



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

Option : Didactique du Français Langue Etrangère

**ETUDE COMPARATIVE DES INDICES D'ENONCIATION
DANS LES ECRITS DES ELEVES DE 3^{EME} AS
EN FRANÇAIS ET EN ARABE**

Présentée et soutenue publiquement par :
GUERRAB Yasmina

Devant le jury composé de :

BOUTALEB Djamilia	Professeure	Université d'Oran2	Présidente
FARI BOUANANI Gamel El Hak	Professeur	Centre universitaire de Naâma	Rapporteur
HAMIDOU Nabila	Professeure	Université d'Oran2	Examinatrice
TOUATI Mohamed	Professeur	Université d'Oran2	Examineur
ACHAB Djamilia	MCA	ENSET	Examinatrice
EL MESTARI Habib	MCA	Centre universitaire de Naâma	Examineur

Année universitaire: 2020/2021

« Etude comparative des indices d'énonciation dans les écrits des élèves de 3^{ème} AS en français et en arabe »

Résumé :

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) et plus précisément, il s'intègre à la didactique de la pluralité des langues. Cet axe encourage l'interdisciplinarité et met en contact les langues d'apprentissage, par exemple L1/L2 en développant des compétences langagières communes comme l'énonciation. De ce fait, nous nous intéressons premièrement, à la conduite énonciative de l'élève de 3^{ème} AS dans son texte argumentatif rédigé en français et en arabe. Puis aux différents facteurs qui peuvent agir sur cette conduite (identité, cognition, âge, sexe, politique scolaire, enseignement, etc.). Deuxièmement, nous avons comme principal objectif, de développer la stratégie énonciative de l'élève dans son écrit argumentatif dans une langue 01 et vérifier si elle a un effet positif sur une langue 02, c'est à dire le français sur l'arabe ou le contraire.

Mots clés :

Enonciation – argumentation – identité– adolescence- compétence transversales– effet translinguistique – situation d'apprentissage.

« A comparative study of the indicators of enunciation in the writings of 3rd AS students in French and Arabic»

Abstract:

Our work is in the field of teaching French as a Foreign Language (FFL) and more precisely, it is part of the teaching of the plurality of languages. This axis encourages interdisciplinarity, bringing together learning languages, for example in the first (L1 and L2) by developing common language skills such as speaking. Therefore, we are interested first, in the enunciative behavior of the (3AS) student in his argumentative text written in French and Arabic. Then to the various influences which can act on this behavior (identity, cognition, age, sex, school policy, education, etc.). Second, we have as main objective, to develop the

enunciative strategy of the pupil in his argumentative writing in a language 01 and to check if it has a positive effect on a language 02, that is to say French over Arabic or the opposite.

Keywords:

Enunciative- argumentation - identity – adolescence -transversal skills - translinguistic effect - learning situation.

«دراسة مقارنة لعلامات التلفظ في التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالفرنسية و العربية»

الملخص:

إنّ هذا العمل ينتمي إلى المجال التعليمية الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) وبالأخص إلى تعليمية تعدد اللغات. هذا المحور يشجع التبادل بين التخصصات، بمعنى آخر التواصل بين مختلف اللغات التي تدرّس مثلا اللغة الأولى و اللغة الثانية، وهذا بتطوير كفاءات لغوية مشتركة كالمفوضية. و لهذا، نحن نركز أولا على كيفية تعامل تلميذ السنة الثالثة ثانوي مع المفوضية في نصه الحجاجي المحرر بالفرنسية و بالعربية. و نهتم أيضا بمختلف العوامل التي تؤثر على هذا التصرف (الهوية، عملية الإدراك، السن، الجنس، سياسة التعليم، التدريس،... الخ). ثانيا، هدفنا الرئيسي هو تطوير إستراتيجية التعامل مع المفوضية، عند التلميذ في نصه الحجاجي المكتوب باللغة الأولى و التحقق من أنّها اللغة لها أثر إيجابي على اللغة الثانية، أي الفرنسية على العربية أو العكس.

الكلمات المفتاحية:

المفوضية- الحجاج- الهوية-المراهقة - كفاءات متعددة- أثر اللغات في مابينها-حالة للتعلم.

Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui m'ont porté leur soutien et leurs encouragements pour réaliser ce travail.

Monsieur le professeur FARI BOUANANI Gamel El Hak pour sa direction et ses inestimables conseils.

Les membres du jury pour avoir accepté d'examiner et évaluer ce travail.

Ma famille pour sa présence et son appui.

Mes amis et mes collègues qui m'ont aidé et surtout les deux personnes qui ont réalisé mon expérience, Madame AYOUNI Nabila, enseignante de français et Monsieur DANI Kada enseignant d'arabe.

Dédicace

Je dédie ce travail à ma famille et spécialement à ma mère.

A la mémoire de

Mon père

Mma Mansouria

Khalti Khadidja

Ma tante Kheira et mes oncles

Et à toutes les personnes chères à mon cœur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	01
--------------------	----

PARTIE I :

Première analyse des indices d'énonciation utilisés par les élèves dans leurs textes argumentatifs, écrits en langue française et en langue arabe

Chapitre 01

Analyse des textes argumentatifs écrits en langue française.....	08
--	----

Chapitre 02

Analyse des textes argumentatifs écrits en langue arabe.....	48
--	----

Chapitre 03

Analyse comparative des indices d'énonciation utilisés dans les deux langues.....	88
---	----

PARTIE II :

L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en français et en arabe, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves

Chapitre 01

L'identité et l'adolescence.....	99
----------------------------------	----

Chapitre 02

L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en français, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves.....	114
--	-----

Chapitre 03

L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en arabe, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves.....	154
---	-----

PARTIE III :

Protocole expérimental et analyse des données

Chapitre 01

L'analyse des manuels et des programmes destinés à la 3 ^{ème} année secondaire, en français et en arabe.....	201
---	-----

Chapitre 02

L'expérience didactique.....	229
------------------------------	-----

Chapitre 03

Analyse et interprétation des résultats.....	270
--	-----

CONCLUSION GENERALE.....	301
---------------------------------	------------

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	307
---	------------

ANNEXES	314
----------------------	------------

Introduction générale

Introduction

Dans le présent travail, nous poursuivons notre recherche que nous avons entamée dans notre mémoire de magistère. Nous nous intéressons à la conduite énonciative de l'élève de 3^{ème} AS dans son texte argumentatif.

