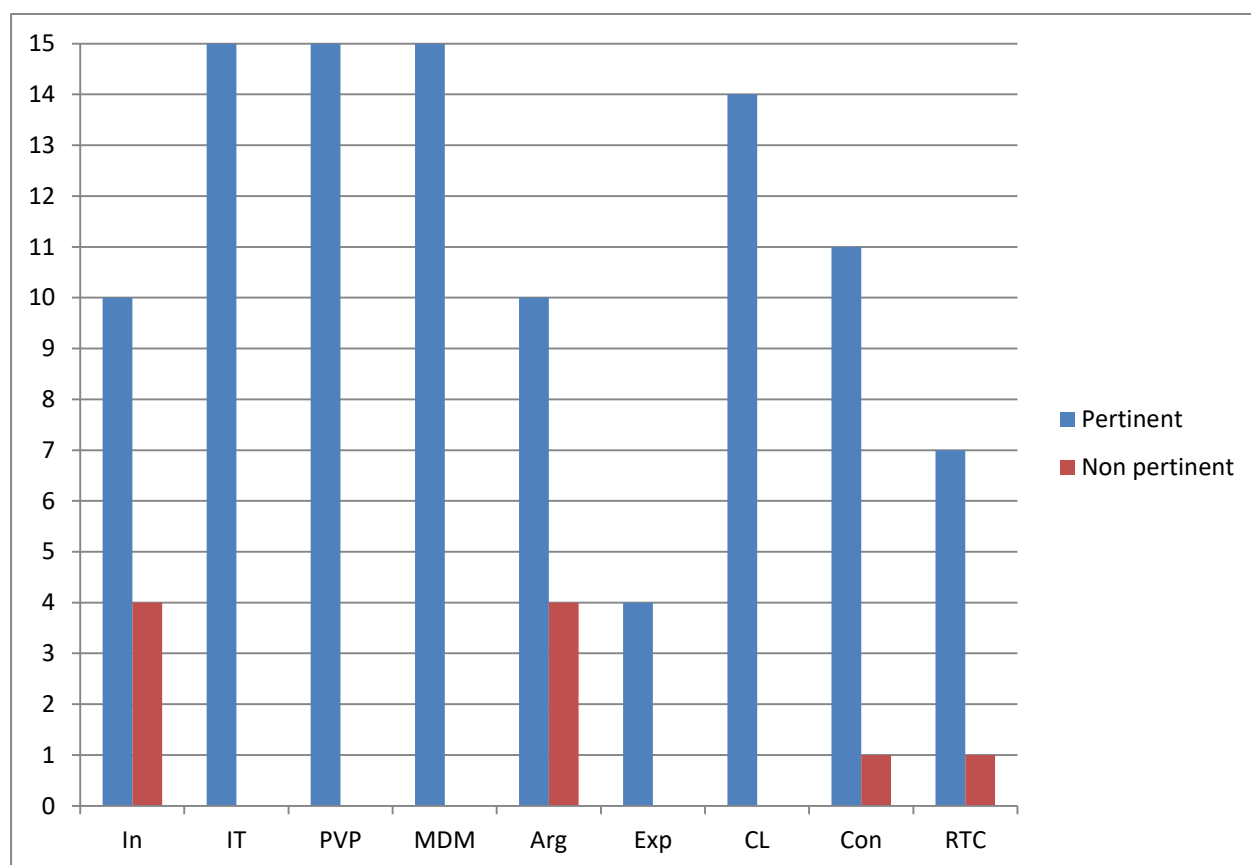


Figure 05 : Résultats d'analyse des textes remis après l'enseignement explicite de la planification

4 Analyse et interprétation des résultats avant et après l'enseignement explicite de la planification

- **Rédaction de l'introduction (codifié In)**

Avant l'enseignement explicite de la planification, presque tous les apprenants, soit 93%, ont rédigé une introduction pour leurs textes sauf un qui n'a rien rédigé et a donné une copie vide. Parmi ces apprenants, 2 seulement l'ont fait de manière pertinente mais la majorité (12 sur 15 apprenants) l'ont fait de manière non pertinente. Nous pensons que ces apprenants n'ont pas écrit une introduction pertinente parce qu'ils n'ont pas utilisé un brouillon pour chercher des idées et les sélectionner de manière pertinente et ils ont mis leurs premières idées dans leurs textes finals. Or, après l'enseignement explicite de la planification, le nombre des apprenants

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

qui ont rédigé une introduction pertinente pour leurs textes incluant la présentation du thème et leurs points de vue a augmenté (11 apprenants) et 3 apprenants seulement l'ont fait de façon non pertinente.

- **Identification du thème (codifié IT)**

Ce critère permet de vérifier si l'apprenant a bien compris le thème du texte et s'il n'est pas hors sujet. Avant les activités proposées, Presque tous les apprenants (14/15), soit 93%, ont compris et ont pu identifier les thèmes parce que ce dernier était très clair dans la consigne. Ainsi, les textes rédigés par les apprenants après montrent qu'ils l'ont tous (100%) compris et l'ont tous identifié.

- **Présentation du point de vue personnel (codifié PVP)**

Comme c'était explicitement demandé dans la consigne d'exprimer son point de vue personnel, plus que la moitié des apprenants, soit 10 sur 15 apprenants qui présentent un taux de 67%, ont présenté leurs points de vue personnels dans leurs textes avant que nous intervenions. Tous ces apprenants l'ont fait de manière exacte et explicite en utilisant des verbes et des expressions qui expriment l'opinion comme « je pense que », « je suis contre », « je m'oppose à », etc. Après, l'enseignement explicite de la planification, la totalité des apprenants, soit 100%, a exprimé une opinion bien formulée et explicite en employant toujours des verbes et des expressions qui expriment l'opinion (« personnellement », « à mon avis »). cela montrent que la plupart des apprenants était dès le début capables de formuler un point de vue de façon juste et ils préfèrent l'exprimer explicitement. Nous accordons ces résultats aux différents cours de grammaire qu'ils ont déjà eu (les verbes d'opinion, etc.) mais aussi aux différentes activités qu'on a entamées lors de l'enseignement explicite de la planification.

