

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique du FLE

"L'enseignement/Apprentissage du genre argumentatif dans le cadre d'une séquence didactique en classe de 3ème année secondaire"

Présenté par :

M^{elle} Naceri Amira
M^{elle} Ouaret Ismahane

Le jury :

Mr./Lalileche Nadir
Mr./Kerboub Nassim, directeur
Mme./ Ait moula Zakia

- Année universitaire -
2016/2017

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et
De la Recherche Scientifique
Université Abderrahmane Mira – Béjaïa-



Faculté des Lettres et des Langues
Département de français

Mémoire de master

Option : Didactique du FLE

"L'enseignement/Apprentissage du genre argumentatif dans le cadre d'une séquence didactique en classe de 3ème année secondaire"

Présenté par :

M^{elle} Naceri Amira
M^{elle} Ouaret Ismahane

Le jury :

Mr. Lalileche Nadir
Mr. Kerboub Nassim, directeur
Mme. Ait moula Zakia

- Année universitaire -
2016/2017

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'intervention, consciente, d'un grand nombre de personnes.

Nous souhaitons ici les en remercier.

Nous tenons d'abord à remercier très chaleureusement Mr. KERBOUB qui nous a permis de bénéficier de son encadrement.

Les conseils qu'il nous a prodigués, la patience et la confiance qu'il nous a témoigné ont été déterminantes dans la réalisation de notre travail de recherche.

Nous tenons à remercier également tous ce qui, de près ou de loin, a contribué à la réalisation de ce travail, particulièrement Mr. MEHDIoui et Mr. BACHIRI qui nous ont facilité l'accès à leurs cours.

Enfin, nos remerciements s'étendent aussi à tous nos enseignants durant les années d'études.

Dédicaces

Je dédis ce travail à la mémoire de ma mère à qui je dois ma réussite

A mon père, qui m'a tant encouragé

A mon frère Youba et sa femme Nadia

À ma sœur Hanane et son mari Abdelghani

A mes amis (es) de l'université, mes collègues de travail en particulier Riad et Yasmine pour leur soutien et encouragements

Sans oublier toutes les personnes que j'aime qui m'ont aidé de près ou de loin

OuaretIsmahane

Dédicaces

Je dédis ce travail

A mes chers parents, ma mère et mon père

Pour leur patience, leur amour, leur soutien et leurs encouragements

A mon frère et ma sœur

A mes amis (es)

Sans oublier tous les professeurs que ce soit du primaire, du moyen, du secondaire ou de l'enseignement supérieur

NaceriAmira

Sommaire

Introduction générale.....	6
-----------------------------------	----------

Chapitre I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

I.1 Définition des concepts.....	11
I.2 La séquence didactique et l'APC dans le système éducatif algérien.....	14
I.3 La séquence didactique selon Dolz et Schneuwly.....	16

Chapitre II : Analyse des données recueillies

II.1 Mise du corpus en contexte.....	23
II.2 Cadre méthodologique.....	24
II.3 L'analyse du corpus.....	26
II.4 Le bilan et perspectives.....	35
II.5 Propositions didactiques.....	36

Conclusion générale.....	38
---------------------------------	-----------

Références bibliographiques.

Annexes.

Introduction générale

Introduction générale

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Les méthodologies d'enseignement se sont préoccupées parfois de l'apprenant, d'autres fois de l'enseignant. Reste que *« l'objectif de l'école est la scolarisation des apprenants, mais aussi la socialisation des apprenants. Parce qu'elle représente un lieu de savoir, savoir-faire et savoir-être afin de permettre le passage à la mondialisation, la citoyenneté et la professionnalisation. »*(Ministère de l'Education Nationale, 2006, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie pp.51-52)

Afin que l'institution éducative réponde avec succès à son objectif cité en haut le Ministère de l'Education Nationale (MEN) a mis en place des recommandations incitant à *« mettre l'élève au centre de ses apprentissages »*(Ministère de l'éducation Nationale, 2006, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie pp.52)

Durant le processus d'apprentissage, l'enseignant doit laisser place à l'apprenant qui devrait avoir un rôle dans le déroulement du cours, cela pour rendre l'enseignement plus actif.

En Algérie l'enseignement est une préoccupation pour laquelle le président de la république M.ABEDELAZIZ BOUTEFLIKA, a lancé une réforme de tout le système éducatif, avec de nouveaux programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement, dans l'objectif de sortir l'école de son marasme.

En effet comme nous l'avons cité précédemment, le régime éducationnel algérien a subi des changements profonds (2003) pour atteindre son efficacité et répondre aux besoins langagiers des apprenants algériens, grâce au programme d'appui de l'UNESCO établi par l'ancien ministre le professeur BOUBKEUR BENBOUZID.

Le nouveau régime propose une révision des programmes éducatifs en adoptant de nouveaux outils d'enseignement/apprentissage tels que l'approche par les compétences et l'apprentissage dans le cadre de la séquence didactique.

Introduction générale

Selon NICO HIRTT (2009) « [...] les objectifs d'enseignement n'y sont plus dans l'ordre des contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant [...] ».

L'importance n'est plus de former des enseignés dotés d'un contenu important de savoir, mais de les former pour comprendre le sens de ce qu'ils apprennent et pouvoir intégrer leurs connaissances dans la vie (acquérir la compétence des savoirs contextualisés).

L'enseignement du français est concerné par la réforme éducative entamée en 2003. Avec le nouveau régime scolaire cette langue est enseignée dès la troisième année primaire au lieu de la quatrième année.

Dans ce système, les enseignants des langues étrangères ne se contentent pas seulement d'exécuter les programmes proposés par le Ministère de l'Education Nationale, mais aussi proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et adapté aux élèves : leurs habitudes d'apprentissage, leur capacité de recevoir et surtout à assimiler les informations.

Ce présent travail portera sur l'enseignement par séquences didactiques, plus précisément l'argumentation comme activité d'écriture chez les apprenants de la classe terminale.

L'argumentation est un sujet d'actualité dans le domaine de la didactique des langues vu qu'il est étudié par des spécialistes dans des colloques durant ces dernières années (2011 colloque CRREF Université des Antilles et de la Guyane, colloque CETSIS 2013 et le colloque national 2013 Université El Oued). Dans le but d'évaluer et d'analyser les résultats des situations sur l'enseignement en vue de représenter, distinguer et assimiler les processus de contextualisation didactique.

D'un autre point, dans les expressions écrites lors de l'examen du baccalauréat (argumenter) est l'une des activités proposées et. Pour cela, nous tenterons de traiter ce sujet dans le but de vérifier le degré de réussite et d'échec en production écrite.

Introduction générale

Aussi, nous voudrions voir les recommandations d'enseignement par séquence didactique et ce que les enseignants pratiquent en classe.

Pour effectuer cette recherche, nous nous sommes basées sur le niveau troisième année secondaire, parce que c'est une année charnière et les apprenants ont acquis des compétences de rédaction assez importantes qu'ils sont censés à mettre à l'épreuve. De plus, c'est un public qui prépare un examen final.

Cette réforme a changé les méthodes et les pratiques d'enseignement, afin d'améliorer les acquis des apprenants. Nous allons mener notre recherche dans un onglet bien précis. Pour cela, la question que nous nous posons est :

Qu'en est-il de l'enseignement de la production d'un texte argumentatif par des apprenants de troisième année secondaire ?

Cette question nous amènera à poser d'autres questions, la production d'un texte du genre argumentatif est-elle réalisée par l'enseignement par séquences didactiques? Les apprenants emploient-ils les systèmes grammaticaux étudiés relatifs au texte argumentatif? Quant aux activités proposées sont-elles inspirées de la grammaire textuelle ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous avons émis des hypothèses par lesquelles nous essayerons de répondre provisoirement aux questions.

Le système éducatif algérien étant inscrit dans une nouvelle approche, en l'occurrence APC, qui préconise un enseignement par séquences didactiques, nous supposons que la rédaction d'un texte argumentatif est réalisée par l'enseignement par séquences didactiques. Ainsi nous présumons que les systèmes grammaticaux relatifs au texte argumentatif sont employés par les apprenants dans leurs productions. Enfin nous prédisons que les activités de production écrite sont inspirées de la grammaire textuelle, cela dans le cas où elles sont en relation avec l'activité de compréhension.

Pour vérifier ces hypothèses, nous assisterons à des séances d'observation qui nous permettront de voir de près la présentation et la diffusion des cours, dans le but de

Introduction générale

pouvoir établir une comparaison entre les pratiques de classe et ce qui est recommandé dans l'enseignement par séquences didactiques. Puis récupérer des copies de productions écrites réalisées par les apprenants, afin de les analyser.

Notre travail comptera deux chapitres : le premier chapitre réservé au cadre théorique dans lequel nous définirons ce qu'est une séquence didactique, l'argumentation, leurs principes et démarches. Quant au deuxième chapitre, il est réservé à la pratique où nous analyserons le déroulement des séances, l'analyse des copies pour voir la conformité par rapport aux règles de rédaction.

Dans le cas où l'enseignement par séquences didactiques n'est pas réussi par l'enseignant, nous proposerons une seconde activité qui répond aux principes d'enseigner par séquence didactique.

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

Dans ce présent chapitre, nous définirons en premier lieu les notions et les concepts clés liés à notre sujet de recherche afin de les clarifier, nous aborderons notamment, l'argumentation, la grammaire textuelle, le texte argumentatif, etc. En deuxième lieu, nous expliquerons ce qui est préconisé par l'approche par compétences qui est la méthodologie en vigueur actuellement dans le système éducatif algérien. En troisième lieu, nous définirons la notion de séquence didactique selon Dolz et Schneuwly.

I.1 Définitions des concepts

I.1.1 Séquence didactique

Après la réforme de 2003, l'enseignement dans les établissements scolaires algériens s'inscrit dans une nouvelle approche qui est l'approche par compétences (APC). Cette approche vise d'autres objectifs que les méthodologies précédentes. **Elle s'intéresse aux besoins contextualisés qu'aux besoins cognitifs.**

L'enseignement dans cette approche ne se déroule plus par unité didactique, mais par séquence. Cette notion est définie par Rougier (2009) comme :

« un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement. »

Donc nous pourrions dire qu'il s'agit d'un nombre de séances programmées autour des objectifs précis pour que l'enseignant puisse envisager des situations d'apprentissage adéquates par rapport aux programmes.

La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir faire visés. Consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés. (De Pietro, 2002 :16 , cité par Ammouden, 2015)

Dans l'enseignement par séquence didactique l'apprenant est censé apprendre à apprendre par lui-même et se servir de ses acquis pour des rédactions contextualisées. (Savoir rédiger des comptes rendu de réunion, un communiqué lors d'un colloque, etc.)

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

I.1.2 L'argumentation

En 1992, Adam définit l'argumentation comme étant « *la construction, par un énonciateur, d'une représentation discursive (plan A3 d'organisation) visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à-propos d'un objet de discours donné.* »

L'argumentation c'est « *les techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment.* » (Perelman et Olbetchts, 1970, cité par Amossy, 2006)

Et pour Grize, 1971(cité par Amossy, 2006) l'a définit comme « *l'ensemble des stratégies discursives d'un orateur A qui s'adresse à un auditeur B en vue de modifier, dans un sens donné, le jugement de B sur une situation S.* »

Nous comprenons que l'argumentation est une tentative menée par un énonciateur qui essaye d'introduire ses propos et tenter d'influencer son interlocuteur, afin que ce dernier se rejoigne à ses représentations par le biais des moyens discursifs que le locuteur met en jeu pour atteindre son objectif vis-à-vis de l'allocataire.