Le constat auquel nous sommes arrivée lors de notre première analyse des productions écrites, est le suivant : malgré les efforts fournis par les apprenants pour exprimer leurs opinions en utilisant des indices d'énonciation, nous avons noté quelques insuffisances :

- Au niveau du vocabulaire affectif qui sert à attirer, sensibiliser ou à améliorer son image vis-à-vis de l'autre, c'est-à-dire le lecteur.
- Au niveau de la prise en considération de son destinataire et à son identité. Le fait d'adapter sa stratégie énonciative selon la personne à laquelle on s'adresse (son statut social ou culturel).
- Au niveau du choix qui opère dans l'emploi des pronoms personnels et à leurs différentes valeurs première et deuxième personne du singulier ou du pluriel).
- Au niveau des documents officiels de la 3^{ème} AS qui ne citent aucun paramètre pour évaluer l'implication et la prise de position de l'élève dans son écrit argumentatif.

A partir de cette série de lacunes, que nous avons retenues à la fin de notre première étude, une question s'est imposée à nous et qui est devenue notre problématique de recherche.

Si l'apprenant a des difficultés à maîtriser l'emploi des indices d'énonciation pour exprimer son opinion dans son écrit argumentatif en classe de langue, rencontre-t-il les mêmes difficultés pour donner son avis dans ses écrits en langue arabe ?

Et ceci nous pousse aussi à nous poser d'autres questions subdivisées en deux parties. La première série renvoie à l'apprenant en tant qu'individu.

- L'identité de l'élève a-t-elle une influence sur sa prise en charge énonciative dans son écrit argumentatif ?
- Quels sont les différents facteurs agissant sur son comportement scriptural ?
- Les variables âge et sexe ont-elles un lien avec sa stratégie énonciative ?
- Le nombre des utilisateurs et la fréquence d'emploi des indices d'énonciation changent-ils selon les variables âge et sexe, dans les deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe ?
- Existe-t-il une différence entre les deux langues par rapport à ces deux variables ?

Notre deuxième questionnement s'intéresse à la présence de l'énonciation dans le milieu scolaire, dans les deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe.

- Le texte argumentatif est-il enseigné en langue arabe, en 3^{ème} AS ?
- Si oui, est-il enseigné de la même manière qu'en langue française ?
- Les documents officiels de la langue arabe sont-ils conçus selon une vision discursive et dans une perspective énonciative ?
- Y a-t-il des points communs entre les programmes des deux langues d'apprentissage, français et arabe ?
- Les indices d'énonciation sont-ils exploités en classe par les enseignants de la langue arabe ?
- Les élèves utilisent-ils des marques d'énonciation pour s'impliquer dans leurs écrits argumentatifs en langue arabe ?
- Les lacunes relevées dans les textes argumentatifs rédigés en français, sont-elles les mêmes que dans les écrits en arabe ?

A partir de là, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Le développement de l'identité de l'apprenant adolescent aurait des répercussions sur son attitude scripturale et ses représentations dans une langue d'apprentissage.

- Les variables âge et sexe pourraient avoir une influence sur l'emploi des indices d'énonciation dans l'écrit argumentatif de l'élève.
- L'étude des indices d'énonciation pendant la compréhension écrite des textes argumentatifs dans les deux langues d'apprentissage le français et l'arabe, aiderait l'élève à exprimer son opinion et de là à maîtriser la langue. Puisque selon les auteures, Tomassonne et Petiot (2002 : 01) « *L'étude de la langue n'y est jamais déconnectée de l'étude des textes, qu'elle nourrit et qu'elle soutient.* ».
- L'exploitation des indices d'énonciation pendant la compréhension écrite, participerait à développer le vocabulaire subjectif de l'élève dans son écrit argumentatif en langue arabe.
- En maîtrisant l'emploi des indices d'énonciation dans son texte argumentatif rédigé dans une langue d'apprentissage, l'élève améliorerait l'expression de son opinion et de son individualité, dans une autre langue d'apprentissage.

Pour pouvoir répondre aux questions que nous nous sommes posées et vérifier aussi nos hypothèses de départ, notre travail comprend trois parties, chacune d'elles répartie en trois chapitres.

En premier lieu, la première partie est consacrée à une première analyse des copies des élèves de 3^{ème} année secondaire, écrites en langue française et en langue arabe. Nous relevons les différents indices d'énonciation permettant à l'élève-scripteur d'exprimer ses opinions ou ses sentiments personnels et de s'adresser à son lecteur dans les deux langues d'apprentissage : le français et l'arabe standard. Il s'agit de s'intéresser uniquement à la manière dont le scripteur s'implique dans son texte, c'est-à-dire à la « dimension énonciative ».

A ce stade de notre recherche, notre intérêt se porte sur la reconnaissance des différents signes linguistiques, à leur identification et à la fréquence des utilisateurs représentée sous forme de tableaux.

Précisons que cette analyse initiale des textes argumentatifs prend en charge 64 productions réparties en nombre égal pour les deux langues. Les textes sont rédigés par des élèves de 3^{ème} AS.

Cette partie comporte trois chapitres. Les deux premiers sont dédiés à l'analyse des indices d'énonciation employés dans les textes argumentatifs des élèves. Quant au dernier, il est destiné à l'analyse comparative de ces mêmes indices rédigés dans les deux langues d'apprentissage.

En second lieu, la deuxième partie est dédiée à l'analyse de l'identité de l'élève afin de comprendre les processus d'apprentissage mis en œuvre par l'enseignant et l'apprenant pour acquérir des savoirs et des savoirs faire. Il s'agit d'étudier et interpréter les différents signes énonciatifs liés à l'identité de l'adolescent, selon son âge et son sexe. En effet, nous pensons que ces derniers ont des répercussions sur les pratiques discursives de l'élève-scripteur et essentiellement sur ses stratégies de prise en charge énonciative dans son texte argumentatif. C'est pour cela qu'il est important de se pencher sur les différents facteurs qui agissent sur son comportement scriptural relié aux différentes représentations linguistiques, sociales ou culturelles.