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

- **Utilisation des marques de modalisation (codifié MDM)**

Les marques de modalisation sont fortement utilisées avant (93%) comme après (100%) l'enseignement explicite de la planification pour exprimer leurs opinions et pour formuler leurs arguments. La plupart des apprenants ont utilisé des marques de modalisation pertinentes dans le premier jet comme dans le deuxième. Nous constatons, dans leurs textes, la présence du pronom personnel « je » et des verbes et des expressions qui expriment l'opinion comme « je pense que », « à mon avis », « je suis contre », « je préfère », ainsi que des connotations positives comme « bonne » et négatives comme « malheureusement ».

- **Présentation des arguments (codifié Arg)**

Avant l'enseignement de la planification, nous constatons que la plupart des apprenants (12/15), soit 80%, ont présenté des arguments dans leurs textes. Cependant, 7 parmi ces apprenants ont donné des arguments pertinents pour justifier leurs opinions et 5 ont présenté des arguments d'une manière non pertinente. Nous justifions ceci par l'absence de la recherche et la sélection des idées dans le brouillon chez ces apprenants. De plus, ces apprenants pensent que le fait d'exprimer une prise de position est suffisant.

Après l'enseignement de la planification presque tous les apprenants (14/15), soit 93%, ont présenté des arguments pour justifier leurs choix et leurs opinions. Parmi eux, 10 apprenants qui ont donné des arguments pertinents, soit 67%.

- **Utilisation des exemples (codifié Exp)**

Dans la première comme dans la dernière phase de notre expérimentation, 4 sur 15 apprenants, soit 27%, ont utilisé des exemples pour enrichir leurs arguments. Nous pensons que ceci est parce que les apprenants considèrent les exemples comme des éléments supplémentaires. Ainsi, nous pensons que la connaissance à propos du thème influence le nombre et les types d'exemples utilisés.

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

- **Utilisation des connecteurs logiques (codifié CL)**

Avant l'enseignement explicite de la planification, la plupart des apprenants (11/15), soit 73%, ont utilisé des connecteurs logiques dans leurs textes. Leur utilisation est presque toujours appropriée (8/15). Pour le reste, nous supposons qu'ils n'ont pas utilisés ces connecteurs de façon appropriée car ils n'ont pas procédé à l'étape de l'organisation de leurs texte dans le brouillon.

Après l'enseignement explicite de la planification, presque tous les apprenants(14/15), soit 93%, ont utilisé des connecteurs logiques de manière adéquate comme : d'abord, ensuite, enfin.

- **Rédaction de conclusion (codifié Con)**

Pour la rédaction d'une conclusion, deux apprenants seulement, soit 13%, sont arrivés à rédiger une conclusion à leurs textes de la première phase. Un apprenant l'a fait de façon pertinente et l'autre de façon non pertinente. La majorité, soit 87%, n'a pas rédigé une conclusion. C'est probablement parce qu'ils n'ont pas élaboré un plan du texte.

Après nos interventions en classe, 12 parmi 15 apprenants, soit 80%, ont rédigé une conclusion pour leurs textes. La plupart d'entre eux (11/15) l'ont fait de manière pertinente et un apprenant seulement a rédigé une conclusion inadaptée.

- **Rédaction du texte au complet (codifié RTC)**

La rédaction du texte au complet consiste à rédiger toutes les parties du texte (introduction, développement, conclusion). Dans la première phase, deux apprenants seulement, soit 13%, ont rédigé un texte complet. Un l'a fait de manière pertinente et l'autre de manière non pertinente. Pour le reste, 10 apprenants ont rédigé des textes inachevés, deux apprenants ont rédigé des phrases sous forme des tirets et un apprenant n'a rien rédigé. Donc, la majorité des apprenants n'ont pas réussi à rédiger un texte argumentatif

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

complet et cohérent. Ceci est peut être dû à la non élaboration du plan du texte dans le brouillon avant de commencer la rédaction. Après nos interventions en classe, 10 parmi 15 apprenants, soit 67%, sont arrivés à rédiger un texte complet de trois parties. Cependant, 7 apprenants, soit 47%, ont rédigé un texte complet et bien organisé. Ce qui prouve fortement que l'élaboration d'un plan guide du texte a été bénéfique pour les apprenants.

Ces résultats confirment notre deuxième hypothèse de départ à savoir que l'enseignement explicite d'une stratégie de planification peut aider les apprenants à bien entreprendre la production écrite du texte argumentatif et à la mener à bien.

Au terme de ce dernier chapitre, nous avons pu montrer que les apprenants rencontrent des difficultés dans la rédaction du texte argumentatif parce qu'ils ne planifient pas leurs textes en analysant leurs brouillons. Nous avons aussi analysé leurs textes produits avant et après l'enseignement explicite de la planification.

Au vu des résultats obtenus, nous avons pu voir que l'enseignement explicite d'une stratégie de planification a eu un effet positif sur la qualité des textes argumentatifs à différents niveaux.

Conclusion générale

Conclusion Générale

Notre recherche a été effectuée afin de montrer l'impact positif que peut avoir un enseignement explicite d'une stratégie de planification sur la réalisation de la production écrite du texte argumentatif par les apprenants de la troisième année secondaire, section sciences expérimentales, et d'améliorer leurs textes argumentatifs.

Pour cela, nous nous sommes interrogées sur la cause pour laquelle les apprenants de la troisième année secondaire, section sciences expérimentales, éprouvent une peine à entreprendre la rédaction du texte argumentatif et comment peut-on les aider à surmonter cette difficulté et à améliorer leurs textes argumentatifs.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons émis les hypothèses selon lesquelles ces apprenants rencontrent une difficulté à commencer la rédaction du texte argumentatif parce qu'ils n'accordent pas une importance à l'étape de la planification et un enseignement explicite d'une stratégie de planification peut les aider à bien entreprendre cette tâche et à la mener à bien.

Afin de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour une démarche analytique, en effectuant une analyse des brouillons et des copies des apprenants rédigés avant et après les séances d'enseignement explicite de la stratégie de planification et nous avons comparé les deux. Pour analyser ces données, nous avons recouru à la méthode quantitative ainsi qu'à la méthode qualitative.

D'après les résultats obtenus, à l'issue de notre partie pratique, nous avons pu confirmer nos hypothèses de départ selon lesquelles, la cause de la difficulté que rencontrent les apprenants pour commencer la rédaction du texte argumentatif est l'ignorance de l'étape de la planification et un enseignement explicite de cette stratégie peut les aider à bien entreprendre cette tâche et à la mener à bien.

Conclusion Générale

Les résultats obtenus semblent être intéressants dans la mesure où la plupart des apprenants de notre échantillon ont tiré profit des différentes activités présentées et de nos interventions en classe.