I.1.3 Argumenter

D'après Meyer, 2005 (cité par Amossy, 2008 :04) argumenter « *consiste à trouver les moyens pour provoquer une unicité de réponse, une adhésion à sa réponse auprès de l'interlocuteur, donc à supprimer l'alternative de leurs points de vue originels, c'est-à-dire la question qui incarne cette alternative.* »

Argumenter c'est adopter une stratégie considérée comme la plus efficace, convenable pour faire connaître sa position et pour adhérer son opposant et réussir à le convaincre ou à le persuader par des preuves illustrées par des exemples.

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

I.1.4 Texte argumentatif

En 1995, Adam(cité par Blain, 1995) définit le texte argumentatif comme « *une structure où une thèse est formulée ; suivent une phase argumentative appuyée par des arguments et une phase conclusive.* »

Le texte argumentatif est donc le moyen par lequel on présente ou on réfute une thèse par des arguments, conclusions secondaires, des contre-arguments et une phase conclusive.

I.1.5Support

Selon Denis (2014), Le support pédagogique peut se comprendre comme le substrat matériel de signes faisant sens pour une collectivité humaine. Ce véhicule de données permet une diffusion et une circulation. Il autorise la transformation des données en information (effort de pose de repère et decontextualisation), puis la transformation des informations en connaissance (effort d'incorporation à soi et capacité d'usage en situation).

Un support pédagogique est un ensemble des documents audio, visuels, authentiques ou fabriqués destiné à des pratiques de classe. Le support permet à l'enseignant de présenter son cours et de transmettre l'information et les connaissances.

I.1.6Grammaire textuelle

Elle travaille sur ce qui contribue à la cohérence et la cohésion d'un texte. La grammaire textuelle explique le rôle que jouent les différents connecteurs (temporels, logiques, etc.) qui permettent de bien voir les grandes organisations du texte et les articulations entre les différentes phrases. (EL Hachimi, 2008)

Avec la grammaire textuelle, nous sommes plus dans l'enseignement du mot et de la phrase. Cette dernière ne s'intéresse pas à l'emploi des règles grammaticales, mais à la cohérence et à la cohésion du texte à travers l'emploi des différents connecteurs employés pour l'enchaînement des phases et paragraphes.

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

I.2 La séquence didactique et l'approche par compétences dans le système éducatif algérien

Avant la réforme de 2003, le système éducatif algérien s'est inscrit dans la méthodologie dite la pédagogie par objectif (PPO). Avec cette méthodologie l'accent est mis sur l'apprenant et sa capacité de maîtriser la formation.

Beaucoup de critiques ont été attribuées pour cette démarche, on cite celle de (Pelpel, 2002, cité par Ait Meziane, 2014) « *dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant* ».

Avec la PPO, l'apprenant est privé de toute construction de savoirs, car sa réflexion est conditionnée. Elle n'encourage pas l'activité de l'élève et sa participation à son apprentissage.

Il est reproché à cette méthodologie d'avoir enseigné par unité didactique. De ce fait, les savoirs sont détachés et fragmentés ; ce qui influence sur l'apprenant et sa capacité d'apprentissage, ce que souligne Deronne(2012) en accusant la PPO de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. En effet, cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents.

Le Ministère de l'Education Nationale Algérien(MEN) n'est pas à l'écart de toute évolution pédagogique. La réforme de 2003 marque l'importance accordée à l'institution éducative d'où cette dernière s'est inscrite dans la nouvelle approche appelée l'approche par compétences (APC), pour ses avantages.

D'après De Ketel,2005 (cité par Ait Meziane,2014) l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations* » Donc cette approche vise à ce que les apprentissages pourront être appliqués pour des situations réelles dont l'élève sera appelé à résoudre ses problèmes.

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

Parmi les auteurs qui ont élaboré les objectifs de cette nouvelle approche Hirtt(2015) qui cite dans son passage L'APC implique aussi une certaine approche pédagogique, puisqu'elle préconise de mettre les pratiques enseignantes en accord avec l'objectif nouveau : en tant que capacité à résoudre des problèmes, la compétence ne peut s'acquérir qu'en mettant « l'apprenant » acteur de son apprentissage, par opposition à l'élève supposé passif « en situation » face à des problèmes d'un type donné, afin qu'il s'exerce à « mobiliser » ses savoirs et savoir-faire dans certaines catégories de situations concrètes . Donc cette approche vise à ce que l'élève puisse se servir de ses connaissances, une fois qu'il se retrouve dans une situation réelle.

Et Roegiers (2000) mentionne trois objectifs principaux :

Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu.

Donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuiement l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active.

Les objectifs de l'APC selon Roegiers est d'accorder l'importance à l'élève et à sa maîtrise de connaissances, ainsi que de l'intégrer durant le processus d'apprentissage. Avec cette approche l'élève est évalué par sa capacité de résoudre des situations problèmes.

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

I.3 La séquence didactique selon Dolz et Schneuwly

Avec l'avènement de la nouvelle approche (APC), l'enseignement se fait par séquences didactiques, une nouvelle procédure qui vise à ce que **la transmission des apprentissages** se déroule en fonction de **phases complémentaires**.

La séquence didactique est définie comme **un ensemble** « *de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* ». (Dolz&Schneuwly, 1996, cité par Ammouden, 2015).

Selon Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 « *Une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit* »

La SD, consiste à travailler les activités scolaires (production écrite /production orale) dans une perspective qui fait appel à travailler par genre textuel que celui de type.

Nous tenons à mentionner qu'Adam a rejeté l'enseignement par type de texte « *La réflexion qu'expose le présent ouvrage est dominée par la volonté de penser linguistiquement la nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière. Cette hétérogénéité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques* ». (Adam, 1992, cité par Ammouden, 2015)

Avec ce même auteur « *l'idée même de "types de textes" qui ne cesse de refaire surface, en particulier dans le champ de la didactique du français, doit être sérieusement interrogée* » (Adam, 1999, cité par Ammouden, 2015)

D'après les expérimentés de l'enseignement/apprentissage des langues, un texte ne peut être constitué seulement d'un seul type, pour cela **travailler par typologie n'est pas rentable et qu'il devrait être remplacé par un enseignement par genres**.

Chartrand (2008) définit le genre comme, un ensemble de textes oraux ou écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. C'est pourquoi différents exemples d'un même genre peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture comme appartenant à un genre.

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

Parmi les spécialistes du domaine qui ont recommandé de travailler par genre textuel on cite, Bronckart D'abord parce que les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière : l'homme ne s'exprime qu'en produisant « du texte » relevant d'un genre particulier. Ensuite parce que ces entités linguistiques relevant d'un genre constituent les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur (...). Et pour les usagers de la langue, les genres comme unités linguistiques "réelles" constituent des modèles sociaux, ou encore des références nécessaires pour leurs activités propres de lecture et d'écriture.(Bronckart, 1994, cité par Ammouden, 2015)

Selon lui, les genres textuels renvoient à la réalité sociale et aux besoins de leurs activités de production. Quant à Adam la notion de « type » représente un empêchement, pour cela il insiste sur le « genre » comme outil de travail dans l'enseignement/apprentissage :

En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique. (...). Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable, comme je l'ai dit plus haut. (Adam, 2005, cité par Ammouden, 2015)

Dans la nouvelle démarche « l'enseignement par séquence didactique », le genre fut l'objectif de cette dernière. D'après Dolz, Schneuwly et Noverraz (2001) « *une séquence didactique a précisément pour but d'aider l'élève à mieux maîtriser un genre de texte, lui permettant ainsi d'écrire ou de parler de manière plus adéquate dans une situation de communication donnée* ».

Parmi les théories élaborées sur la séquence didactique, nous retenons celle de Dolz, Schneuwly et Noverraz qui ont proposé un nouveau modèle de SD représenté par le schéma ci-dessous :

Figure n°1

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

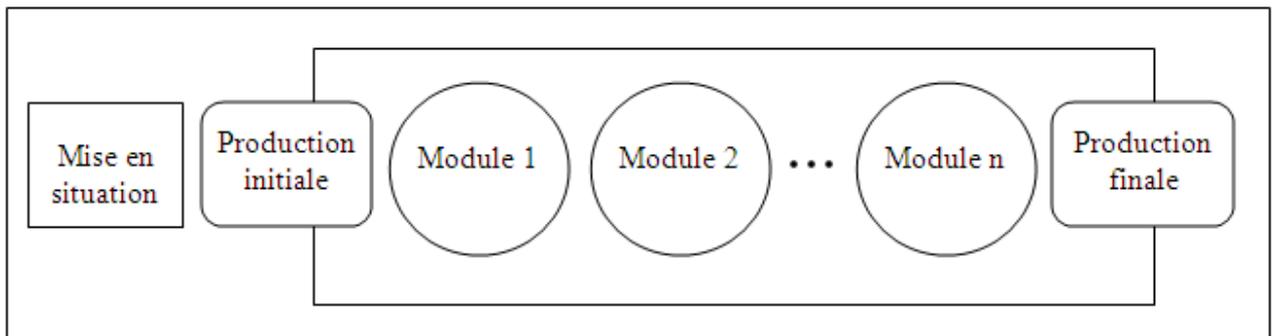


Schéma de la séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)

➤ La mise en situation :

« Elle vise à présenter aux élèves un projet de communication qui sera réalisé « pour de vrai » dans la production finale » (Dolz et All : 07). Cette première étape est considérée comme une phase préparatoire, où on explique à l'élève le projet à réaliser et l'objectif de l'activité.

➤ La production initiale :

« Lors de la production initiale, les élèves tentent d'élaborer un premier texte oral ou écrit, et révèlent ainsi pour eux-mêmes et pour l'enseignant les représentations qu'ils se font de cette activité ». (Dolz et All : 08). La première production permettra à l'enseignant de cerner les capacités des apprenants, et retracer les difficultés qu'ils rencontrent par rapport à la production.

➤ Les modules :

« Dans les modules, il s'agit de travailler les problèmes apparus dans la première production et de donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter ». (Dolz et All : 09). L'intérêt de cette partie est de travailler par séries d'activités scolaires, l'ensemble de ces modules vise à améliorer les lacunes apparues lors de la première production.

➤ Production finale :

« Donne à l'élève la possibilité de mettre en pratique les notions et outils élaborés séparément dans les modules. Cette production permet aussi à l'enseignant de procéder

Chapitre théorique I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation

à une évaluation de type sommatif ». (Dolz et All :11). Cette partie permet à l'élève de mettre en pratique ses savoirs et savoir-faire appris durant la séquence, ainsi elle offre à l'enseignant la possibilité de vérifier le niveau de ses apprenants et les objectifs tracés au début de la séquence.

Depuis l'indépendance, l'enseignement est un privilège, tous les efforts et les moyens ont été fournis pour mieux le développer.

Afin de réduire l'échec scolaire, le système éducatif a connu une transformation au niveau méthodologique. L'an 2003 est marqué par la réforme du système, d'où l'APC a dirigée l'enseignement/apprentissage vers une nouvelle optique qui nécessite de développer les compétences des apprenants, afin de résoudre des situations problèmes. Elle a attribué à l'école une autre tâche celle des connaissances et des comportements, de plus aux savoirs et savoir-faire.