Dans cette optique, nous définissons d'abord, dans le premier chapitre les notions d'identité en psychologie, en sociolinguistique, en didactique et d'autres disciplines afin de mettre en évidence les pratiques langagières de l'élève. Tout cela associé aux différents processus d'acquisition d'une langue.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous analysons les marques d'énonciation utilisés dans les écrits argumentatifs, rédigés en français par des élèves de 3^{ème} AS en rapport avec leurs âges et leurs sexes.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous suivons la même démarche appliquée dans le deuxième chapitre pour analyser les textes des élèves écrits en arabe.

Pour clore cette partie, nous présentons une synthèse dans laquelle nous comparons les différents résultats auxquels nous sommes parvenues. Il s'agit de vérifier si le comportement des élèves-scripteurs diffère selon les variantes âge et

sexe et s'il est identique ou distinct dans les langues d'apprentissage, français et arabe.

En dernier lieu, la troisième partie de notre travail s'intéresse à vérifier quelques unes de nos hypothèses de recherche. Effectivement, il s'agit de mener une expérience dans les deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe. Le but est de vérifier si l'enseignement des indices d'énonciation à travers l'étude du texte argumentatif aurait premièrement, un effet positif sur l'usage de ces indices dans les écrits des élèves, rédigés dans l'une des deux langues étudiée en premier (L1). Et deuxièmement, un impact favorable sur la seconde (L2). A cet effet, cette ultime partie se compose de trois chapitres.

Le premier chapitre analyse les documents officiels émis par le Ministère de l'Education Nationale, afin d'observer l'intérêt porté à l'énonciation en français et en arabe. Il comporte aussi, une enquête par questionnaire s'adressant aux enseignants de français et d'arabe au secondaire dans la ville d'Oran¹, afin d'avoir un aperçu sur l'importance donnée à l'enseignement de l'énonciation dans le texte argumentatif, en classe. Le questionnaire s'articule autour de neuf questions en langue française et dix en langue arabe, s'intéressant à l'emploi de l'énonciation à l'écrit (compréhension / production écrite).

Puis, le deuxième chapitre comprend le protocole expérimental qui consiste à proposer aux élèves une unité d'apprentissage basée sur la compréhension et la production de textes argumentatifs dans les deux langues

Enfin, le dernier chapitre s'atèle à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus au cours de notre expérimentation et à les comparer avec ceux qu'on a obtenu chez les groupes témoins, étudiés dans la première partie.

Finalement, nous clôturons notre recherche par quelques observations et réflexions sur le plan didactique.

A la fin, nous tenons à préciser que notre analyse contrastive se base sur la mise en place d'un dispositif de comparaison des énoncés argumentatifs des élèves, en

¹ Voir contenu du questionnaire en Annexes.

étudiant les indices d'énonciation dans les deux langues. Et cela afin d'essayer de libérer l'opinion et le discours affectif de l'apprenant, d'abord, dans la langue d'apprentissage 01 et ensuite dans la langue d'apprentissage 02.

De ce fait pour nous, les interférences ne sont pas considérées comme étant des parasites ou des erreurs mais comme étant des moyens linguistiques destinés à améliorer une situation d'apprentissage. Et nous essayons d'appliquer « *cet effet translinguistique* » (Kellerman et Sharwood, 1980) pour les deux langues. Pour se faire, la langue d'apprentissage 01 est celle que nous utilisons pendant l'expérience. C'est le français pour la 3^{ème} ASLE (les langues étrangères) et l'arabe pour la 3^{ème} ASLPH (les lettres et philosophie).

Pour Meisel 1983, le transfert est une stratégie psycholinguistique fondée sur la connaissance de L1 ou sur des routines de performance propres à cette langue, à laquelle certains apprenants ont recours lors de l'apprentissage de L 2, en fonction de leurs représentations psycho-sociales. [...] Ainsi la perception de la parenté typologique et degré de marque des différences entre L 1 et L 2 est un facteur déterminant de la conduite de transfert. (Véronique, 2005 : 20).

Pour clore cette introduction, nous indiquons que notre but, dans ce travail n'est pas de juger ou de critiquer l'enseignement de l'énonciation en classe, mais nous essayons de comprendre et de proposer quelques moyens pédagogiques pour encourager l'enseignement des indices d'énonciation dans les deux langues d'apprentissage le français et l'arabe afin de libérer l'expression de l'élève dans son texte argumentatif. Et surtout nous défendons, selon une vision plus large de la didactique de « *la pluralité des langues* » (Véronique, 2005 : 18), l'idée de mettre en contact les langues d'apprentissage, afin d'atteindre deux objectifs. Le premier concerne la facilité de l'acquisition des langues et le deuxième renvoie à l'amélioration des pratiques langagières en classe.

Partie I

Première analyse des indices d'énonciation utilisés par les élèves dans leurs textes argumentatifs, écrits en langue française et en langue arabe

Chapitre 01

Analyse des textes argumentatifs écrits en langue française

Introduction

Dans ce chapitre, nous effectuons une analyse descriptive de l'énonciation¹ car la notion de texte argumentatif privilégie une réflexion linguistique sur l'énonciation dont la problématique est définie comme étant : « La recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »). » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 :36)

Mais avant de procéder à l'étude des marques d'énonciation, il est important de délimiter notre terrain de recherche c'est-à-dire les indices d'énonciation à prendre en considération dans notre analyse. A cet effet, nous retenons tous les traits de subjectivité liés :

- **Aux marques de personne** (tous les pronoms et adjectifs qui renvoient à la première, la deuxième et la troisième personne²) ;
Exemples : je, le mien, tu, tes, il, on.
- **Aux indices spatio-temporels ;**
Exemples : ici, maintenant demain, cette année.
- **Aux temps et modes verbaux ;**
Exemples : le présent de l'énonciation, le futur proche, le conditionnel, l'impératif.
- **Aux marques d'opinion**(nous y incluons les marques de sentiment) ;
Exemples : j'estime, nous nous opposons à, hélas, heureusement.
Exemples : c'est excellent, grave, le meilleur, chauffard.
- **A la ponctuation à valeur expressive**(ordre, émotions, ironie, apostrophe)
Exemples : le point d'exclamation, le point d'interrogation, les guillemets.

En résumé, à tout ce qui renvoie à la présence du sujet-scripteur ou à son lecteur dans le discours argumentatif.