Toutefois, cette stratégie n'amène pas l'apprenant à produire un texte linguistiquement correct. Cela nécessite la maîtrise d'une autre stratégie qui est celle de la révision. Ainsi que le non recours au brouillon que nous avons constaté au début de l'expérimentation chez les apprenants ouvrira la voie vers d'autres perspectives.

Bibliographie

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- ADAM, Jean-Michel cité par HEUSSI, Florence Epars. *L'exposition dans la tragédie classique en France : approche pragmatique et textuelle*. Berne: PETER LANG, 2008.
- ALAMARGOT, Denis et Lucile, CHANQUOY. *La production du langage*. Paris : Hermès, 2002. Chap. 2, Les modèles de rédaction de textes.
- ALAMARGOT, Denis et Lucile, CHANQUOY. *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Netherlands , Boston : Kluwer Academic Publishers, 2001. Studies in writing.
- CORNAIRE, Claudette et Patricia-Mary, RAYMOND. *La production écrite*. Paris : CLE international, 2000. Didactique des langues étrangères.
- CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. Français langue étrangère.

Dictionnaire

- ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2^e éd. Paris : OPHRYS ,2008. L'essentiel français.

Articles

- ALCORTAT, Martine. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie[en ligne]*. 2001/137, 95-103. [Consulté le 2 mai 2022]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_2001_num_137_1_2850?q=Utilisation+du+brouillon+et+d%C3%A9veloppement+des+capacit%C3%A9s+d%E2%80%99%C3%A9crit+

Bibliographie

- BARBIER, Marie-Laure. Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se[en ligne]*. 2003/1-2, 6-21. [Consulté le 3 mai 2022]. Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/266035696_Ecrire_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches
- BRASSART, Dominique Guy. Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits. *CREL-THEODILE [en ligne]*. 1991, n°15, 69-86. [Consulté le 27 mai 2022]. Disponible à l'adresse: https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/R15_69_Brassart.pdf
- CHARTRAND, Suzanne-Geneviève. Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français[en ligne]*. 1995, n°97, 35-37. [Consulté le 27 mai 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n97-qf1229595/44306ac.pdf>
- FAVART, Monik *et* Thierry, OLIVE. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française[en ligne]*. 2005/50, n°3, 273-285. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : DOI : 10.1016/j.psfr.2005.05.012
- GARCIA-DEBANC, Claudine et Michel FAYOL. Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique[en ligne]*. 2002, n°115-116.37-50. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- JUSTO, Libia. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant.

Bibliographie

- SynergiesVenezuela*[en ligne].2012, n° 7, 39-53. [Consulté le 27 mai 2022].
Disponible à l'adresse : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf>
- OLIVE, Thierry et Annie, PIOLAT. Activation des processus rédactionnels et qualité des textes.*Le Langage et l'Homme* [en ligne].2003/38, n°2,191-206. [Consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur : <file:///D:/%C3%A9tudes/m%C3%A9moire/2003-OlivePiolat-LLH.pdf>
 - OLIVE, Thierry et Annie, PIOLAT. Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*[en ligne].2005/50, p. 373-390. [Consulté le 6 avril 2022]. Disponible à l'adresse : doi :10.1016/j.psfr.2005.05.002
 - PIOLA, Annie et Marie-Laure BARBIER. De l'écriture elliptique estudiantine : analyse descriptive de prises de notes et de brouillons.*Langue française*[en ligne]. 2007/3, n° 155,84-100. [Consulté le 2 mai 2022]. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2007-3-page-84.htm>
 - PIOLAT, Annie. Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*[en ligne].2004, n°51,55-74. [Consulté le 27 mars 2022]. Disponible à l'adresse :doi : 10.4000/linx.174
 - PLANTIN, Christian. Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française*[en ligne]. 1996, n°112, p9. [Consulté le 1 juin 2022]. Disponible à l'adresse :doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5358>

Bibliographie

- TRICOT, André. La régulation de la charge cognitive : un nouveau point de vue. CLLE-LTC, CNRS, EPHE et Université de Toulouse le Mirail[en ligne].2009, p.1. [Consulté le 6 mars 2022]. Disponible à l'adresse : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_Epique2009.pdf
- TRICOT, André. Surcharge cognitive. In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne] [consulté le 10 mars 2022]. Disponible à l'adresse : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/surcharge-cognitive/>
- TRICOT, André cité par JARRAUD,François. Quinze moyens d'alléger la charge cognitive. In : Le café pédagogique[en ligne] [consulté le 28 octobre 2014] Disponible à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/01/13012020Article637144954119584961.aspx#:~:text=%22%20La%20charge%20cognitive%20correspond%20%C3%A0,dont%20la%20t%C3%A2che%20est%20pr%C3%A9sent%C3%A9e%22.>

Cours en ligne

- Université de Biskra, Mohamed, Khider. Faculté des lettres et des langues étrangères. Faire le point sur l'argumentation. Production de l'écrit (Deuxième année licence).Cours[en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://elearning.univ-biskra.dz/moodle2019/mod/book/view.php?id=3075&chapterid=76>

Documents pédagogiques

- Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes. *Français 3^{ème} année secondaire*. 2006.
- Document d'accompagnement du programme de français- 3^{ème} AS-.2011.
- Français ,3^{ème} année secondaire. Alger : ONPS, 2021-2022.

Annexes

Annexe 01

Séance 03

Texte01

Comment reconnaître le racisme ?

- J'ai le droit de ne pas aimer tout le monde. Mais comment savoir quand ce n'est pas du racisme ?

- Un homme ne peut pas aimer absolument tout le monde, et s'il est obligé de vivre avec les gens qu'il n'a pas choisis, il pourra vivre l'enfer et leur trouver des défauts, ce qui le rapprochera du raciste. Pour justifier sa répulsion, le raciste invoque des caractéristiques physiques ; il dira : je ne peux plus supporter un tel parce qu'il a le nez busqué, ou parce qu'il a des cheveux crépus, ou les yeux bridés, etc. Voici ce que pense au fond de lui le raciste: «Peu m'importe de connaître les défauts et les qualités individuels d'une personne. Il me suffit de savoir qu'il appartient à une communauté déterminée puis le rejeter». Il s'appuie sur des traits physiques ou psychologiques pour justifier son rejet de la personne.

- Donne-moi des exemples.