Actuellement, cette nouvelle façon d'enseigner accorde à l'apprenant une importance et un intérêt. Ses acquis et connaissances antérieures sont souvent un appui pour les compétences visées. L'APC est associée à l'enseignement par séquence didactique, cette dernière permet la réalisation du projet pédagogique.

Afin de bien mener notre recherche sur la nouvelle approche et la séquence didactique, nous effectuerons une analyse du corpus.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Dans ce présent chapitre, il s'agit d'analyser le corpus recueilli, d'abord nous présenterons les conditions dans lesquelles nous avons recueilli ce dernier, et nous décrirons l'environnement et les conditions du déroulement des séquences observées. Nous présenterons le programme de la troisième année secondaire.

Ensuite nous présenterons le cadre méthodologique de notre recherche, où nous mettrons en place notre cadre expérimental, nous préciserons le lieu de l'enquête, l'analyse des questionnaires rédigés au profit des enseignants et des élèves, la grille d'observation de classe et les copies de rédaction des élèves.

Enfin, nous ferons le bilan de notre analyse et nous donnerons les perspectives de recherche.

II.1 Mise du corpus en contexte

I.1.1 le programme du français en classe de 3^{ème} AS, science expérimental et le choix du projet

Le programme est réparti en trois projets, le premier s'étale sur trois séquences, quant au deuxième et troisième projet comptent deux séquences didactiques.

Pour mener notre enquête sur la séquence didactique, nous nous sommes basées d'abord sur le projet II « **Organiser un débat puis en faire un compte rendu** ». Puis nous nous sommes intéressées à la première et à la deuxième séquence du projet qui traite du genre argumentatif. Ces deux séquences font l'objet de notre étude.

- ✓ **Séquence 1 « S'inscrire dans un débat : convaincre et persuader »** : son objectif est de mener l'apprenant à analyser les aspects du discours argumentatif et pouvoir argumenter, défendre son point de vue et utiliser les différents procédés argumentatifs.
- ✓ **Séquence 2 « Prendre position dans un débat »** : son intention est de repérer les différentes étapes de l'argumentation et établir une différence entre l'opposition et la concession.

I.1.2 Le déroulement de la séquence didactique

Chaque séquence didactique est composée de quatre activités qui sont :

Compréhension de l'oral qui se fait en une séance.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Compréhension de l'écrit (4h à 6h), englobe l'étude des textes et les activités de langue.

Production orale (1h), qui est considérée comme une étape préparatoire à l'écrit.

Production écrite (2h), c'est une activité de rédaction et de réinvestissement des points de langues développés au cours de la séquence.

II.2 Cadre méthodologique

II.2.1 le lieu de l'enquête

Dans le but de répondre à nos hypothèses de recherche, nous voulons effectuer notre recherche au près de plusieurs établissements, mais par manque de temps notre enquête a eu lieu dans deux établissements dans la ville de Bejaia « **Lycée ChouhadaMokrane et Lycée ChouhadaStamboli** ». Notre observation de classe s'est étendue sur huit semaines durant les deux séquences du projet.

II.2.2 L'échantillonnage

Nous avons choisi la classe de troisième année secondaire, car c'est une année d'examen où l'apprenant accorde plus d'intérêt et d'attention aux enseignements, car il doit mettre à l'épreuve la somme de ses connaissances et compétences qu'il est censé d'avoir acquis durant cette année et les années précédentes. L'établissement **ChouhadaMokrane (A)** compte deux classes de science expérimentale, et nous avons assisté à une classe. Quant à l'établissement **ChouhadaStamboli (B)**, sur deux classes de terminale science expérimentale, nous y avons assisté à une seule. L'établissement **A**, compte 82 élèves et notre observation était pour une classe de 38 élèves, l'établissement **B**, compte 65 élèves et la classe observée comprend 30 élèves. Ce qui nous fait un nombre de 68 élèves.

II.2.3 Présentation du corpus

Afin d'assister aux séances d'observation de classe, d'abord, nous avons confectionné une grille d'observation inspirée de la théorie de Dolz et Schneuwly(2001) à propos de la séquence didactique, et le modèle de grille de Meirieu.

Ensuite, nous avons soumis un questionnaire de 14 questions aux enseignants concernant le déroulement de la séquence didactique. Concernant la production d'un texte argumentatif, nous avons soumis un questionnaire de 12 questions aux élèves.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Enfin, pour vérifier l'acquisition des compétences rédactionnelles du genre argumentatif, nous analyserons parmi 68 copies d'examen de production 20 copies des apprenants. L'analyse des copies permettra de cerner les difficultés des élèves en production d'un texte argumentatif.

II.2.4 Critères d'analyse

Pour l'analyse du corpus recueilli, nous élaborerons des critères qui permettront l'analyse d'abord, des séances d'observation de classe et le questionnaire destiné aux enseignants, puis l'analyse du questionnaire des apprenants et enfin l'analyse des copies de production écrites.

II.2.4.1 critères d'analyse de la grille d'observation de classe et questionnaire des enseignants

Nous avons élaboré un nombre de critères qui permettront l'analyse des séances d'observation et les questionnaires destinés aux enseignants, et pour effectuer cette analyse nous avons pris en compte tous les éléments qui interviennent pour le déroulement de la séquence didactique. Et les critères établis sont comme suite :

- Phase d'exploration
- Phase d'exploitation
- Les supports employés par l'enseignant
- La motivation

II.2.4.2 Critères d'analyse du questionnaire des élèves

Concernant le questionnaire destiné aux élèves, nous avons posé des questions d'ordre général, puis des questions plus précises abordant la production écrite et le genre argumentatif. Les critères qui permettront l'analyse de ce questionnaire sont :

- La motivation des sujets de productions
- les compétences et difficultés de rédaction
- Activités d'écriture

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

II.2.4.3 Critères d'analyse des copies de production écrite

Pour une étude approfondie et détaillée de la production du genre argumentatif, nous avons procédé par une analyse de copies, et pour mieux décrire les capacités et difficultés d'écriture. Les critères de cette analyse se résument dans :

- Le plan dialectique
- Utilisation des connecteurs logiques
- Utilisation d'arguments
- Illustration

II.3 L'analyse du corpus

II.3.1 analyse de la grille d'observation et questionnaires des enseignants

II.3.1.1 La phase d'exploration

Ce critère, est l'un des critères proposé pour l'analyse la grille d'observation de classe (Annexe n°01) et du questionnaire destiné aux enseignants (Annexe n°02).

Dans la classe **A**, nous avons remarqué que l'enseignant se contente de présenter le projet à réaliser. Quant à la classe **B**, l'enseignant discute le projet en leur posant des questions d'ordre général par lesquelles l'élève découvre l'intérêt du projet.

Afin d'analyser ce critère relative à la mise en situation qui « *est donc le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir* » (Dolz et All : 07), nous nous sommes inspirées de la théorie de la séquence didactique abordée dans la partie théorique.

Durant nos observations, nous avons constaté que l'enseignant de la classe **A**, explique uniquement le projet de communication à aborder. En présentant l'intitulé du projet, en négligeant d'expliquer l'objectif de l'activité à réaliser en fin d'une séquence didactique. De ce fait, nous avons remarqué que les apprenants ignorent la tâche qu'ils doivent réaliser en fin d'une séquence.

Pour ce qui s'agit de l'enseignant de la classe **B**, procède par une présentation du projet de communication où il fait découvrir à l'élève le projet, en lui posant des questions qui

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

sollicitent les acquis antérieurs. Ce dernier retrace l'objectif de l'activité à réaliser, pour que l'apprenant puisse y avoir une idée de la tâche qu'il doit accomplir.

II.3.1.2 Phase d'exploitation

Lors des séances d'observation dans les deux classes ciblées, les deux enseignants durant les deux séquences du deuxième projet commencent par une compréhension de l'écrit, afin d'enseigner la production d'un texte argumentatif.

L'enseignant **A**, ainsi que l'enseignant **B** traitent un texte où ils demandent aux élèves de dégager et de vérifier les hypothèses de sens, puis dégager la situation de communication. L'analyse du questionnaire nous a révélé que les enseignants proposent une production de l'écrit à la fin de la séquence, pour vérifier l'assimilation des points développés et abordés durant les séances de compréhension.

Nous avons remarqué, que la classe **A** est une classe assez calme, des élèves actifs et qui manifestent de l'intérêt lors de la compréhension de l'écrit. La majorité essaye d'y répondre, de ce fait, nous avons remarqué un échange entre l'enseignant et les apprenants. Nous tenons à souligner que pour ce qui est de la production de l'écrit, une minorité qui tente de l'accomplir. Malgré que l'enseignant ait souligné au début de l'année que l'écrit est l'une des importantes lacunes chez les élèves.

Quant à la classe **B** que nous considérons comme une classe turbulente, assidue et d'un absentéisme fréquent, lors de l'étude de textes nous avons remarqué la non participation, le manque d'intérêt de la part des apprenants et l'absence d'échange entre enseignant/apprenant, malgré que l'enseignant favorise le questionnement. Parce que l'enseignant est tenu d'achever le programme, et vu la nature de la classe, nous avons constaté que l'étude de la compréhension de l'écrit s'étend sur deux à trois séances. Contrairement à l'enseignant de la classe **A** qui emploie de 4h à 6h pour la compréhension et les activités de langue.

en raison des mauvaises conditions du déroulement des séances de la classe **B**, l'enseignant essaye d'impliquer les apprenants en leur demandant de rédiger des textes argumentatifs, avant la fin de la séquence pour pouvoir les corriger et les orienter.

II.3.1.3 Les supports employés par l'enseignant

Durant nos observations et l'analyse du questionnaire, nous avons retenu que l'enseignant de l'établissement (**A**) et (**B**) ont tendance à utiliser le manuel scolaire durant tout le projet.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Pour ce qui s'agit de la compréhension de l'écrit, « Les OGM en question » de Catherine Vincent (Annexe n°04) fut leur texte support pour enseigner le genre argumentatif, initier les élèves à comprendre un débat dans un texte et saisir la visée argumentative d'un débat. Les enseignants ont choisi de travailler ce texte parce que les élèves ont déjà des connaissances préalables concernant le genre argumentatif, ses critères et sa structure. Quant à ce texte, nous avons remarqué l'absence des connecteurs logiques ce qui rend les arguments implicites. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intérêt de la séance compréhension de l'écrit est d'amener l'élève à saisir les arguments dans un débat.

Une deuxième compréhension de l'écrit et un deuxième texte support, précède la production écrite. Nous avons remarqué chez l'enseignant (A), que son deuxième texte support est « L'expérimentation animale » de Pierre Tabourin (Annexe n°05). Dans ce texte support les arguments sont explicites, et introduits par des connecteurs logiques.

Pour l'enseignant (B), a choisi le texte « Faut-il dire la vérité aux malades » de Viansson.P et Schwartzenbeg.L (Annexe n°06). Son deuxième texte, les arguments sont aussi implicites que le premier texte étudié.

Dans la deuxième séquence, l'enseignant A, travaille avec ses élèves un seule texte sans titre, de Rousseau.J.J qui figure dans le manuel de l'élève (Annexe n°07). Le but de ce travail est d'identifier et repérer les arguments des interlocuteurs. Ainsi d'étudier l'expression et le vocabulaire de l'opposition et de la concession.