¹ Ce chapitre se base sur notre mémoire de magistère.

² Son emploi nous intéresse car souvent, il est utilisé pour renvoyer à l'énonciateur ou son récepteur ou bien pour donner une valeur générale à ses propos.

[...] on distinguera les « **pronoms personnels** » de la 1^{ère} et 2^e personnes ; les pronoms démonstratifs ; les adverbes et les adjectifs que Bailly nommait « relatifs » (ici, maintenant, hier, aujourd'hui, etc.) ; les temps du verbe, organisés toujours autour du « présent » c'est-à-dire du temps de l'énonciation. On ajoute certains verbes pris à la première personne du singulier (je crois que ..., je conclus que ...), les verbes performatifs, c'est-à-dire ceux qui à la première personne du singulier du présent effectuent par eux-mêmes l'action qu'ils désignent, par exemple je promets ..., je jure ..., etc. [qui] nous donnent des informations sur le procès d'énonciation. Tel est également le cas de certaines couches du lexique, où l'on observe la présence de sèmes **évaluatifs** ou **émotifs** (qui implique un jugement ou une attitude particulière du sujet de l'énonciation). Les termes **modalisants** comme **peut-être**, **certainement**, **sans doute** suspendent l'adhésion du sujet énonçant et, par là, se rattachent encore à l'énonciation ... (Ducrot-Todorov, 1972 : 405).

1. Fiche descriptive

1.1. Les scripteurs

Des élèves de 3^{ème} A.S, de diverses filières (lettres et philosophie, langues étrangères). Ce sont des lycéens de la wilaya d'Oran et plus exactement de la région Est, lycée Bekkaye Mohamed à Hassi Bounif.

1.2. Le corpus d'observation

Le corpus est composé de 32 textes argumentatifs de longueur variable, rédigés par les élèves en classe, au cours de la séance de la production de l'écrit d'une durée d'une heure.

Voici le nombre de textes par rapport à chaque classe :

3^{ème} ASLPH : 16 copies.

3^{ème} ASLE : 16 expressions écrites.

Suite à l'étude d'un texte extrait de l'œuvre de Soraya Nini, « *Ils disent que je suis une beurette* », une discussion s'est ouverte en classe sur le fait que les

élèves n'aiment pas lire. Ayant remarqué qu'ils étaient très intéressés par le sujet car leurs interventions étaient nombreuses, nous avons décidé de leur proposer, au cours de la séance suivante cette activité d'expression écrite placée dans une perspective énonciative :

« Vos parents, vos profs vous accusent souvent de ne pas aimer la lecture. Présentez vos arguments, afin de leur expliquer pourquoi vous ne lisez pas. »

Cette activité a été posée sans aucune forme de tâche, afin de laisser les élèves s'exprimer librement sans aucune contrainte accompagnée de consignes. Et pour qu'il n'y ait aussi, aucun préjugé de notre part.

2. L'analyse du corpus

Notre étude dépend de l'intérêt que peut porter chaque expression écrite, c'est pour cela qu'une analyse peut être brève ou assez longue. Elle n'est pas toujours accompagnée d'une remarque car cette dernière s'impose quand nous jugeons nécessaire d'apporter quelques éclaircissements ou d'introduire des commentaires.

2.1. Analyse des copies des élèves de la classe 3^{ème} ASLPH

Texte01

- Au cours de son introduction et le développement de ses arguments, l'élève s'exprime souvent à la première personne du singulier avec le pronom personnel sujet « je », « moi ». Mais il utilise aussi le pronom personnel « nous », quand il parle des élèves de sa classe et le pronom indéfini "on" qui a la même valeur que le « nous » collectif.
- Dans sa conclusion, il réutilise la première personne du singulier « je », « ma ». Il exprime le souhait à travers la structure le pronom personnel sujet et le verbe de modalité « vouloir » conjugué au futur simple « je » + vouloir au futur simple. Il s'adresse directement à son récepteur (lecteur) en employant le pronom personnel « vous ».

Je suis étudiante (...) j'ai pas le temps pour prend un livre et lire le.

(...) nous résumons les leçons et on a aussi beaucoup des recherches à faire (...).

Enfin, je vous ouvre ma tête et je voudrai essaye de lise parce que la lecture ma permis d'obtenir des bonnes notes à tous les matières par le sport.¹

Texte02

Nous retrouvons l'implication du scripteur dans l'introduction et dans la conclusion, à travers la première personne du pluriel « nous », « nos ».

No parents et nos profs nous accusent de ne pas aimer la lecture (...).

Pour toutes ces raisons nous n'aimons pas la lecture (...).

Texte 03

- Dans l'introduction, l'élève marque une distance par rapport à ses propos, en utilisant le terme « les enfants » remplacé par le pronom personnel renvoyant à la troisième personne du pluriel « ils ».
- Le scripteur s'implique fortement au cours du développement de ses arguments, en usant de l'adverbe « personnellement », du pronom personnel sujet « je », l'adjectif qualificatif « fatigante » et les adjectifs possessifs renvoyant à la première personne du singulier « mon », « mes ». Nous notons aussi l'adverbe indiquant le temps présent « actuellement ».
- Pour conclure son texte, l'élève marque son opinion par les adjectifs qualificatifs « important » et « nécessaire », ce dernier renforcé par

¹ Il n y a pas d'espace entre les mots car l'élève les a écrit tels quels. Et ceci est appliqué pour tous les textes des élèves.

l'adverbe « très ». Notons aussi que cette conclusion est un compromis avec son lecteur (son enseignant).

La lecture est l'un des passes temps que les parents et les professeurs recommandent les enfants mais generalement (les enfants) ils n'aiment pas beaucoup la lecture.

(...) Personnelement je n'ai pas le temps libre pour lire (...) je fais mes devoirs et je prends des cours.

Par ailleurs la lecture est fatigante et quelque fois je lis sans comprendre.

Actuellement les livres coût cher et mon argent poche ne me suffit pas (...).

finalment la lecture est une important et très nessesaire pour la culture elle nous donne beaucoup d'informations.