- On dira que les Noirs sont « robustes mais paresseux, gourmands et malpropres » ; on dira que les chinois sont « petits, égoïstes et cruels » ; on dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traîtres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail bâclé ; on dira que les Turcs sont « forts et brutaux » ; on affublera les Juifs des pires défauts physiques et moraux pour tenter de justifier leurs persécutions...[...] Ce sont des sottises qu'il faut combattre.

- Comment les combattre ?

- D'abord, apprendre à respecter. Le respect est essentiel. D'ailleurs, les gens ne réclament pas qu'on les aime mais qu'on les respecte dans leur dignité d'être humain. Le respect, c'est avoir de l'égard et de la considération. C'est savoir écouter. L'étranger réclame non de l'amour et de l'amitié, mais du respect. L'amour et l'amitié peuvent naître après, quand on se connaît mieux et qu'on s'apprécie. Mais, au départ, il ne faut avoir aucun jugement décidé d'avance. Autrement dit, pas de préjugé. Or le racisme se développe grâce à des idées toutes faites sur les peuples et leur culture. Je te donne d'autres exemples de généralisation stupides : les Ecossais sont avares, les Belges pas très malins, les Gitans voleurs, les asiatiques sournois, etc. Toute généralisation est imbécile et source d'erreur. C'est pour ça qu'il ne faut jamais dire «Les Arabes sont ceci ou cela» ; «les Français sont comme ci ou comme ça...», etc. Le raciste est celui qui généralise à partir d'un cas parti-

culier. S'il est volé par un Arabe, il en conclura que tous les Arabes sont des voleurs. Respecter autrui, c'est avoir le souci de la justice.

- Mais on peut raconter des histoires belges sans être raciste !

- Pour pouvoir se moquer des autres, il faut savoir rire de soi-même. Sinon, on n'a pas d'humour. L'humour est une force.

- C'est quoi l'humour, c'est le rire ?

- Avoir le sens de l'humour, c'est savoir plaisanter et ne pas se prendre au sérieux. C'est faire ressortir en toute chose l'aspect qui conduit à rire ou à sourire.

Tahar BEN JELLOUN, *Le Racisme expliqué à ma fille*.
Editions du Seuil, 1998.

Observation

- Observez le titre du texte, le nom de l'auteur, le titre de l'ouvrage. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous émettre ?

Lecture analytique

- Quels sont les personnages en présence dans le texte ?
- Quel est le sujet de la discussion ?
- Relevez la progression dans l'explication du racisme. Par quel procédé l'auteur appuie-t-il chaque étape ?
- Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer.
- Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?
- Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^{ème} réplique ?
- Relevez, dans la 3^{ème} réplique la définition que donne l'auteur du «raciste».
- A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

Annexe 02

Séance 03

Texte02

Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde

Au commencement, la xénophobie : l'étranger n'est pas accepté. On ne donne pas forcément de raisons. On parle à la rigueur d'incompatibilité ; on invoque le «seuil de tolérance». En fait, on se sent menacé dans son petit bonheur, car on s'est installé dans un territoire de certitudes. A l'ouverture sur les autres, on préfère la méfiance. Cette hostilité à tout ce qui vient de l'étranger, quand elle est exaspérée, devient de la haine, l'ignorance et le manque d'information aidant. Le glissement vers le racisme affiché, vers le «racisme militant», se fait aisément en des moments de crise socio-économique et politique.

L'Autre devient l'indésirable parce qu'il a le tort de renvoyer à la société où il est de passage une image où elle ne se reconnaît pas. Le Noir aux Etats-Unis est l'image qui indispose une mentalité satisfaite et encombrée de préjugés. C'est une question de couleur de peau, de faciès ; une question d'apparence. L'Autre est refoulé sur simple présentation de son visage. Tout l'irrationnel du racisme est là : la haine de l'Autre à partir d'une question d'épiderme.

Tahar Ben Djelloun, « *La xénophobie* », Le Monde,
« *Dossiers et documents* », 1978.

Observation

- Observez le titre et les références de ce texte. Comparez-les avec le titre et les références du texte précédent: quelles hypothèses de sens pouvez-vous faire?

Lecture analytique

- L'auteur veut-il expliquer une idée, un phénomène ou une notion ?
- A qui s'adresse-t-il ?
- Quelle idée l'auteur rejette-t-il ? Quelle idée défend-il implicitement ?

Annexe 03

Séance 04

Texte

Lettres à Madame de Francueil

(J.-J. Rousseau a confié ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés, organisme qui correspond aujourd'hui à l'assistance publique. Il a été pour cela l'objet de multiples attaques.)

À Madame de Francueil, Paris, le 20 avril 1751.

Oui, madame, j'ai mis mes enfants aux Enfants-Trouvés; j'ai chargé de leur entretien l'établissement fait pour cela. Si ma misère et mes maux m'ôtent le pouvoir de remplir un soin si cher, c'est un malheur dont il faut me plaindre, et non un crime à me reprocher. Je leur dois la subsistance, je la leur ai procurée meilleure ou plus sûre au moins que je n'aurais pu la leur donner moi-même.

Vous connaissez ma situation, je gagne au jour la journée¹ mon pain avec assez de peine; comment nourrirais-je encore une famille ? Et si j'étais contraint de recourir au métier d'auteur, comment les soucis domestiques et les tracasseries des enfants me laisseraient-ils, dans mon grenier, la tranquillité d'esprit nécessaire pour faire un travail lucratif ? Les écrits que dicte la faim ne rapportent guère et cette ressource est bientôt épuisée. Il faudrait donc recourir aux protections, à l'intrigue, au manège, briguer quelque vil emploi; le faire valoir par les moyens ordinaires, autrement il ne me nourrirait pas, et me sera bientôt ôté; enfin, me livrer moi-même à toutes les infamies pour lesquelles je suis pénétré d'une si juste horreur. Nourrir, moi, mes enfants et leur mère, du sang des misérables ! Non, madame, il vaut mieux qu'ils soient orphelins que d'avoir pour père un fripon.

Jean Jacques Rousseau, *Les rêveries d'un promeneur solitaire*,
Bookking International, Paris, 1994.

¹ au jour le jour.

Observation

- Observez les éléments périphériques du texte. Quelles hypothèses de sens pouvez-vous formuler ?