L'enseignant de l'établissement B, traite deux textes dans cette deuxième séquence. Il a choisi « L'expérimentation animale » (Annexe n°08), proposé dans le manuel scolaire un texte que l'enseignant (A) a déjà traité dans la première séquence. C'est un texte facile à repérer ses arguments, en raison de la présence des articulateurs.

Concernant le deuxième texte de Victor.H « Dernier jour d'un condamné » (Annexe n°09), nous remarquons qu'il a opté pour un document authentique. Durant notre observation, nous avons remarqué que les élèves de plus à l'absentéisme, la minorité qui assiste se présente souvent sans le manuel. De ce fait, l'enseignant a choisi de traiter un document authentique, en remettant des extraits photocopiés aux élèves dans le but de les motiver et permettre le déroulement de la séance.

Lors de notre observation de classe, nous avons remarqué que les apprenants ont du mal à comprendre les textes étudiés et à saisir l'objectif des séances. Parce que dans la plupart (pour

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

ne pas dire la totalité) des textes, nous soulignons l'absence des articulateurs logiques qui permettent la reconnaissance facile des arguments.

Chez l'enseignant **A**, nous avons retenu lors des séances observées que les textes exploités (Annexe n°04 et n°05) se différencient sur le plan structural. Le premier texte était compliqué et difficile pour que les apprenants puissent repérer les arguments, parce que ces derniers étaient présentés sous forme de deux thèses. Nous avons remarqué la difficulté d'en reconnaître de la part des apprenants. Le deuxième texte était plus facile à comprendre, parce que les arguments étaient explicites et enchaînés par des articulateurs logiques qui sont (tout d'abord, ensuite et enfin). Lors de cette séance, nous avons constaté que le taux de participation était élevé. Concernant l'Annexe n°05, le texte était difficile à comprendre toujours en raison d'absence des connecteurs logiques, parce que les élèves se sont habitués à travailler des textes dont les arguments plus faciles à reconnaître.

Les séances observées chez l'enseignant **B**, nous ont permis d'établir le constat suivant : les textes étudiés (Annexe n°04 et n°06) durant la première séquence, étaient plus compliqués. Les apprenants n'arrivaient pas à reconnaître les arguments des interlocuteurs et à saisir les circuits argumentatifs. Durant la deuxième séquence chez cet enseignant, nous avons remarqué une progression dans l'enseignement/apprentissage du genre argumentatif. Nous nous soulignons que l'étude des textes (Annexe n°08 et n°09) procédés du plus simple au plus complexe. Le troisième support était un texte facile, les élèves ont pu facilement identifier les arguments et reconnaître le point de vue des interlocuteurs. Le quatrième support véhiculait deux thèses, des opposants et des partisans. C'est un texte assez compliqué à reconnaître sa structure, mais nous avons constaté que les élèves ont réussi à atteindre l'objectif de la séance grâce à la progression de l'enseignement/apprentissage.

Nous tenons à mentionner qu'à chaque fin d'une séance de compréhension de l'écrit, les deux enseignants demandent une activité d'écriture, pour que les élèves s'appliquent dans le genre argumentatif, mais la somme des activités proposées se résume en activités fermées. Nous marquons l'absence d'activités de production libre qui est censé mener l'élève à s'exercer sur la rédaction et développer ses capacités et sa maîtrise du genre enseigné.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

II.3.1.4 La motivation

Les enseignants questionnés prétendent solliciter la motivation des apprenants, mais durant les séances d'observations auxquelles nous avons assisté nous avons remarqué que les deux enseignants **A** et **B** n'ont pas sollicité la motivation de leurs apprenants. La mise en contexte était radicalement négligée dans le processus d'enseignement/ apprentissage.

Nous avons constaté chez l'enseignant **B** une tentative d'attirer l'attention des apprenants, en essayant d'introduire l'objectif de la séance, comme il a essayé d'introduire le matériel audiovisuel (PC, data-show...etc.). L'enseignant autorise le questionnement, pour créer une interaction entre lui et ses apprenants et même entre eux, dans le but de créer une atmosphère d'échange et élever le taux de participation. Reste que le climat de la classe était inconvenable (manque de matériel et l'assiduité des apprenants). Concernant l'enseignant **A**, il avait toutes les possibilités (la présence des élèves et la disponibilité du matériel) qui lui permettent de motiver ses apprenants, attirer leur attention. Mais en aucun cas, nous avons remarqué l'exploitation du dispositif.

Nous dirons que les enseignants des établissements ciblés, n'ont pas réussi à attirer l'attention des apprenants. Malgré que dans l'établissement A les apprenants ont manifesté de l'intérêt à la séance du cours de français, mais leur enseignant n'a pas exploité cette opportunité. Au bout de quelques séances, nous avons remarqué que la participation des élèves a diminué, parce que les textes étudiés n'étaient pas intéressants et le déroulement des séances suivaient le même rythme. L'enseignant **B** comme nous l'avons mentionné en haut a tenté de motiver ses apprenants, mais ces derniers ne montrent aucune importance, Cela s'explique par le taux d'absentéisme. Sur 32 élèves, on comptait moins de 20 élèves qui se présentent à la séance du cours de français. Une faible participation qui change le déroulement du cours.

II.3.2 Analyse du questionnaire des élèves

Nous avons distribué un questionnaire de 12 questions aux élèves, nous nous sommes focalisées sur les questions qui traitent de la motivation, les compétences et difficultés rédactionnelles et les activités d'écriture.

II.3.2.1 la motivation des sujets

- Etes-vous intéressé par les différentes activités du cours de français ?

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

-Si non, quelles activités ne vous intéressent pas ? (Grammaire, lexique, expression écrite)

Classes	A	Pourcentage	B	Pourcentage
Nombre	28	100%	10	100%
Oui	11	39%	2	20%
Non	17	61%	8	80%

Tableau n°01 : motivation des sujets

Dans la classe **A**, nous avons questionné 28 élèves concernant la motivation des activités du cours. Seulement 11 apprenants(39%) trouvent que les activités sont motivantes, 17 apprenants (61%) qui représentent la majorité questionnés ont répondu que les activités du cours ne sont pas intéressantes. Quant à la classe **B**, sur les 10 apprenants questionnés, 2 élèves (20%) sont intéressés par ces activités et 8 (80%) apprenants n'étaient pas intéressés. Chez les deux classes, nous avons constaté que les activités de grammaire et d'expression écrite ne sont pas motivantes et n'intéressaient pas les apprenants.

Lors de notre enquête, nous avons rencontré des difficultés pour la distribution et la collecte des questionnaires. Les classes observées sont des classes qui préparent un examen final, ils choisissent de ne pas assister aux derniers cours pour se préparer au baccalauréat. Et cela est la raison pour laquelle, le nombre d'élèves interrogés est réduit.

Dans la classe **A**, sur 38élèves uniquement 28 qui ont assisté durant nos dernières séances d'observation. Quant à la classe **B**, sur 32élèves seulement 10élèves ont été présent. Nous avons remarqué que les élèves ne s'intéressent pas aux activités d'expression écrite.

II.3.2.2 Les compétences et difficultés de rédaction

En quoi réside la difficulté de la production écrite ? (manque de temps, les sujets ne sont pas intéressants, les règles de structure d'un genre textuel)

Classes	A	Pourcentage	B	Pourcentage
Manque de temps	15	54%	2	20%
Les sujets ne sont pas intéressants	6	21%	2	20%
Les règles de structure d'un genre textuel	7	25%	6	60%

Tableau n°02 : compétences et difficultés de rédaction

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Nous avons constaté dans la classe **A**, 15 apprenants (54%) le manque de temps leur pose des difficultés de rédaction, 6 élèves (21%) prétendent que les sujets de rédaction ne les intéressent pas et 7 élèves (25%) ne maîtrisent pas les règles de structure du genre argumentatif. Concernant à la classe **B**, 2 élèves (20%) renvoient leurs difficultés au manque de temps, 2 autres élèves (20%) aux sujets qui ne sont pas intéressants et le reste des élèves (60%) ne maîtrisent pas les règles de structure du genre argumentatif. Ce qui fait leurs difficultés en expression écrite.

Nous constatons que les apprenants de la classe **A**, la majorité (54%) des élèves prétendent que le manque de temps est l'un des problèmes rencontrés lors de la production écrite. C'est pour cela qu'ils choisissent le compte rendu. Ce que nous verrons lors de l'analyse des copies.

Pour la classe **B**, la majorité (60%) résumant leurs difficultés en production écrite en règles de structure d'un genre textuel.

II.3.2.3 Les activités d'écriture

Les activités proposées sont-elles corrigées ?

Classes	A	Pourcentage	B	Pourcentage
Oui	28	100%	10	100%
Non	0	0%	0	0%

Tableau n°03 : activités d'écriture

D'après les réponses obtenues concernant la correction des activités proposées, les élèves des deux classes (100%) ont confirmé que ces activités sont corrigées.

Nous avons constaté que les enseignants **A** et **B**, corrigent toujours les activités proposées, pour vérifier les acquis des apprenants.

II.3.3 Analyse des copies des élèves

Nous avons sélectionné quelques copies de production écrite des élèves, lors de l'examen du deuxième trimestre. Les enseignants proposent deux activités de production écrite, dans le premier sujet il s'agit de la réalisation d'un compte rendu objectif du texte. Dans le deuxième sujet il s'agit d'argumenter. Les copies traitées sont celles du deuxième sujet qui est relatif à notre thème de recherche.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

La classe **A**, sujet n°02 :

Il est vrai que la mondialisation n'a pas réussi à réaliser toutes ses promesses notamment envers les pays du tiers monde. Cependant, ces derniers ont quand même bénéficié de certains de ses bienfaits.

Dans un court texte argumentatif, dites quels sont ces bienfaits.

La classe **B**, sujet n°02 :

« En pays d'exil, même le printemps manque de charme ». Proverbe russe

-Que pensez-vous de la « Harga » ? Quelles raisons poussent ces harraga à entreprendre cette « aventure dangereuse » ? Et que doit-on faire pour les dissuader (=détourner) de partir ?

- Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous répondrez à ces questions.

II.3.3.1 Le plan dialectique

		Le respect du plan dialectique	
Classes	Nombre	Oui	Non
A	10	5	5
B	10	6	4

Tableau n°04 : le respect du plan dialectique

Pour la classe **A** et **B**, nous avons sélectionné 10 copies à analyser pour chaque classe, afin de voir si le plan dialectique est respecté. La classe A, 5 copies contenaient une introduction, développement et une conclusion. Et 5 autres copies le plan dialectique n'était pas respectées. La classe B, dans 6 copies les productions étaient structurées par une introduction, développement et une conclusion. Et 4 copies la structure d'un texte argumentatif n'est pas respectée.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

II.3.3.2 Utilisation des connecteurs logiques

		Utilisation des connecteurs	
Classes	Nombre	Oui	Non
A	10	6	4
B	10	7	3

Tableau n°05 : l'utilisation des connecteurs logiques

Sur les 10 copies de la classe A, nous comptons 6 productions qui contiennent des connecteurs logiques. Et nous remarquons chez les 4 restantes l'absence des connecteurs logiques. Dans la classe B, la majorité des productions (7 copies) les connecteurs étaient utilisés. Et seulement 3 copies qui ne contiennent pas des connecteurs logiques.