Texte 04

- Nous remarquons dans ce texte l'absence de terme renvoyant à la première personne comme les pronoms personnels.
- Nous notons aussi l'emploi répétitif (deux fois) de l'adverbe marquant l'insistance « surtout ». L'expression soulignant la cause négative « à cause ». Il y a aussi des termes dont le sens est subjectif « acceptable », « générosité », « mal » et « l'importance ».
- L'implication du scripteur est marquée aussi dans la conclusion, par la structure suivante : l'expression de l'obligation « il faut+ le verbe stopper ».

Dans les dernières années la lecture se diminue surtout par les élèves.

Cette phénomène existe a cause de la télévision et l'internet et surtout la difficulté de les mots utiliser dans les livres.

la télé parce qu'il y'a des programmes acceptale par tous.

Et l'internet de son genérésité de l'information et il est pas mal former.

Enfin, il faut stoper l'influence de la télé et l'internet pour se viendrel'inportance de la lecture.

Texte 05

- L'originalité de ce texte se situe au niveau du dialogue imaginé par l'élève. En effet, elle a présenté son argumentation sous forme d'un récit comportant un dialogue entre le père et sa fille.
- Les pronoms personnels et les adjectifs possessifs employés renvoient à la première personne « je », « me », « ma », « mon » et « nos ». Ce dernier est employé avec l'adverbe impliquant le temps « de nos jours ». Il y a aussi l'adverbe impliquant le scripteur « personnellement ».
- Les termes renvoyant à la subjectivité de l'élève « fatiguer », « beaucoup », « rapidement », « agréablement ».
- La conclusion est un compromis avec le lecteur.
 - Mon père me dit toujours que je ne lis pas malgré qu'il y a beaucoup des livres à la maison de tous les modèles pourquoi ?
 - j'ai dis : moi personnelement je lis pas parce que le livre me fatigue et me prend beaucoup de temps ,alours qu'avec l'internet, j'ai des information plus rapidement et agréablement. de nos jours les livre coûte cher et mon argent poche ne me sifé pas. (...).

- Finalement mon père maconvancu que la lecture est important pour la culture et je lui permis de lire.

Texte 06

- Le scripteur marque une distance par rapport à ses propos en utilisant la troisième personne du singulier quand il parle de la lecture « elle instruit la personne », « elle prend beaucoup de temps ».
- Il emploie aussi la deuxième personne du singulier « tu » dans un paragraphe. Et là aussi on sent l'influence de l'arabe :

D'abord comme tu prends une grand livre à la bibliothèque et tu lit tu ne trouve pas des informations.

أولا عندما تأخذ مجلدا من المكتبة و تقرؤه فإنك لا تجد المعلومات.

- L'élève marque sa subjectivité en concluant son texte avec l'adjectif « importante ». Et puis aussi c'est une conclusion compromis.

La lecture c'est une hobly pratiquent par beaucoup des gens parece que elle instruit le personne mais il ya qui ne aimer pas la lecture. (...)

Ensuite il ya des personne veu que la lecture est ennuyeuse parece que elle prendt beaucoup de temps.

La lecture est impurtance pour la culture du personne.

Texte 07

- L'implication de l'élève est soulignée par la première personne du singulier le pronom personnel « je », l'adjectif possessif « ma ».
- D'autres termes aussi marquent sa prise de position comme l'adverbe « personnellement ». Les verbes de sentiments « sentir », « aimer ». Et des noms exprimant la volonté ou le souhait « l'attention », « le désir ».

La lecture donne La personne nouvelle renseignements et intéresser mais personnellement Je ne pas pratiquais cette hobby complètement si j'avait en vacance ou j'ai besoin des informations dans ma étude parce que j'ai pas L'attention et La desir come je feuillette un livre ou une histoire quoi que la espese parce que je sentis del'ennui rapidement et je penche par la lecture dans temps vide mais j'aime le dessin parce que je sentis de repos et la plaisir.

Texte 08

- Dans l'introduction le scripteur marque son implication à travers la structure exprimant l'obligation « devoir + être + développer ». « Devoir + être + présente ».
- Il marque ses paroles dans le temps par l'adverbe « aujourd'hui ».
- Nous remarquons ensuite des termes soulignant son jugement, « bien », « grand rôle ».
- Dans la conclusion, il emploie deux fois le pronom personnel renvoyant à la première personne du pluriel « nous ». Ce pronom a deux valeurs :

Nous= je : donc nous peux dire.

Nous= valeur générale (tous les gens) : lecture si pas très importance a tout les gens et si pour ça la lecture devlopper Nous.

La lecture doit être devolopper le personne et ce aide les etudiant (...) mais aujourd'hui la jeunesse n'intèrèser pas de la lecture parce qu'il y'a autre chose c'est bien pour leur comme la television doit être presentedes programme.

(...) le cinema jouent un grand de role (...).

donc nous peux dire que lecture si pas très importance A tout les gens et si pour ça la lecture devlopper Nous.

Texte 09

- Dans l'introduction, le scripteur utilise la première personne du pluriel « nous », « notre ». Afin de donner une valeur générale à ses propos.
- Puis, tout au long de sa production, il utilise la première personne du singulier : « je », « me », « moi », « mes ».
- Les termes et les expressions subjectifs : « ne pas aimer », « se fatiguer », « avoir marre », « ne pas être à l'aise », « très », « à cause de ».
- Il ajoute à la fin que son aversion pour la lecture n'est que temporaire. Alors il utilise l'indicateur de temps « ce moment ». Nous remarquons là aussi, que l'élève ne veut pas déplaire à son professeur.

La lecture est une moyenne pour que prendre des information qui nous besoin pour utiliser dans notre vie.

D'abord, je n'aime pas la lecture parce que je me fatigue mes yeux et je n'y mar que je pren la lire un livre. (...).

Enfin, j'ai un b.a.c, et moje ne suis pas alaise, Je suis très pour a cause de cette etep Je ne peut pas lire

C'est ca le problème pour que j'aime pas la lecteur, pour se moments itou pas plus.

Texte 10

- Le texte est un dialogue entre le professeur et l'élève.
- Dans l'introduction, c'est la première personne du pluriel qui est employée,
- **Nous = les élèves de la classe** : Notre professeure nous à questionnez.
- Après, c'est la première personne du singulier qui est utilisée, "je", "moi", "mon".