Brouillons

Facebook est un ~~réseau sociaux~~
page sur les réseau sociaux
Qui utilise les personnes contacter
un autre \rightarrow ~~un~~, les personnes

\rightarrow contre un phénomène "Les faux
profils". D'abord, moi je pense
Les faux profils par ce que
il y a outrage humiliation
que l'on fait subir en Public
Ensuite, Il dangereux phénomène
dangereux pour manipuler les
autre personnes.

~~En conclusion~~. Enfin, Il cause
un ager pour les homme ou
les toute personnes.

- ~~Facebook~~ Facebook est actuellement
au sommet des sites ~~est considéré~~ et est
considéré comme ~~le~~ le plus populaire après que
~~les utilisateurs~~ le nombre des ses utilisateurs est
dépassé les 2 ~~millions~~ milliards.

C'est sur ce site qui ~~se trouve~~ occupe le haut
il y a ceux qui ~~font~~ trompe les pages avec des
noms autres ~~que~~ que leurs noms.

D'abord, je suis contre ~~ce~~ car ce la montre
qu'ils ~~font~~ dans cet acte qu'il commet et enlève
d'autres ~~leur~~ personnalité.

En fait, ~~ce~~ cet acte les amène à perdre
la confiance des gens en eux ce qui indique la faiblesse.

~~En fait, ce~~ - ~~le Facebook~~ est

Enfin, les fausses pages résistent en ce moment
et elles ne se soucient pas de se met en difficulté.

Utilisation des faux profils
dans les réseaux sociaux
est un phénomène par exemple utiliser dans la
très dangereux page Facebook, Instagram, Twitter

Utilisateurs de ~~ce~~ phénomène
ce

et dangers pour plusieurs raisons.
à mon avis je suis contre les
faux profils. Le phénomène cause
beaucoup problèmes par exemple
regarder des groupes de filles
sans autorisation.

Ensuite, elle il est un outil de
quel comme certains personnes
utilisent utilisent des profils de
leurs camarades pour leur causes
des problèmes.

Enfin, les gens peuvent connaître
~~des gens~~ personnes à travers
un faux profil donc il ne faut pas
utiliser des faux compte pour permettre
à les autres de connecter librement avec vous.

Utiliser des faux profils dans leur page facebook un phénomène qui se propage dans les utilisateurs de facebook. Parmi eux vient à espionner à se faire passer pour leurs camarades, notamment les jeunes.

Personnellement je m'oppose à cette idée car elle cause plusieurs problèmes. Espionner des groupes de filles sans autorisation, ~~par~~ par exemple est impoli.

De plus, il est un moyen utile de querelle. Comme certaines personnes utilisent les profils de leurs camarades pour ~~leur~~ causer des problèmes.

Enfin, utiliser vos profils permet les autres à connaître vous et vous aider pour connecter libres et

~~à faire~~
confortables ~~parce que~~ sans
entrer dans des querelles ~~l'aise~~

Personnellement je suis contre les faux profils ~~parce que~~ pour plusieurs raisons.

D'abord, les faux profils peuvent divulguer des informations personnelles et ~~de~~ nuire à la réputation de personnes ou d'entreprise, par exemple, publier en publiant des photos et des ~~commentaires~~ commentaires offensants.

Ensuite, espionner les gens et oser commettre des tours et extorsion ~~etc.~~

En conclusion, les gens doivent se protéger leur informations et signaler les faux profils le compte et le publier avec la communauté afin d'être rejetés.

**Textes remis avant
l'enseignement explicite de la
planification**

Les faux Profils

Facebook est un page sur les réseaux sociaux qui utilise les personnes son et un être personne.

un phénomène "Les faux Profils"
D'abord, mal contre les faux Profils par ce que il ya du trage et humiliation que l'on fait subir en public. Ensuite, il phénomène dangereux pour manipuler les être personne. Enfin, il cause un agacement pour les homme ou les toute personne.

Les faux profils Sur F-B

Facebook est actuellement au sommet des sites de réseaux sociaux et est consacrée comme le plus populaire après que le nombre des ses utilisateurs est dépassé les deux milliards.

C'est sur ce site qui occupe le haut il y a ceux qui trompent les pages avec des noms autres que leurs vrais.

D'abord, je suis contre car cela montre qu'ils dans cet acte qu'ils commettent et extorquent d'autres personnes.

En suite, cet acte les amène à perdre la confiance des gens en eux ce qui indique la faiblesse.

Enfin, les fausses pages se lassent en ce moment et elles ne se soucient pas de se met en difficulté.

Utilisation des faux profils dans
les réseaux sociaux par exemple utiliser
dans le prof Facebook, Instagram, Twitter...
Utilisateurs de ce phénomène et dangers
pour plusieurs raisons.

à mon avis je suis contre les faux
profils. Ce phénomène cause beaucoup
problèmes par exemple regarder des groupes
de filles sans autorisation.

Ensuite, il est un outil de quel
comme certaines personnes utilisent
les profils de leurs camarades pour
leur cacher des problèmes.

Enfin, Les gens peuvent connaître
une personne à travers son profil
donc il ne faut pas utiliser des
faux compte pour permettre à les
autres de connecter librement avec vous.

désamour profils

Utiliser des faux profils dans leurs pages Facebook : un phénomène qui prospère parmi les utilisateurs de Facebook ; notamment les jeunes, ils visitent des profils ou se font passer pour leurs camarades.

Personnellement je m'oppose à cette idée ; car elle cause plusieurs problèmes, expériences des groupes de filles sans autorisation ; par exemple est impoli.

De plus, il est un outil de querelle ; comme certaines personnes utilisent les profils de leurs camarades pour leur poser des problèmes.

Enfin ; utiliser nos profils permet les autres comment nous ; et nous aide pour connaître les autres et confortables sans entrer dans

des querelles.



Les faux profils de réseaux sociaux.

Le Facebook est un moyen de communication entre les personnes, alors les gens ont fait utiliser faux profils exact dans le Facebook. Mais je suis contre les faux profils dans réseaux sociaux.

D'abord, les pages Facebook il y a beaucoup d'utilisateurs ne pas écrit le vrai nom et prénom dans notre compte.

de plus, c'est moyen et dangereux électronique pour les enfants qui écrire des comptes.