II.3.3.3 Utilisation d'arguments

		Utilisation d'arguments	
Classes	Nombre	Oui	Non
A	10	5	5
B	10	7	3

Tableau n°06 : l'utilisation d'arguments

Nous comptons 5 copies dans classe A et 7 pour la classe B, qui ont présenté des arguments pour le sujet traité. Et ceux qui n'ont pas argumenté leur sujet, nous retenons 5 copies dans la classe A et 3 copies pour la classe B.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

II.3.3.4 L'illustration

Classes	Nombre	Illustration	
		Oui	Non
A	10	3	7
B	10	4	6

Tableau n°07 : l'illustration

L'utilisation des exemples dans l'expression écrite du genre argumentatif, était presque absente dans les deux classes. Nous avons constaté que seulement 3 copies pour la classe A et 4 pour la classe qui ont utilisé l'illustration.

Les copies analysées nous ont permis de constater que chez la plupart des apprenants, le plan dialectique est respecté. La plupart des productions contenaient une introduction, un développement et une conclusion. Les connecteurs logiques qui servent à présenter les arguments d'une manière organisés étaient souvent employés par les apprenants, mais nous avons remarqué chez une minorité que ces connecteurs n'introduisent pas des arguments, ils sont uniquement employés parce que la structure du genre argumentatif le recommande. Nous avons remarqué dans les copies qui présentent des arguments, ces derniers ne sont pas assez développés. Quant à l'illustration, elle est presque absente dans les productions

II.4 Bilan et perspectives

Nous avons constaté chez les deux enseignants que le déroulement des séquences du deuxième projet est différent. L'enseignant A présente le projet sans expliquer aux apprenants l'objectif de l'activité, pourtant c'est l'une des étapes recommandées dans l'enseignement par séquence didactique. L'enseignant B, explique le projet et l'objectif de l'activité, ce qui permet à l'apprenant de mieux connaître les activités à réaliser.

Nous avons remarqué aussi que les supports employés, pour enseigner le genre argumentatif sont les textes du manuel scolaire de l'élève. Nous avons constaté que les textes étudiés lors de la compréhension de l'écrit sont des textes compliqués, parce que l'apprenant est censé connaître le genre à étudier. C'est pour cela que les textes étaient implicites.

Chapitre pratique II : Analyse des données recueillies

Lors de nos observations, nous avons remarqué chez les apprenants des difficultés de compréhension, comme nous l'avons mentionné les textes étaient difficiles, la plupart des textes présentent deux thèses et les arguments employés n'étaient pas introduits par des connecteurs logiques.

D'après le résultat obtenu du questionnaire distribué aux apprenants, nous avons remarqué que les activités de grammaire et d'expressions écrites n'intéressaient pas les apprenants. Ce qui explique pourquoi les apprenants ne réalisent pas les activités proposées, mais aussi ils jugent que les sujets de rédaction ne sont pas motivants et ne les intéressent pas.

Nous avons constaté que les apprenants ont une certaine maîtrise du genre argumentatif. Dans leurs productions, nous avons remarqué que dans le plus grand nombre des copies le plan dialectique ont été respecté, mais les difficultés rencontrées chez ces apprenants résident dans le développement des arguments, l'absence d'illustration dans leurs rédactions. Nous tenons à souligner que les seuls connecteurs logiques maîtrisés et employés sont (D'abord, Ensuite et Enfin).

Afin de résoudre les difficultés et les lacunes des apprenants en production écrite, nous proposons à ce que les enseignants choisissent des textes plus motivants, intéressants et qui traitent de l'actualité. Les sujets de rédaction devraient intéresser les apprenants, en leur permettant de rédiger un texte censé véhiculé leur propre opinion.

Les activités d'écriture qui relèvent de la grammaire textuelle, nous semble insuffisantes. Ces activités consistent à dégager le plan du texte, la situation de communication, repérage des arguments et le lexique lié à la concession et à la réfutation. Ce genre d'activités n'entraîne pas les apprenants à rédiger des textes argumentatifs contenant les caractéristiques du genre. Pour cela, nous proposons des activités d'écriture où l'apprenant rédige un paragraphe, en employant les points de langue (grammaire, syntaxe, lexique) durant la séquence didactique.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'enseignement /apprentissage du genre argumentatif est censé être le plus maîtrisé par les apprenants du secondaire, parce que c'est un genre étudié dès le cycle moyen. Pour analyser la maîtrise de ce genre textuel, nous nous sommes intéressées à la production écrite des apprenants de la troisième année secondaire.

Tout au long de notre travail, nous avons tenté de répondre à nos questions de recherche et vérifier nos hypothèses. Durant l'observation de classe et le questionnaire distribué aux enseignants, nous avons constaté qu'ils s'inscrivent dans la nouvelle approche dite l'approche par compétences, et l'enseignement se fait par séquences didactiques.

Nous avons confirmé que la production d'un texte argumentatif est réalisé par l'enseignement par séquences didactiques, notre analyse a montré que les deux enseignants n'ont effectué aucune production initiale durant les deux séquences observées, pourtant cette partie est l'une des étapes d'enseignement par séquences didactiques. De plus, l'objectif des activités proposées n'est pas déclaré par l'enseignant A. Malgré que les enseignants travaillent par séquences didactiques, mais certaines recommandations n'ont pas été respecté.

Concernant l'emploi des systèmes grammaticaux relatifs au texte argumentatif qui est notre hypothèse , l'analyse des copies de rédaction nous a permis de validernotre supposition. Mais nous jugeons l'emploi des systèmes grammaticaux relatifs au genre comme insuffisant, parce que nous avons remarqué les mêmes articulateurs logiques qui se répètent, des arguments non développés, manque d'illustration et un vocabulaire pauvre.

En ce qui concerne notre question à-propos des activités proposées, nous confirmons notre hypothèse. Les enseignants proposent des activités pour initier les apprenants à la rédaction d'un texte argumentatif.

Pour que les apprenants puissent améliorer leurs compétences en rédaction d'un genre argumentatif, les enseignants doivent respecter les principes d'enseignement par séquences didactiques. Il est important de procéder par une production initiale à chaque nouvelle séquence, et présenter l'objectif visé pour que l'apprenant puisse comprendre la tâche à accomplir. Les enseignants doivent choisir des textes supports motivants et variant pour enseigner l'argumentation, les sujets d'expression écrite devaient traiter de l'actualité et proposer plus d'activités d'écriture pour améliorer le niveau des apprenants en lexique et en vocabulaire, parce que nous avons remarqué que leur niveau est assez faible.

Conclusion générale

Dans ce modeste travail, nous avons essayé de répondre aux questions de recherche concernant la production d'un texte argumentatif. Nous signalons que ce travail ne prétend guère être complet et exhaustif.

Références bibliographiques

- ADAM Jean- Michel (1992), « Les textes : Types et prototypes », Chapitre 4 pp103-104. Edition Nathan, Paris
- AIT AMAR Meziane Ouardia (2014), « De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence » Université de Tiaret, synergies Chine n°9-2014, pp.143-153, [En ligne] http://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf (consulté en mars 2017)
- AMMOUDEN M'hand (2015), « L'enseignement/apprentissage par séquences didactiques », Université de Bejaia [En ligne]http://elearningunivbéjaia.dz/pluginfile.php/175076/mod_resource/content.. (consulté en mars 2017)
- AMMOUDEN M'hand (2015), « L'enseignement/apprentissage par genres » [En ligne] <http://elearning-univ-Béjaia.dz/mod/reSource/view.php?id=28571> (consulté en mars 2017)
- CHARTRAND Suzanne.G (2008), « Travailler les textes en classe, Oui, mais par genre » pp.23 Congrès de l'AQPF, novembre 2008, [En ligne] http://www.Fse.Ulaval.ca/fichiers/site_ens_français/modules/document (consulté en mars 2017)
- DENIS Cristol (2014), « Qu'est-ce qu'un support pédagogique », [En ligne] <http://4cristol.Over-blog.com/2014/10/qu-est-ce-qu-un-support-pédagogique.html> (consulté en mars 2017)
- DERONNE Mélanie (2012), « L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques », Université de Mons pp.10-15, [En ligne] <http://math.Umons.ac.be/dida/fr/enseignement/DERONNE.pdf> (consulté en février 2017)
- DOLZ Mestre.J, SCHNEUWLY Bernard, NOVERRAZ Michèle (2001), « S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'Oral et pour l'écrit », Vol 2,3° et 4° pp.6-12, [En ligne] <http://archive-ouverte.Unige.ch/unige:34883> (consulté en décembre 2016)
- EL HACHIMI Abdelhak (2008), « La Grammaire Textuelle », Université Ibn Tofail, [En ligne] <http://fr.slideshare.net/mobile/elhachimiabdelhak/presentation1-grammaire-textuelle> (consulté en mai 2017)

- HIRTT Nico (2009), « L'approche par compétence : une mystification pédagogique », [En ligne] <http://www.ecoledemocratique.org> cet article a été publié dans l'école démocratique,n°39, septembre 2009 (consulté en décembre 2016)
- HIRTT Nico (2015), « A propos de l'approche par les compétences », [En ligne] <http://fr.scribd.com/document/323843649/A-propos-de-l-Approche-Par-Les-Compétences> (consulté en mars 2017)
- MEIRIEU Philippe « Grille d'Analyse d'une séquence d'apprentissage », [En ligne] <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf> (consulté en mai 2017)
- Ministère de l'Education Nationale (2006), « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie » pp.51-52, [En ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf> (consulté en septembre 2016)
- RUTH Amossy (2006), « L'argumentation dans le discours ». Paris pp.04-16
- RUTH Amossy (2008), « Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires », [En ligne] <http://aad.revues.org/200> (consulté en février 2017)
- RAYMOND Blain (1995), « Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous ? » pp.22-25, [En ligne] [http:// id.erudit.org/iderudit/44277](http://id.erudit.org/iderudit/44277) ac (consulté en mars 2017)
- ROEGIERS Xavier (2000), « Une pédagogie de l'intégration » pp.02, [En ligne] www.scribd.com/doc/9482265 (consulté en mars 2017)
- ROUGIER Bernard (2009), « Construction d'une séquence pédagogique », [En ligne] [http:// www.sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article](http://www.sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article) 50 (consulté en mars 2017)

Table des matières

Introduction générale	6
Chapitre I : Généralité de la séquence didactique et l'argumentation.	
I.1 définition des concepts clés	11
I.1.1 Séquence didactique	11
I.1.2 L'argumentation.....	12
I.1.3 Argumenter.....	12
I.1.4 Texte argumentatif.....	13
I.1.5 Support.....	13
I.1.6 Grammaire textuelle.....	13
I.2 La séquence didactique et l'APC dans le système éducatif algérien	14
I.3 La séquence didactique selon Dolz et Schneuwly	16
Chapitre II : Analyse des données recueillies	
II.1 Mise du corpus en contexte	23
II.1.1 Le programme du français en classe de 3 ^{ème} AS, Science expérimentale et le choix du projet.....	23
II.1.2 Le déroulement de la séquence didactique.....	23
II.2 Cadre méthodologique	24
II.2.1 Le lieux de l'enquête.....	24
II.2.2 L'échantillonnage.....	24
II.2.3 Présentation du copus.....	24
II.2.4 critères d'analyse.....	25
II.2.4.1 Critères d'analyse de la grille d'observation de classe et du questionnaire des enseignants.....	25
II.2.4.2 Critères d'analyse du questionnaire des élèves.....	25
II.2.4.3 Critères d'analyse des copies de production écrite.....	26
II.3 L'analyse du corpus	26
II.3.1 Analyse de la grille d'observation et du questionnaire des enseignants ..	26
II.3.1.1 Phase d'exploration.....	26
II.3.1.2 Phase d'exploitation.....	27
II.3.1.3 Les supports employés par l'enseignant.....	27
II.3.1.4 La motivation.....	30
II.3.2 Analyse du questionnaire des élèves	30

II.3.2.1 La motivation des sujets.....	30
II.3.2.2 Les compétences et difficultés de rédaction.....	31
II.3.2.3 Les activités d'écriture.....	32
II.3.3 Analyse des copies de production écrite.....	32
II.3.3.1 Le plan dialectique.....	33
II.3.3.2 Utilisation des connecteurs logiques.....	34
II.3.3.3 Utilisation d'arguments.....	34
II.3.3.4 L'illustration.....	35
II.4 Le bilan et perspectives.....	35
Conclusion générale.....	38

Références bibliographiques.