- Il y a aussi des adjectifs qualificatifs comme, "rapide", "facile", "fraîche", "riche".
- Le locuteur qui exprime son opinion sur la lecture qu'il trouve fatigante et moins intéressante que l'Internet, préfère à la fin de son texte, se rallier à la position de son enseignant afin de satisfaire ce dernier.

Notre professeure nous à questionnez sur la culture.

Il nous dis que nous ne sommes pas culture à cause d'éviter la lecture pourquoi ?

Je reponde la cause de ça ces le temps, parceque les professeurs demandent à nous beaucoup des travaux. (...) je regarde la télévision et l'internette que toutes information sont rapides et facile.

mon professeur reponde à moi: ces vrai que l'internette facile mais le livre donne les informations freche est richemame qu'il prond des longue temps.

Finalemnt Je me suis interesser par l'expression de mon professeur parce que, il n'y 'a pas comme la lecture des livres.

Texte 11

- Dans ce texte, nous remarquons l'absence de pronoms personnels ou d'adjectifs possessifs renvoyant à la première personne. L'élève préfère présenter l'avis des autres, « la personne », « pas mal de gens », « élèves ».
- Par contre, nous notons la présence de termes marquant la position du locuteur qui est pour la lecture et il juge ceux qui ne lisent pas, « des raisons vraiment bêtes ».
- Dans la conclusion, le scripteur généralise le problème de : « l'empêchement de la lecture » par les termes : « généralement », « l'homme », « l'être humain ».

La lecture de toutes ces différentes sources est un moyen d'enrichir la curiosité de la personne, mais malgré cela il y'a beaucoup de gens qui ne s'intéressent pas de ce moyen culturel.

D'abord pas mal de gens, évitent la lecture pour des raisons vraiment bêtes et cela juste pour s'empêcher de cultiver la curiosité.

En outre beaucoup d'élèves ne lisent même pas leurs livres d'études (...).

Pour toutes ces raisons, L'empêchement de la lecture est généralement causé chez l'homme d'une immense manière car il se programme pas et en marchons de cette méthode, et ce rythme de technologie, L'être humain va perdre beaucoup de choses pas juste la lecture.

Texte 12

- L'élève marque son implication par l'emploi de la première personne du singulier : « je », « mes ».
 - Il utilise aussi :
 - Les verbes : « savoir » – « préférer ».
 - Les adverbes d'affirmation : « surtout » – « franchement ».
 - Les adjectifs qualificatifs : « bons » – « mauvaises ».
 - Les expressions : « je m'en fous » – « je m'en fiche ».

Je sais que la lecture c'est un bon moyen de culture pour enrichir mes connaissances

(...) c'est pour ça je mon foudela lecteur surtout les long livre et les movaïses histoires.

ensuite, Franchement j'aime pas la lecteur et je mon fichet de lire les livres. (...) je préfaire les petites histoires.

Texte 13

- Dans l'introduction et dans la conclusion, le scripteur utilise le pronom personnel « je ».
- Dans la partie développement, l'élève s'efface.

D'abord, j'aime la lecture parce que j'ai considéré la lecture un porte vers l'étude (...).

Enfin, j'ai souhaité à génération être certain pour les droit de la lecture.

Texte 14

- Le texte se présente sous forme d'un dialogue entre l'élève et son professeur rapporté au style indirect.
- Dans l'introduction, nous remarquons l'emploi de deux personnes :
 - La première personne du singulier, désignée par l'adjectif possessif « mon ».
 - Et la première personne du pluriel **nous = les élèves de la classe.**
- Au cours du développement des arguments, le scripteur marque sa prise de position :
 - Par la première personne du singulier, « je », « moi », « me », « mon ».
 - Par l'adverbe renvoyant au sujet « personnellement ».
 - Par des adverbes marquant l'intensité ou la comparaison : « très », « mieux ».

- Dans la conclusion, il choisit de se rallier à la position de son professeur, en exprimant l'idée, « je suis convaincu par l'opinion de mon professeur ».

Mon professeur dit à nous ne sommes pas cultures (...) il nous dit pourquoi ?

(...) je réponds moi personnellement je lis pas parce que la plupart du mon temps vide à La télévision, parce que la t.v ces mieux. (...) Quand j'ai terminé mon parole le professeur ma dis que je suis pas juste, c'est le contraire le livre donne a la lecture des informationstrès riche. (...).

Finalement je convenque à l'opinion de mon professeur, et je pormis a lui de lire

Texte 15

- Nous notons dans cette copie l'emploi de trois personnes :

La première personne du pluriel « nous » – « notre » – « nos ».

Le pronom indéfini « on ».

La troisième personne du pluriel « ils ».

- Nous remarquons aussi que la valeur du pronom indéfini « on » est tantôt la même que celle des deux autres pronoms (« nous », « ils ») et tantôt elle est différente :

Nous = on = je + les élèves.

On = ils = les autres.

On = tout le monde : valeur générale.

Nos parents et les profs, nous accusent de ne pas aimer la lecture qui est une partie la culture.

D'abord nous ont remarquer plusieurs fois et notre problem
c'est que on est pris par la télévision (...).

Ensuite ils connaissent pas la valeurs de la lecture, par
exemple on lisant quotidiennement on a prend toujours des
novelchause.

C'est pour se la qu'on dit la lecture est un fruits.

Texte 16

- Dans l'introduction, l'élève prend de la distance : absence de pronoms renvoyant à sa personne.
 - En développant ses arguments le scripteur adhère à son discours à travers :
 - o La première personne du pluriel « nous », « notre ».
- Nous = tout le monde : valeur générale.**
- o Des adjectifs qualificatifs : « difficile », « incomprise », « importante ».
 - o Des adverbes exprimant l'intensité ou la manière : « très », « bien », « facilement ».
- Dans la conclusion, l'élève utilise la première personne « je », « nous », « notre ».

Et aussi un verbe d'opinion « croire ».

La plupart des élèves ne aiment pas la lecture et des livre.

Malgré Elle très importante et donne des information.

toutefois, Nous trouvons dans la lecture des mons difficiles.

(...)

donc Nous cherchons notre voie pour comprendre bien et
facilement comme le télévision. D'abord, il donne des
information importante (...).

finalment, je croi que la lecture elle reste la base (...) nous
trouvons les information que ne trouve pas notre voie.