Le phénomène se propage par
l'optimisation de comptes contables
je pense que les faux profils
une bonne chose

- D'abord, respectent les spécificités de
l'utilisateur

- Ensuite: Ne craignons pas de parler
aux gens

- Enfin: protéger de l'exploitation de leurs
informations personnelles et de leurs photos

Conclusion: j'ai dit que
est une belle chose aide les gens et les
protège de l'exploitation

vous avez à un débat télévisé sur les
faux profils et l'utilisation des pseudos
sur les réseaux sociaux.

je suis contre utilisation non et le prêter
sur les pseudos par exemple la page
facebook. réseaux sociaux

Les faux profils

Les faux profils et utilisation des
pseudos sur les réseaux sociaux se propage

D'abord, le sens contre les faux profils
perçus est une crime électronique
manipulation.

Ensuite il faut la prévention im-
direct et mentent les gens avec leur

↳ Personnellement, je suis contre les faux profils pour plusieurs raisons.

↳ D'abord, les faux profils peuvent divulguer des informations personnelles et nuire à la réputation de personnes ou d'une entreprise, par exemple, en publiant des photos et des commentaires offensants.

Ensuite, espionner les gens et en commettre des trahisons et extorsions.

Enfin, répandre des rumeurs et de fausses nouvelles.

↳ En conclusion, les gens doivent se protéger leurs informations et signaler le compte et le publier avec la communauté afin d'être rejetés.

- Dans le domaine des technologies
les réseaux sociaux consiste en des
services permettant de rejoindre divers
personnes
Nous diffusons sur les sites de réseaux
sociaux notamment Facebook des comptes
des personnes avec des faux noms
pour moi j'accepte pas cette phenomenon
par ce que le but de ce réseaux est
l'infiltation, la collecte d'information
et de données et l'observation des sites

Il est aussi difficile de savoir à
qui on a vraiment affaire.
- aussi sur les réseaux de ne sont pas
reels cela signifie que cette personne
n'existe pas
la communication avec ces personnes
peut être lié à un manque de
confiance
- l'utilisation des réseaux peut faire
perdre de la crédibilité à
sites de réseaux sociaux.

Les autres Parties du Texte

Face book est ac tuellement en Sommet.
des sites. de réseaux sociaux et est.
C'est du comme le plus Appliqué mais
que le nombre de personnes les autres
est dépassé les deux milliards de
Personne dans le monde.
Et vu si ce qui se parle
haut il ya ceux qui tropent.
Les pages avec des messages que
l'un nous est parlait comme si ils
étaient cette personne
D'abord j'ai vu cette page celle
N'importe en cela n'importe plus
dans cet acte On les connaît
et nous est d'autre personnes
En suite; cet acte nous
a perdu la ce face de gens
Et ce qui indique de la base.
de leur pensée à leur par.
d'autres personnalités.

En fin les pages pages se lient
en la main et les nous sont
peut que ce se met en de plus cette

Je suis contre pour les faux profils.
Parce que Facebook est l'un des sites de
réseautage social.

Malheureusement n'importe quelle photo
installée sur Facebook et utilisée par
des faux adresses, un faux compte est
un compte dans lequel on prétend
être quelqu'un d'autre ou quelque
chose.

Des fautes d'orthographe sur 1-6

Face book est actuellement au sommet des sites de réseaux sociaux et est considéré comme le plus populaire après que le nombre de ses utilisateurs ait dépassé les deux milliards de personnes en décembre 2012

Et sur ce site qui occupe le haut il y a ceux qui trompent les pages avec des noms autres que leur noms et parlent comme s'ils étaient cette personne

D'abord je suis triste pour celle qui a écrit ça. Ça me fait penser à ce que j'ai écrit dans mon acte de décès personnel. En fait, c'est acte de naissance et j'ai perdu la confiance des gens en eux. Ça m'a fait penser de leur personnalité à travers ça

d'autres personnalités

En fait, les fausses pages servent en ce moment et elles me se soucient parce qu'elles se met en difficulté. C'est dommage

utilisation des faux profils dans
 les réseaux sociaux par exemple
 utiliser dans la page Facebook
 Instagram et Twitter.

Je pense à plusieurs de ce phénomène
 et des fins pour plusieurs raisons.

Je suis certain
 ce phénomène, ce phénomène
 cause beaucoup de problèmes par exemple rejoindre
 les groupes de filles sans autorisa-
 tion.

Ensuite, il est un outil de quel
 comme certaines personnes utilisent
 les profils de leurs camarades
 pour leur cause de problèmes.

Enfin, les gens peuvent
 connaître une personne à travers
 son profil, donc il ne faut pas
 utiliser des faux comptes pour
 parler à les autres de connecter
 libre avec vous.

Séance 05

Activité 02

Les faux profils
Je suis contre l'idée d'utiliser

un faux profil sur les réseaux sociaux du fait
de leur capacité engendrer des mauvaises conséquences
clairement à notre

Dickson, un faux profil peut également

être une identité créée de toutes pièces
pour exploiter nos informations sans des lieux

Exemple, ce nouveau lieu pourrait concerner

pour la entreprise relative, les listes d'informations
qui est un grand handicap pour la concurrence.

Exemple des faux profils interagissent plus facilement.

différentes depuis d'autres comptes accompagnés
d'une photo d'une personne que l'on peut
reconnaitre sur Internet.

Pour conclure, les faux profils
sont de moins en moins communs pour éviter de devenir
un scandale qui les utilisateurs doit nous
davantage être prudents.

Plusieurs utilisateurs sur les réseaux sociaux comme facebook utilisent des faux profils. Ce phénomène, pour moi, est dangereux.

D'abord, ces faux profils peuvent diffuser des informations fausses. De plus, il faut être capable d'identifier les gens qui informent les autres. Enfin, ces faux compte peuvent détruire les réputations des gens de manière incontournable en quelques heures.

En conclusion, il faut utiliser les réseaux sociaux avec prudence pour se protéger de ce phénomène néfaste.

L'utilisation des faux profils sur
les réseaux sociaux sera un débat. A mon
avis, j'en pense qu'elle est une chose très
dangereuse

D'abord, espionner les gens et permettre
leurs propres secrets

Ensuite, la diffusion de
de la haine parmi les personnes

Enfin, l'autre partie peut être
capable de savoir et ne vous accepte pas
pour la plupart

L'utilisation de comptes contrefaits
est fautive de j'éloigner de

Dans le Facebook il ya des gens qui utilise les faux profil. A mon avis, ce ~~est~~ phénomène danger. ~~Je~~ je suis contre l'utilisation des faux profils.

D'abord, ils peuvent diffuser des informations personnelles et nuire à la réputation de personne ou d'entreprise.