Annexes.

ANNEXES

ANNEXE N°01 : La grille d'observation

Critères d'observation	A		B	
	Oui	Non	Oui	Non
Mise en situation	+		+	
Evaluation formative	+		+	
Activités de découverte	+		+	
Faire appel aux pré-requis	+		+	
Enchaînement des séances	+		+	
Utilisation du manuel scolaire		+	+	
Utilisation des documents authentiques	+			+
Encourager la participation des élèves	+		+	
Les élèves sont-ils actifs ?		+	+	
Echange entre Apprenant/Enseignant		+	+	
L'enseignant favorise-t-il le questionnement ?	+		+	
Le respect du plan dialectique		+	+	
Accorder l'importance à la motivation	+			+

Figure n°02

Cette grille est inspirée de la théorie de Dolz et Schneuwly, et le modèle de grille de Meirieu.Ph

ANNEXE N°02

Université Abderrahmane Mira

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Questionnaire destiné aux enseignants

Dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE, nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions. Nous vous garantissons l'anonymat le plus strict.

Les réponses multiples sont permises.

Sexe : Homme Femme

Situation professionnelle : Titulaire Stagiaire Autres

Votre expérience professionnelle est de :

- a) Moins de 5ans
- b) Plus de 5ans
- c) Plus de 10ans

1) Quelle approche (méthodologie d'enseignement) vous adoptez lors de vos enseignements ?

.....
.....

2) Lors de la présentation des cours, vous commencez par :

- a) Expliquer le projet à réaliser
- b) Expliquer les objectifs de l'activité
- c) Aborder directement la leçon

3) Lors de la réalisation d'une séquence didactique, à quel moment proposez-vous des productions écrites ou orales ?

- a) Au début d'une séquence
- b) Pendant la séquence
- c) A la fin d'une séquence

4) Vous vous servez des pré-requis des apprenants, durant vos enseignements :

- a) Souvent
- b) Rarement
- c) Pas du tout

5) Lors de vos enseignements vous favorisez en général le travail :

- a) par groupe
- b) Travail individuel

6) Lors de la production finale, l'apprenant est-il censé réinvestir les acquis des leçons réalisées durant la séquence didactique ?

- a) Oui
- b) Non

7) Lors de vos enseignements, la construction des savoirs et des apprentissages est consolidée par des activités d'évaluation :

- a) Oui
- b) Non

Si oui, combien d'évaluation faites-vous?

.....
.....

8) A quel moment interviennent-elles et en quoi consistent-elles ?

.....
.....
.....
.....

9) Pendant vos enseignements, vous utilisez le manuel scolaire comme support ?

- a) Souvent
- b) Rarement
- c) Toujours

10) Si ce n'est pas toujours le cas, vous utilisez quels autres supports ?

.....

11) Est-ce qu'il vous arrive de tronquer des passages des textes supports ?

.....
.....

12) Les supports à étudier traitent-ils de l'actualité du moment ?

- a) Oui
- b) Non

13) Lors des activités de langue, faites-vous références aux textes supports ?

- a) Oui
- b) Non

14) D'après votre expérience, quel est le meilleur moyen pour enseigner les structures de la langue?

.....
.....

ANNEXE N°03

Université Abderrahmane Mira

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Questionnaire destiné aux élèves

Dans le cadre d'une recherche en didactique du FLE, nous vous prions de bien vouloir répondre à ces questions. Nous vous garantissons l'anonymat le plus strict.

Les réponses multiples sont permises.

- 1) Aimez-vous la langue française ?
 - a) Oui
 - b) non
- 2) Vous considérez la langue française comme étant une langue :
 - a) Moyennement difficile
 - b) Difficile
 - c) Très difficile
- 3) Etes-vous intéresser par les différentes activités du cours de français ?
 - a) Oui
 - b) Non

Si non, quelles activités ne vous intéressent pas ?

- a) Grammaire
 - b) Lexique
 - c) Expression écrite
 - d) Expression orale
- 4) Faites-vous des productions écrites au début d'une nouvelle séquence ?
 - a) Oui
 - b) Non
 - 5) Les textes étudiés sont-ils intéressants ?
 - a) Oui
 - b) Non
 - 6) Lors de la réalisation des activités proposées, votre enseignant encourage le travail :
 - a) Par groupe
 - b) Individuel
 - c) Favorise le questionnement
 - 7) Lors d'un examen, choisiriez-vous-le :
 - a) Le compte rendu

b) La production libre

Justifiez votre choix :

a.1) La technique du compte rendu est la plus maîtrisée

a.2) Vous rencontrez des difficultés pour argumenter

b.1) parce que l'argumentation vous permette de défendre votre point de vue

b.2) vous aide à enrichir votre vocabulaire

8) Selon vous, en quoi réside la difficulté de la production écrite ?

a) Manque de temps

b) les sujets ne sont pas intéressants

c) Les règles de structure d'un genre textuel

9) Votre enseignant propose t-il des séries d'exercices ?

a) Oui

b) Non

10) Si oui, ces exercices vous demandent-ils des rédactions ?

a) Oui

b) non

11) Les exercices proposés sont-ils corrigés ?

a) Oui

b) non

12) Pour améliorer vos compétences en rédaction, jugez-vous nécessaire de consacrer plus de temps aux activités d'écritures ?

a) Oui

b) Non

Les OGM en question

(Les Organismes Génétiquement Modifiés (OGM) font l'objet d'un débat public, en France; cela permettra au gouvernement de les autoriser ou pas).

« Votre avis ne sera pas seul à compter. Mais c'est vous qui avez choisi le thème des questions, c'est vous qui allez les poser tout à l'heure. Votre avis prendra place au côté de celui des experts, et sera pris en compte dans le prérapport sur les OGM que je rendrai le 30 Juin. A la suite de quoi, le gouvernement décidera ».

En quelques mots, J.Y. Le Déaut, président de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques, situe l'enjeu de l'événement : la première « Conférence de citoyens » durant laquelle quatorze citoyens ont débattu avec les experts de leur choix de l'utilisation des organismes génétiquement modifiés (OGM) en agriculture et dans l'alimentation. (Le Monde du 20 /06/1998).

Ils sont sept hommes et sept femmes. Agés de vingt à cinquante-huit ans, ils travaillent, sont retraités ou sans profession. Très vite, le ton est donné. Les quatorze « candidats » prennent leur mission à cœur.

« Les OGM : je savais de loin que c'était une nouvelle technique... A priori, je n'avais rien contre, mais j'avais des inquiétudes. Aujourd'hui, je n'ai toujours rien contre, mais j'ai des peurs », confie G. Rozet, trente-huit ans, agent commercial. Face à eux, l'attitude de la trentaine d'experts qui participent aux débats surprend d'emblée. Par la force de leurs convictions, et surtout par la défiance qu'expriment un grand nombre d'entre eux vis-à-vis d'une précipitation excessive des pouvoirs publics à lancer ces nouveaux produits sur le marché. Une prudence qui, au fil des débats, paraît d'autant plus relever du bon sens qu'à la plupart des questions posées ne répondent que des connaissances partielles, voire contradictoires.

Quels sont les risques potentiels des OGM sur la santé ? Sur l'environnement ? Quelle information proposer aux consommateurs ? Sur tous ces points, on ne dispose aujourd'hui d'aucune certitude. « Il y a dix ans, on pensait que les transferts de gènes entre végétaux dans la nature étaient un phénomène quasiment négligeable. On avait lancé des recherches, et on a vu que c'était faux. Le pollen migre nettement plus loin que ce qu'on croyait, les graines aussi. Et on a brusquement réalisé que les choses allaient trop vite », résume un généticien et écologue, professeur à l'Institut national d'agronomie, avant

de se prononcer pour l'adoption d'un moratoire¹ concernant la commercialisation des OGM.

Face à cette perspective, d'autres experts appellent le panel² de citoyens à prendre en considération les enjeux économiques du transgénique. Leur crainte : voir les industries françaises totalement exclues des biotechniques végétales que sont en train d'accaparer quelques grands groupes étrangers. « Pour garder notre indépendance et ne pas être cannibalisés, nous devons construire notre propre offre », affirme le directeur général adjoint de la société Limagrain.

Le représentant de la Fédération Nationale des Syndicats des Exploitants Agricoles souligne que les OGM peuvent être aussi porteurs d'espoir « pour l'environnement, pour la santé des agriculteurs, pour la simplification des pratiques agricoles ». La Confédération paysanne, elle, rejette en bloc ce type d'arguments. « Toute innovation profitable aux actionnaires d'un grand groupe industriel n'est pas forcément profitable à l'ensemble des hommes », lance l'un de ses secrétaires nationaux.

Attendue avec espoir par certains, taxée d'emblée de « mascarade démagogique » par d'autres, la conférence aura à tout le moins obligé les experts à répondre à leur « jury » d'une manière accessible à tous. Pour l'Office parlementaire, « les conférences de citoyens peuvent amorcer un débat national et permettre de le lancer sur des bases saines », précise J.Y. Le Déaut.

D'après Catherine Vincent, *Le Monde*, 23 Juin 1998.

¹moratoire: suspension légale de certaines obligations pendant un temps déterminé.

²panel: échantillon fixe de personnes.

Observation

- Observez le titre et les références du texte. Quelles hypothèses de sens suscitent-ils ?

Texte2 : « L'expérimentation animale » D'après Pierre Tabourin, (Victimes obligées « Le Monde des débats » Mars 1993)

Objectif de la séance :

- Repérer la thèse et les arguments.
- Repérer dans un débat argumentatif l'organisation selon laquelle sont présentées la thèse et les arguments
- Saisir le circuit argumentatif

Plan de la leçon :

- Lecture du texte
- Activités d'analyse
- Conclusion

Texte :

L'expérimentation animale.

(Ammexe n° 05)

L'expérimentation animale suscite depuis plus d'un siècle des passions excessives, avec de chaque côté des extrémistes dogmatiques, voire dangereux.

Les opposants à l'expérimentation animale estiment que même justifiée scientifiquement ou médicalement, une expérience qui détruit la vie animale est en tout état de cause inacceptable. En clair, pour ces militants souvent écologistes ou végétariens, partisans de la médecine dite « douce », déçus de l'humanité et transférant sur l'animal leur richesse affective, l'expérimentation animale est à rejeter en totalité. Seul l'animal est bon, généreux, fidèle, l'homme, lui serait fondamentalement mauvais, pervers, intéressé. Vieux débat, s'il en est ! en conséquence, si l'homme veut progresser dans sa quête du savoir et dans sa lutte contre la maladie, il se doit d'expérimenter sur lui-même, sur des volontaires ou sur des prisonniers.