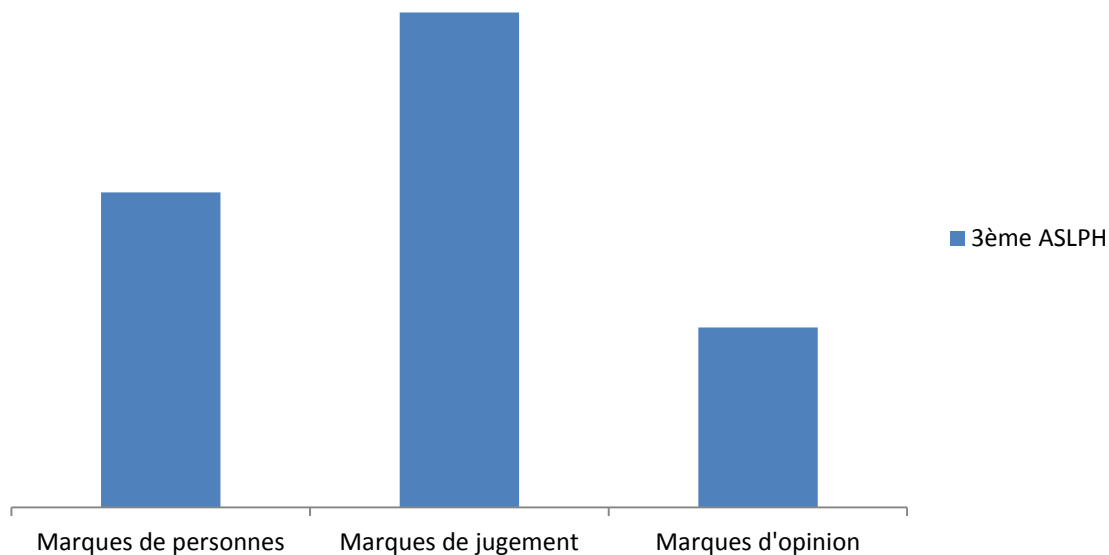
Voici ci-après les tableaux qui synthétisent le pourcentage des utilisateurs de chaque type d'indice d'énonciation, dans cette classe.

Tableaux récapitulatifs : 3^{ème} ASLPH

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} Personne du singulier	1 ^{ère} Personne du pluriel	Pronom indéfini « On »	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	La structure « Il faut + Verbe »
01	+	+	+	+	-	+	-	-	-
02	-	+	-	+	+	+	-	-	-
03	+	-	-	+	+	+	-	-	-
04	-	-	-	+	+	+	-	-	+
05	+	+	-	+	+	+	-	-	-
06	-	-	-	+	+	-	-	-	-
07	+	-	-	+	-	+	+	-	-
08	-	+	-	+	+	-	-	+	-
09	+	+	-	+	+	+	+	-	-
10	+	+	-	+	-	-	-	-	-
11	-	-	-	+	-	-	-	-	-
12	+	-	-	+	-	+	+	-	-
13	+	-	-	+	-	+	-	-	-
14	+	+	-	+	-	+	-	-	-
15	-	+	+	-	-	-	-	-	-
16	+	+	-	+	-	+	-	-	-
Pourcentage de la classe	62.5%	56.25%	12.5%	93.75%	43.75%	68.75%	18.75%	06.25%	06.25%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage.	Personnes : 43.75%			Marques de jugement : 68.75%		Marques d'opinion : 25%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

D'abord, le nombre des manipulateurs de personnes s'élève en moyenne à 07 (43.75%). 43.75% (07 élève) de la classe s'expriment en utilisant plusieurs personnes à la fois. 18.75% (03 élèves) n'emploient aucune personne. La première personne du singulier « je » est employée par 10 élèves et celle du pluriel par 09 d'entre eux (56.25%). Quant au pronom indéfini « on », il est usé par 03 lycéens (12.5%).

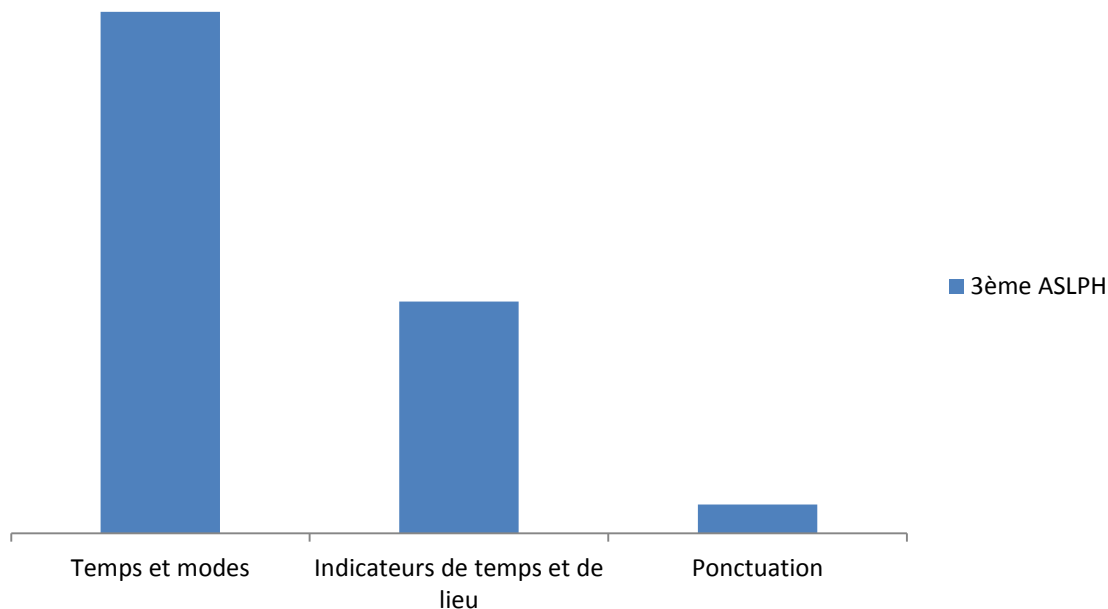
Ensuite, les marques de jugement sont utilisées en moyenne par 11 apprenants (68.75%). Ceux qui se servent des termes ce sont les plus nombreux 15 (93.75%).

Enfin les marques d'opinion, en moyenne nous comptons 04 élèves (25%). Et ce sont les termes qui sont leur premier choix, 11 (68.75%).