Ensuite, Espionner les gens et oser commettre des extorsion.

Enfin,

En conclusion, il ne faut pas accepter les faux profil.

4)

L'utilisation des faux comptes sur les réseaux sociaux sera un débat. A mon avis, je pense qu'elle est une chose très dangereuse et immoral.

D'abord, à travers de ce phénomène il peuvent exprimer les gens et permet leurs propres secrets qui peut causer beaucoup des problèmes.

Ensuite, la diffusion de la haine entre les gens.

Enfin, l'autre partie peut être capable de savoir et ne nous accepte pas pour la plupart des gens.

L'utilisation des faux profils est un phénomène dangereux qui il faut réduire.

(5)

Les faux profil

je suis pour utiliser les faux profils sur facebook c'est bonne chose.

D'abord, les gens ne peuvent pas vous connaître. Ensuite, protégé de l'exploitation.

En conclusion, c'est une bonne chose parce que respecte les spécificité de l'utilisateur.

L'utilisation des faux profils sur les réseaux sociaux sera un débat. A mon avis, je pense qu'elle est une chose très dangereuse.

D'abord, espionner les gens et permettre leurs propres secrets.

Ensuite, la diffusion de ~~faux~~ et de la haine parmi les personnes.

Enfin, l'autre partie peut être capable de savoir et ne vous accepte pas pour la plupart.

L'utilisation de comptes contrefaits est fautive de j'éloignes de ~~je~~

L'utilisation des faux profils dans les réseaux sociaux comme Facebook, Instagram, Twitter, est très fréquente. Je pense que ce phénomène est dangereux pour plusieurs raisons.

D'abord, ce phénomène peut causer beaucoup de problèmes tels que les rejoint des groupes des filles sans autorisation.

Ensuite, certains gens peuvent utiliser les noms de leurs camarades, qui peuvent leur causer des problèmes.

Enfin, l'utilisation des faux comptes ne permet pas au gens de connecter d'une manière libre.

En conclusion, il faut se protéger de ce phénomène et ne pas accepter les invitations des gens inconnus.

Récemment, des comptes personnels avec de faux noms se sont répandus sur les réseaux sociaux. Je pense que ce phénomène peut conduire à une large diffusion de négatifs.

D'abord, le recours à l'utilisation de noms fictifs peut être à des fins frauduleuses. En suite, cela peut conduire à une usurpation d'identité et susciter des rumeurs dans la communauté.

Enfin, échapper à la réalité et prendre des mesures qui s'inscrivent dans la perspective de la transparence.

En conclusion, je suis contre ce phénomène qui conduit à la corruption de la société.

à mon avec assisté assisté à un
débat télévisé sur les faux profils
et l'utilisation pseudos sur les réseaux
sociaux. et je suis contre la
d'abord faux ~~par~~ éviter cette crime car ils
causent des problème dans la vie de gens.
D'abord, Ensuite, les faux profils
expliqués des images et le nom et prénom
de la vie privée de cette personne
Ensuite,

- l'utilisation des pseudos est un
crime danger dans la vie de gens.

Je pense que les fait profils
des réseaux sociaux est un
crime éthique que et je suis sûr
cette crime

D'abord, les faux profils
de problèmes de la vie de personnes
et exploiter et il devient une

personne personnelle et forte des
action non éthique que les gens
n'attendent de problèmes

Ensuite, des fausses fait de
protection indirecte et innocent des
gens avec leur photos.

Enfin, cela a fait beaucoup
En conclusion, les utilisations
de réseaux dans les réseaux
sociaux est dangereux dans
la vie des gens.

Les faux profils

Les faux profils sont très dangereux.
Je suis contre ce phénomène.

D'abord, ils peuvent espionner les gens et ils peuvent créer des problèmes. De plus, ils peuvent diffuser des informations fausses et mentir sur les gens. Enfin, ils peuvent détruire les réputations.

En conclusion, il ne faut pas accepter les faux profils.

des jours maudits

Pain le moment advenant sur

Force Maudits sur les réseaux sociaux,

force que hommes à é fauque du fa cèle brute

est a la porte des tous les jeunes. Pain

mais je me répte pas les jours maudits.

D'abord, je suis contre et refuse les

Force Maudits force que en la vie pour

confidentiel personnel.

Enfin, les jours maudits est relatif avec

un âge et l'information de la vie qui varie

cette personne.

Enfin, je pens que experience Pain les

Page Facebook est mal a dir psychique

en conclusion, l'ult relation des femmes

sur les réseaux sociaux.

Facebook est actuellement au 1^{er} rangement des sites de réseaux sociaux il est considéré comme le plus populaire dans ce site, il y a ceux qui trompent les pages avec des autres noms que leurs noms. Je pense que c'est très dangereux.

D'abord, cet acte a même à perdre la confiance entre les gens.

En plus, il peuvent poser des problèmes au gens.

Enfin, les faux profils peuvent détruire les réputation des personnes.

Pour conclure, les faux profils sont néfastes.

**Textes remis après
l'enseignement explicite de la
planification**

L'enseignement à distance

Je préfère l'enseignement à distance parce qu'il permet aux élèves de gérer leurs temps plus librement.

Ensuite, il permet aux parents de passer plus de temps avec leurs enfants par exemple : Voyager ensemble pendant les jours de la semaine.

Enfin, il est possible de suivre des cours auprès d'un établissement scolaire étranger par exemple : en France, Canada ...

En conclusion, l'enseignement à distance permet à l'apprenant d'utiliser de nouveaux outils numériques et de s'engager dans le monde de la technologie.

Ces jours, il y'a une divergence
d'opinion sur l'enseignement
à distance et l'enseignement
présentiel.

À mon avis, je préfère
l'enseignement à distance.

D'abord, les apprenant ont
accès à tout moment à leur cours.

Ensuite, ils n'ont plus besoins
de se déplacer aux établissements
scolaires.

Enfin, permet la possibilité de
travailler et étudier en même temps.

En conclusion, l'enseignement à distance
permet de choisir le moment le plus approprié
pour commencer les études, cela signifie que
l'apprenant libre de choisir le programme d'étude

À l'heure de l'épidémie du
coronas virus dans le monde.
l'enseignement présentiel est
remplacé par l'enseignement à distance
se préfère que l'enseignement à
distance.

Après la progression de l'épidémie
du coronavirus, le ministère a
publié un nouveau système éducatif
dans lequel l'enseignement en présentiel
est remplacé par l'enseignement à
distance, moi je préfère apprendre
en présentiel.