A ces opposants là, il convient de rappeler trois éléments importants. Tout d'abord, que les progrès dans nos connaissances et les thérapeutiques se traduisent le plus souvent par des applications profitables à l'animal lui-même. On sait aujourd'hui traiter de nombreuses maladies animales grâce au progrès de la recherche, et les vétérinaires ne se privent pas de les utiliser.

Ensuite, que la proposition visant à expérimenter directement sur l'homme est, dans bien des cas, irrecevable : peut-on imaginer, par exemple, tester ainsi les procédures visant à inactiver des préparations susceptibles de contenir le virus du sida ? Il faut se souvenir, enfin, que la reconnaissance implicite de droits aux animaux, aux yeux du juriste et du philosophe, est dépourvu de sens (...)

(...) Est-il donc concevable d'interdire toute forme d'expérimentation animale ?

D'après **Pierre Tabourin**, (Victimes obligées « Le Monde des débats » Mars 1993)

M1 : Compréhension globale

- Q1. Considérez les débuts de paragraphes et dites quel est l'événement rapporté ?
- Q2. Que signifie : « suscite des passions excessives » ?
A qui appartiennent ces passions ? Que constitue le 1^{er} § ? Quel est donc le problème posé ?

M2 : Compréhension détaillée

- Q1. Quel verbe introduit l'avis des opposants ? Qui sont ces opposants ?
- Q2. Citez les arguments qu'ils avancent.
- Q3. Relevez le vocabulaire qui exprime leur refus de l'expérimentation animale.
- Q4. Quelle autre solution proposent-ils ?
- Q5. Relevez la phrase qui permet le passage d'une idée à une autre. Qu'introduit-elle ?
Combien d'arguments comporte-telle ? Par quel articulateur est introduit chacun d'entre-eux ?
- Q6. Quelle est la position de l'auteur ?
- Q7. Elaborez le circuit argumentatif de ce texte.

(Annexe n° 04)

Faut-il dire la vérité au malade ?

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie? Vieux débat sans cesse repris. Quels sont les nombreux arguments avancés contre la vérité ?

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi. A-t-on le droit de le désespérer? L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir. Pourquoi le faire savoir à une seule catégorie d'êtres humains privilégiés, si l'on peut dire, de ce seul point de vue: les cancéreux? Pourquoi donner à leur vie la compagnie quotidienne de la mort? la peine capitale n'est pas la mort; c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui dire ce qu'il avait puisque, de toute façon, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute? On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutiles.

Pourtant, c'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément: que la maladie va, au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre ?

Ce qui est terrible quand on ment au malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, c'est de lui cacher ce que les autres savent. Une telle situation crée des relations entièrement faussées où se mêlent la pitié et l'hypocrisie. Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhaite se dissimuler à lui même la vérité, alors qu'il le fasse; qu'il soit lui, le responsable du mensonge, et non le médecin.

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effets secondaires. Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soin et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui même.

D'après P. Viansson-Ponte et L. Schwartzberg,
Changer la mort, Albin Michel, Paris 1997

(Annexe n° 07)

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, à 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 journée 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 tracas 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 nourrira 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*.

Au jour la journée : au jour le jour.

L'expérimentation animale

L'expérimentation animale suscite depuis plus d'un siècle des passions excessives, avec de chaque côté des extrémistes dogmatiques, voire dangereux.

Les opposants à l'expérimentation animale estiment tout d'abord que, même justifiée scientifiquement ou médicalement, une expérience qui détruit la vie animale est en tout état de cause inacceptable. Ensuite, pour ces militants souvent écologistes ou végétariens, partisans de médecine dite « douce », déçus de l'humanité et transférant sur l'animal leur richesse affective, l'expérimentation animale est à rejeter en totalité. En dernier lieu, seul l'animal est bon, généreux, fidèle, l'homme, lui, serait fondamentalement mauvais, pervers, intéressé. Vieux débat, s'il en est ! En conséquence, si l'homme veut progresser dans sa quête du savoir et dans sa lutte contre la maladie, il se doit d'expérimenter sur lui-même, sur des volontaires ou sur des prisonniers.

Mais ils sont nombreux à ne pas voir les choses de la même manière, les partisans de l'expérimentation animale rappellent trois éléments importants. Tout d'abord, que les progrès dans nos connaissances et les thérapeutiques se traduisent le plus souvent par des applications profitables à l'animal lui-même. On sait aujourd'hui traiter de nombreuses maladies animales grâce aux progrès de la recherche, et les vétérinaires ne se privent pas de les utiliser. Ensuite, que la proposition visant à expérimenter directement sur l'homme est, dans bien des cas, irrecevable : peut-on imaginer, par exemple, tester les procédures visant à inactiver des préparations susceptibles de contenir le virus du sida ? Il faut se souvenir, enfin, que la reconnaissance implicite de droits des animaux, aux yeux du juriste et du philosophe, est dépourvue de sens (...)

(...) Donc, il est inconcevable d'interdire toute forme d'expérimentation animale.

D'après Pierre TABOURIN, *Victimes obligées*
Le Monde des débats, Mars 1993.

Extrémiste (N. et Adj.) : Partisan d'une doctrine poussée jusqu'à ses limites, ses conséquences extrêmes; personne favorable aux idées, aux opinions extrêmes.

Dogmatique (N. et Adj.) : Qui exprime une opinion de manière catégorique, autoritaire.

Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire.

D'abord parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore. S'il ne s'agissait que de cela, la prison perpétuelle suffirait. A quoi bon la mort ? Vous objectez qu'on peut s'échapper d'une prison ? Faites mieux votre ronde. Si vous ne croyez pas à la solidité des barreaux de fer, comment osez-vous avoir des ménageries ? Pas de bourreau où le geôlier suffit.

Mais, reprend-on il faut que la société se venge, que la société punisse. Ni l'un, ni l'autre. Se venger est de l'individu, punir est de dieu.

La société est entre les deux. Le châtement est au-dessus d'elle, la vengeance au-dessous. Rien de si grand et de si petit ne lui sied. Elle ne doit pas « punir pour se venger » ; elle doit corriger pour améliorer. Transformez de cette façon la formule des criminalistes, nous la comprenons et nous y adhérons.

Reste la troisième et dernière raison, la théorie de l'exemple. Il faut faire des exemples ! Il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels ceux qui seraient tentés de les imiter ! Voilà bien à peu près textuellement la phrase éternelle dont tous les réquisitoires des cinq cents parquets de France ne sont que des variations plus ou moins sonores. Eh bien ! Nous nions d'abord qu'il y ait exemple. Nous nions que le spectacle des supplices produise l'effet qu'on attend. Loin d'édifier le peuple, il démoralise, et ruine en lui toute sensibilité, partant toute vertu. Les preuves abondent, et encombreraient notre raisonnement si nous voulions en citer. Nous signalerons pourtant un fait entre mille, parce qu'il est le plus récent. Au moment où nous écrivons, il n'a que dix jours de date. Il est du 5 mars, dernier jour du carnaval. A Saint-Pol, immédiatement après l'exécution d'un incendiaire nommé Louis Camus, une troupe de masques est venue danser autour de l'échafaud encore fumant. Faites donc exemples !

Victor HUGO, *Le dernier jour d'un condamné*, Préface, 1829

2) le mot "frustrations" signifie : Refoulements

le verbe "implique" exprime la conséquence.
1. = "la prophétie des frustrations affectives"

Le jeune ressent le besoin de se rendre en Occident,
en il éprouve des difficultés d'intégration dans son
pays, le problème s'accroît avec le problème de la
mondialisation qui crée d'autres sentiments liés à l'argent
et aux frustrations.

2) de l'histoire, de phénomène des "hargas"

(II) Production écrite

2. Un texte argumentatif.

"La Harga" est un phénomène très douloureux,
c'est un chemin qui mène à la mort et aussi une
époque dans laquelle les familles se détruisent,
ensemblement je suis contre "la Harga".

On constate plusieurs raisons poussent les parents
entreprendre cette "aventure dangereuse"
avant d'aller, il y a les raisons économiques dans le pays,

ensuite, le jeune homme et la jeune femme ne trouvent pas
leur confort et la satisfaction d'argent dans la société
où il n'y a pas de postes de travail ainsi un bon
salair. Enfin le jeune d'aujourd'hui est trop mobilisé
par la marchandisation via le net et la parabole.

(Donc) pour dissuader les haraga de partir, il faudrait
pas des projets d'intégration pour les jeunes, et d'autre
part, de leur réaliser la sensation de confort et
la satisfaction de l'argent par offrir des postes de
travail et un p. salaires.

Haraga est une douloureuse tragédie que les
jeunes d'aujourd'hui devraient éviter.

2/18

pour un jeune couple de cadres moyens de louer un appartement à Alger bien que l'acheter se révèle impossible

4) Selon l'auteur, comment les jeunes Harraga voient-ils l'Occident

Ses économies, surtout, est société ne mesure pas encore l'ampleur des mutations démographiques qui sont entrain de se produire au sein de la société algérienne. L'argent a grandi et s'est accompagné avec une sacralisation de mode de vie occidentale est un rejet de mode traditionnel bien rémunéré.

1) (le fondement) Satisfaction

2) conséquences

Or cela résulte des frustrations affectives

1) de jeune ressent le besoin de se rendre en son pays, car il éprouve des difficultés d'intégration dans son pays, le problème s'accroît avec le phénomène de mondialisation qui crée d'autres frustrations et aux frustrations

3) (HCC) Harraga

II production écrite

Amor AUIS Harraga si pas bien le meilleur

moyenne pour trouver de quoi en chercher qu'exception
Vale, entreprendre cette aventure dangereuse.

D'abord des Harroga presque des jours en
premier les leur année de cette vie, et la
chose qui provoque a provoquer de faire se
chose son réfléchi, leur personnalité aussi
la violence, chômage, travaille pas,

Ensuite, Harroga elle est dangereuse il y'a beaucoup
de gens qui ils ont voyagé par Harroga. ils sont
mort au milieu de la mer, ils sont réfléchis
pas même à leur famille.

enfin; Harroga c'est le moyen qui est fait
trouver des solutions de leurs problèmes, et pour
(de) les dissuader de tourner il faut leur pays troué
(de) et faire et donner travail pour les chômeurs
pour ~~Volonté~~ gagné et donné d'argent.



frustrations = satisfactions

implique expresse → la conséquence

plan. ^π cela résulte des frustrations affectives

Le jeune ressent le besoin de se rendre en aidant, car il éprouve des difficultés d'intégration dans son pays, le problème s'accroît avec le phénomène de la réalisation qui crée d'autres sentiments liés à l'argent et une frustration.

Le titre & les raisons de la Harga.

réduction écrite

La Harga est un phénomène très dangereux pour tant les gens n'hésitent pas à le faire. Il est très difficile de faire comprendre ces Hargos qu'il avec leur propre vie sans même penser aux conséquences et aux problèmes qu'ils s'attendent.

Tout d'abord, on doit parler des vraies raisons qui poussent à entreprendre cette mortelle aventure,

les

librement il y a quelque chose qui manque dans leur vie actuelle ! c'est pas normal qu'une personne pense à partir et laisser sa famille et ses proches juste comme ça, c'est pas logique ; du coup, la première qui les pousse à le faire c'est le manque de confort dans notre pays, ils visent avec leurs propres yeux que qu'il n'y a aucune différence entre le train de vie de celui qui travail et de celui qui est au chômage, alors qu'au même moment ils ont besoin d'une vie occidentale et pas d'une vie traditionnelle pleine d'ennui. Aussi automatique, un homme préfère avoir une belle femme, blonde aux yeux bleu, belle taille et tout ça, faut avouer qu'en Algérie ce genre de femme est rare. c'est normal qu'ils voudraient atteindre leurs objectifs par tous les moyens, mais le problème c'est qu'ils éprouvent des difficultés de trouver les moyens dans leur propre pays, c'est Malheureusement,

Donc, il faut des projets d'intégration pour ces jeunes, il faut vraiment qu'il trouve la belle vie dans leur pays pour qu'ils puissent vivre en occident comme les pays étrangers, et pour les detours en de partir, il faut leur offrir leurs besoins, ils faut leur réaliser leurs rêves, en moins la moitié de leurs rêves, on demande pas tout les rêves, les encourager à continuer le chemin de leur vie près de leurs familles et leurs amis, sans penser à avoir une nouvelle vie loin d'ici.

Enfin, on souhaite vraiment combattre ce phénomène et convaincre les jeunes à l'oublier.

5) frustrations = Refoulement (1)

6) a) le verbe souligné exprime la conséquence (1)

b) cela "provient" de frustration affectives.
(1)

7) Le jeune ressent le besoin de se rendre en ciel, car il éprouve des difficultés d'intégration en son pays, le problème est le phénomène de la mondialisation qui crée d'autres sentiments liés à l'argent et aux frustrations.
(1)

8) Le phénomène des "Haraga": (1)

II Production écrite:

2) - Le phénomène de la "Haraga" est très présent dans notre société, c'est beaucoup plus un phénomène qui touche nos jeunes en majorité. Ce qui cause le plus ce phénomène est la chômage.

de la vie, ainsi que la difficulté des jeunes adultes
dans leurs pays, ce qui cause des frustrations
et bien d'autres problèmes, tout ceci ainsi à cause
du manque de travail etc... ainsi que parce que
l'Occident paraît "paradisier" à leur yeux.

- Bien que tout cela ne soit pas complètement faux,
mais la honga reste "une maladie" qui touche un
pays et n'a rien de bon, la honga implique des
de chance de finir mort en pleine mer, de faim,
de noyade ou bien tué par les Brigades des mers,
ou qu'ils ne puissent même pas atteindre les terres,
ou bien mener une vie de "chien" là bas, nous devons plus
trouver des solutions comme "créer de nouvelles
places d'emploi, s'adapter au mode de vie, et essayer de
la rendre meilleur car cette jeunesse est le futur
de ce "pays".

5 Frustrations signifie : Refoulements

6 a) implique exprime la conséquence

b) Cela résulte des frustrations affectives.

7 Complétez :

Le jeune ressent le besoin de se rendre en occident, car il éprouve des difficultés d'intégration dans son pays. Le problème s'accroît avec le phénomène de la mondialisation qui crée d'autres sentiments liés à l'argent et aux frustrations.

8 Le Titre : Le Harraga, une aventure dangereuse.

II Production écrite :

Le phénomène des ^{harraga} est un phénomène très dangereux qui touche notre société et de particulier les jeunes qui rêvent matin et soir d'accéder en Occident.

D'abord ^{la Harraga} c'est devenu la solution des

jeunes de nos jours de continuer leurs vie, et puis je pense que c'est pas la bonne solution car ils laissent derrière eux beaucoup dégâts ainsi si ils arrivent en occident sans et souve c'est bien par rapport si ils meurent au milieu de la mer ils vont laisser leurs famille et leurs amis s'inquiété sur eux et aussi leurs mère pleuré jour et nuit à leurs séparation.

D'autre part ils ont des raisons ces harraga qui les poussent à cette aventure dangereuse car ils éprouvent des difficultés d'argent et de moyens de vivre dans leurs pays ainsi ils ressentent chômeurs sans argent ni travail ni mariage et oui le mariage qui est un grand problème qui touche nos jeunes car ils rêvent tous de faire leurs petite famille ainsi que en occident le mariage est un droit tandis que dans leurs pays c'est un rêve.

Enfin, pour convaincre les jeunes de ne pas partir et rester dans leurs pays, il faut beaucoup de chose commençant

le revenu mondial a augmenté, le nombre de pauvres s'est accru. Ensuite, les espoirs nés des indépendances des pays africains se sont volatilisés mettant les populations africaines dans le dénuement total. La mondialisation n'a pas su, par ailleurs, assurer la stabilité au point où les crises asiatiques et latino-américaines ont menacé même les inégalités économique mondiale. Enfin, l'équilibre promise aux pays qui se sont engagés dans la transition du communisme au marché n'a pas eu lieu, bien au contraire, c'est la pauvreté qui s'y est propagée.

8 - le pronom « Il » désigne : l'occident

le pronom « leur » désigne : ces pays (les pays pauvres).

le pronom « en » désigne : la mondialisation.

9 - L'économie et l'équilibre d'autres pays en développement sont menacés par les crises asiatiques et latino-américaines.

II - production écrite :

Il est vrai que la mondialisation n'a pas réussi à réaliser toutes ses promesses envers les pays pauvres. Cependant ces pays ont quand même bénéficié de quelques bienfaits de la mondialisation. D'abord, la mondialisation combat la pauvreté et essaye de la réduire dans le monde entier peu à peu en augmentant : la paye des travailleurs par exemple.

Ensuite, la mondialisation essaye de sauver les pays qui sont dans la misère, en augmentant les revenus et le niveau de vie des gens, et aussi a trouvé une solution pour les fléaux. de plus, la mondialisation assure la stabilité et l'économie de ces pays pauvres et aide à ce que la monnaies de ces pays ne baissent pas. Enfin, la mondialisation met un nouveau système économique qui puisse sauver ces pays en danger. ?

Il est essentiel de se pencher sur les aspects
des ressources biologiques et de la biodiversité.

II. production écrite

La mondialisation est un processus qui favorise
le développement d'activités pour les pays en
développement. C'est un processus qui favorise
l'échange de biens et de services entre les
différents pays. Cela permet de développer
l'économie et de créer des emplois. Cependant,
il y a aussi des risques de dégradation
de l'environnement et de perte de biodiversité.
Il est donc important de trouver un équilibre
entre le développement économique et la
préservation de l'environnement.

1

81 - le nouveau système économique

ben → Les pays

en → Les partisans de la mondialisation

Réécritez la phrase:

9) - L'économie et l'équilibre d'autres pays asiatiques et latins-américains en crise ont mené le développement.

II) production écrite

La mondialisation n'a pas que des choses négatives en notre monde elle a aussi beaucoup de bienfaits. elle débloque les liens entre les pays et aide au développement en combattant efficacement la pauvreté afin d'assurer la stabilité et l'équilibre d'autres pays en développement. car le mot mondialisation veut dire le progrès ce qui veut dire combattre efficacement la pauvreté au lieu de l'entraîner. la mondialisation certains pensent la dénonce mais pour moi sans mondialisation pas de visible future et de paix dans le monde et le style américain sous les pays doivent s'y inspirer.

Des idées mal exprimées et non structurées.

2,5

Production écrite :

Il est vrai que la mondialisation n'a pas réussi à réaliser toute ses promesses notamment envers les pays du tiers monde. Cependant, les les ont quand même bénéficiés de ses bienfaits :

~~En fait~~ En effet la mondialisation a permis au pays du tiers monde de diminuer les différences technologiques entre les pays. Les multinationales délocalisent leur activités vers les pays pauvres et transmettent leur technologie.

La mondialisation permet aussi une plus grande démocratisation et un renforcement des droits de l'homme et des droits de la nature et des animaux.

3

Cette dernière favorisent le rapprochement des peuples et des cultures. Les sociétés ne vivent plus en autarcie ce qui permet de créer une relation entre les peuples et un mélange d'idées qui favorisent le développement.

mais malgré tout ces avantages il n'en reste pas moins que la mondialisation compte beaucoup de points négatifs et méfaits.

II) Production écrite:

La mondialisation ^{est} souvent associée à un capitalisme triomphant de style américain pour apporter le progrès. Certes, la mondialisation n'a pas su réaliser tous ses promesses envers les pays du tiers monde mais néanmoins ces derniers ont bénéficié de certains de ses bienfaits.

D'abord, le mondialisme leur a permis de bâtir, de mettre en place et de fonder des états raisonnablement honnêtes qui ont su tenir par l'équilibre leur budget.

Enfin, la mondialisation ^{qui} a permis aux pays du tiers monde d'équilibrer leur budget leur a permis aussi de promouvoir leur situation financière notamment leur gestion budgétaire qui leur a permis de consacrer plus de leur budget au développement majeur du pays.

En conclusion, malgré les échecs de la mondialisation à réaliser et à apporter tout les bienfaits promis à certains pays on ne peut bénéficier de certains de ses bienfaits.

Il → le nouveau système économique ✓

Leur → pays

« Mais ceux qui en échangeant les leuanges sont encore plus injustes »

En → la mondialisation ✓

9/ « L'économie et l'équilibre d'autres pays en développement ~~de~~ étaient menacés par les crises asiatique et latino ~~ou~~ américaines. »

II/ Production écrite: (2)

La mondialisation n'a pas réussi à réaliser toutes ses promesses envers les pays du tiers monde, cependant, ces derniers ont quand même bénéficié de certains de ses avantages et de bienfaits comme par exemple développer les entreprises et établirment micro encourager les citoyens à se cultiver et faire de leur mieux pour ~~se~~ développer et améliorer leur situation et ne pas compter que sur le gouvernement "socialisme" et ces pays la réussisse à mettre en place des états plus ou raisonnablement honnêtes.

Des idées mal-structurées.

II Production écrite.

Sujet 2

La mondialisation c'est un terme économique, politique, populaire, c'est le progrès dans plusieurs domaines de la vie. C'est vrai que la mondialisation n'a pas réussi à réaliser toutes ses promesses notamment envers les pays du tiers monde mais comme même a été éfficace de certains des ses bienfaits.

D'abord, elle a devenu le monde un seul pays à travers les moyens de communication comme le téléphone et d'internet.

Ensuite, la mondialisation c'est un moyen de changement des articles comme des vêtements et électro par exemple. Si bien que le monde a devenu un seul marché ouvert.

Enfin, la mondialisation a joué un rôle efficace dans les recherches scientifiques car a aide les gens à changer les avis entre eux et retrouvé des autres moyen pour faciliter la vie à les êtres humains.

économique mondial. Enfin l'opulence promise aux pays qui se sont engagés dans la transition du communisme au marché n'a pas eu lieu; bien au contraire, c'est la pauvreté qui s'y est propagée.

8) Il → L'Occident
leur → les pays du tiers monde
en → les gens

0,5

9) L'économie et l'équilibre d'autres pays en développement ont été menacés par les crises asiatiques et latino-américaines.

1,5

IV) Production écrite:

Il est vrai que la mondialisation n'a pas réussi à réaliser toutes ses promesses notamment envers les pays du tiers monde. Cependant, ces derniers temps ont quand même bénéficié de certains de ses bienfaits.

D'abord; la mondialisation a produit beaucoup de progrès et a essayé à tout prix de réduire le nombre de pauvres. - Comment?

Ensuite, Elle a pu assurer la stabilité et l'équilibre économique mondiale.

Enfin; la mondialisation a tenu à ses promesses en apportant une opulence sans précédent. Citez-en quelques-unes?

3