Premièrement, en Algérie il
existe pas une bonne qualité
de connexion par exemple dans
la campagne elle existe plus.
Deuxièmement, pour apprendre en
ligne il faut passer beaucoup
de temps devant un écran et
cela peut provoquer des maladies.
Troisièmement je pense que nous
pourrions ne recevoir pas la même
qualité d'apprentissage comme
dans la classe.

À l'heure de l'épidémie du Covid-19, un nouveau système éducatif a été adopté, c'est ce que nous appelons l'enseignement à distance. Personnellement, je pense que cet enseignement est le plus efficace.

D'abord, on peut étudier au moment où on veut, c'est à dire qu'on ne se trouve pas limité. Ensuite, nous pouvons partir en vacances sans attendre la fin de l'année scolaire, il suffit de disposer ~~de~~ la connexion et l'ordinateur. Enfin, étudier à distance diminue la violence qui règne dans la société.

En conclusion, il faut dire que l'enseignement à distance est plus avantageux que l'enseignement en présentiel.

A l'heure de l'épidémie du coronavirus dans le monde, l'enseignement présentiel est remplacé par l'enseignement à distance. À mon avis, l'enseignement à distance est mieux.

D'abord, l'enseignement à distance nous protège du virus.

En plus, nous avons pas peur de retard et d'arrivée quand il fait froid et quand il fait chaud.

En fin, on peut réviser le cours en ligne quand on veut.

En conclusion, j'aime bien l'enseignement à distance et je veux étudier à distance pour le reste de mes études.

L'enseignement à distance c'est une formation sans obligation de présence physique de l'étudiant le présence morale suffisant à contraindre de l'enseignement en présentiel. Pour moi, je suis pour la présence d'étudiant c'est à dire l'enseignement en présentiel.

D'abord, l'enseignement à distance son coût moins cher que en présentiel. Puis, on gagne le temps de transport de voyage. En effet, il y a pas des perturbations de classe, le blague du collègue. Enfin, protège l'étudiant contre la contagion de malade dangereux.

En conclusion, l'enseignement à distance a des nombreux avantages mais comme toute une méthode a des inconvénients.

l'enseignement en présentiel
c'est la présence physique et
moral des étudiants, pour moi, je
suis pour l'enseignement en présentiel.

D'abord, l'enseignement
en présentiel ne dépend pas des moyens
technologique.

Puis, gagner le temps pas bien
besoin de sortir de la maison

Enfin, perdu le temps dans les
plaque et les discussion entre
les collèges.

En conclusion, l'enseignement en
présentiel est la méthode
traditionnelle qu'on a habitué.

Brièvement, je préfère ~~le~~
l'enseignement à distance.

D'abord, c'est plus économique car
on a pas besoin de sortir et de
transport. De plus, on peut trouver
les cours tout le temps en ligne.
Enfin, on ne doit pas se lever tôt le
matin chaque jour.

Je préfère enseignement à distance.

D'abord, on gagne le temps de transport,

Puis, on évite la contagion dangereuse

à la santé. Enfin, on évite la fatigue.

L'enseignement à distance est bon pour

l'étude.

Le ministère de l'éducation nationale a pris d'importantes mesures préventives, en remplaçant les cours en présentiel par l'enseignement à distance, afin de lutter contre la propagation du coronavirus et d'assurer la continuité de l'éducation.

À mon avis, l'enseignement en présentiel reste le plus efficace et le meilleur pour exceller. D'abord, à l'école, on ne s'intéresse pas aux raisons économiques et géographiques, contrairement à l'enseignement en ligne qui se base sur ces 2 raisons, par ex: les familles des zones rurales et pauvres peuvent aider leurs enfants pour aller à l'école, mais ils ne peuvent pas leur fournir la connexion et un pc ou une tablette. Ensuite, les élèves sont incapable d'être auto didactes, donc ils ont toujours besoin d'un enseignant qui guide leurs réflexions. Enfin, passer

Beaucoup de temps devant le pc
pose plusieurs problèmes physiques
et mentaux.

Pour conclure, on ne peut que dire
que l'école et l'enseignant ne peuvent
pas être remplacés par aucune autre
méthode d'apprentissage.

L'enseignement à distance est un nouveau système éducatif qui a été créé après la propagation du coronavirus. Personnellement, je préfère apprendre en ligne.

D'abord, l'enseignement en ligne offre le confort, nous pouvons apprendre en restants à la maison. Ensuite, elle est profitable pour les habitants de la campagne en raison du manque de transport malgré le manque de connexion.

En conclusion, l'enseignement en ligne est un système éducatif qui sert tout le monde et ne nuit à personne.

L'enseignement en présentiel résulte de la présence d'un étudiant et l'enseignant au même lieu. Pour moi l'enseignement en présentiel est mieux pour la formation.

D'abord, l'enseignement en présentiel permet de capter l'attention des étudiants. Puis, le temps ne perdu pas dans les transports et les blagues avec les collègues.

En conclusion l'enseignement en présentiel est mieux pour l'étudiant.

Dans nos jours il existe deux types d'enseignement, l'enseignement à distance, et présentiel.

personnellement je préfère le présentiel.

D'abord, il permet aux élèves de faire des activités en groupe.

Ensuite, il oblige l'assiduité et la présence ainsi que le respect des horaires d'étude.

Enfin, la formation en ligne nécessite de passer beaucoup de temps sur ordinateur ce qui provoque la fatigue visuelle.

En conclusion, la formation en présentiel est plus pratique que à distance parce qu'elle permet la présence de l'enseignant et des apprenants en même temps et même lieu ce qui facilite l'apprentissage.

Après la transition de l'état
du coronavirus, le ministre a
utilisé un nouveau système éducatif
dans lequel l'enseignement en présentiel
est remplacé par l'enseignement à
distance, mais je préfère apprendre
en présentiel.

Présentement, en Algérie il
existe pas une bonne qualité
de connexion par exemple dans
la compagnie elle existe plus.
D'ailleurs, nous apprenons en
ligne il faut passer beaucoup
de temps devant un écran et
cela peut provoquer des maladies
éventuellement je pense que nous
peut-être ne gagneront pas la même
qualité d'apprentissage comme
dans la classe.

En conclusion, l'enseignement
à distance présente de nombreux
avantages, mais pour l'école
ou pour l'étudiant.