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Temps et Modes		Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes		Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	-	-	-	-
02	+	-	+	-	-	-	-
03	+	-	+	+	-	-	-
04	+	-	+	+	-	-	-
05	+	-	-	-	-	-	-
06	+	-	-	-	-	-	-
07	+	-	-	-	-	-	-
08	+	-	+	-	-	-	-
09	+	-	-	-	-	-	-
10	+	-	-	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-
13	+	+	-	-	-	-	-
14	+	-	-	-	-	-	-
15	+	+	-	-	-	-	-
16	+	-	-	-	-	-	-
Pourcentage de La classe	100%	12.5%	25%	12.5%	00%	00%	00%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage.	Temps et mode : 56.25%		25%	Ponctuation : 03.12%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

En moyenne 09, est le nombre des élèves qui utilisent les marques des temps et des modes de l'énonciation c'est-à-dire 56.25%. Tous les membres de la classe usent du présent de l'indicatif (présent de l'énonciation). 12.5% (02 élèves) emploient aussi, un autre temps (le passé composé).

Pour ce qui est de l'usage des indicateurs de temps et de lieu, destinés à marquer le moment de l'énonciation, nous obtenons le chiffre 04 ce qui représente 25% de la classe.

Concernant la ponctuation affectée à inscrire la présence du scripteur dans son écrit argumentatif, 02 lycéens en usent (12.5%). Ils se servent de l'interrogation (la question rhétorique).

Les marques du récepteur

Types d'indices d'énonciation Textes	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01	–	+
02	–	–
03	–	–
04	–	–
05	–	–
06	+	–
07	–	–
08	–	–
09	–	–
10	–	–
11	–	–
12	–	–
13	–	–
14	–	–
15	–	–
16	–	–
17	–	–
Pourcentage de la classe	06.25%	06.25%
Fréquence des utilisateurs du principal critère en pourcentage.	Implication du récepteur : 06.25%	

Commentaire

L'implication du récepteur reste rarement marquée : 03.12% de la classe (02 élèves pour l'emploi des personnes renvoyant au récepteur).

En résumé, la moyenne générale des utilisateurs des indices d'énonciation dans cette classe atteint 05.58 élèves (34.87%).

2.2. Analyse des copies des élèves de la classe 3ème ASLE

Texte 01

- Absence du « je » dans l'introduction :

Le problème de la lecture touche les catégories du société dans la plus part du monde.

- L'élève s'exclut du sujet, prend ses distances, choisit de parler de son père et de sa mère :

Mon père déteste la lecture sauf les journaux, impossible pour lui prend un livret et li la moitié.

Ma mère n'est pas le temps pour lire à cause de sa occupation par le ménage de la maison, en plus elle n'a pas les livres.

- Dans la conclusion, l'élève marque sa prise de position par l'emploi de la structure : « Il faut que + le verbe trouver ».

Il faut que trouve des solusion valables pour poussé les gents d'être lire.

- Nous remarquons ci-dessus, une autre prise de distance dans la conclusion en employant le terme « les gens ».

Texte 02

- Dans l'introduction, l'élève commence par employer le pronom « nous » :

Nos prof et nos parent nous accusent de ne pas aimer lire.

- Puis, poursuit son introduction par l'emploi du pronom « je », accompagné par une *forte implication* avec le terme « personnellement », la négation « ne pas » et le verbe « aimer ».

Personnelement je n'aime pas lire pour plusieurs raison.

- Ensuite, en développant ses arguments, l'élève s'efface, il n'y a pas de pronoms personnels ni de modalités :
- Il s'implique une dernière fois dans sa conclusion par l'expression « pour moi ».

Pour toutes ces raison la lecture n'est pas important pour moi.

Texte 03

- L'élève utilise le pronom indéfini « on » dans l'introduction :

dans l'ère de la technologie tout avance en vitesse, et pour le convoier on doit devlopé une rapidité d'aquisition d'information.

- Ensuite, au cours de son premier argument, l'élève alterne l'utilisation du pronom « je » et l'emploi du pronom indéfini « on ». Sa prise de position est assez nette avec le verbe « préférer » et l'expression « à mon avis » :

Tout d'abord, en ce qui me concerne la lecture c'est un passe temps archaïque on peut le substituer actuellement par des mielleurs loisirs par exemple : au lieu de lire un roman en englais pour m'amuser je préfèrerai tenir une conversation via internet avec un anglais, c'est une manière plus efficace qui a mon avis aura un resultat plus rapide.

- Dans le second argument, l'élève emploie l'infinitif puis s'implique dans l'exemple qu'il utilise :

En plus, écouter des leçons de prononciation en cassette c'est mieux et plus facile pour améliorer ma langue que lire un livre de phonétique.

- Sa conclusion, se veut plus générale car il utilise le terme « les gens », le pronom démonstratif « ceux » et le pronom personnel « ils » qui renvoie aux gens. Cependant sa position est soulignée par les termes, « attardés », « plus » « efficace » et « inefficace » ainsi que par le sens de toute la phrase :

Pour conclure, les gens qui aiment lire considèrent ceux qui n'aiment pas la lecture des attardés et ils croient que la lecture c'est une manière plus efficace pour être cultivé mais cette façon de réfléchir c'est inefficace parce que il y a d'autre plus rapide et utilisable tel que : l'internet.

Remarque

Vu le niveau de la copie, nous supposons que l'élève est assez conscient du choix des mots qu'il emploie pour exprimer son avis. Le « on » et « l'infinitif » pour prouver que la vérité de ce qu'il dit est un fait établi par tout monde ; le « je » pour s'impliquer et assumer son opinion afin de marquer sa propre expérience ; « les gens » pour s'exclure de l'opinion des autres et enfin « les modalités appréciatives » afin de renforcer ses arguments.

Texte 04

- L'élève dans son introduction, emploie le terme « les gens » :

la lecture est une moyenne des information et de communication, la plus efficace, est a l'origine de la culture, Mais il y a des gens n'est pas aimer la lecture.

- Ensuite dans la deuxième partie de son travail, il emploie le « je » :

Moi je crois que la lecture est une bonne moyenne de communication.

Texte 05

- L'élève alterne entre le « nous » et le « on » :

L'internet lui nous permet d'accéder en vitesse a tout se qu'on veut savoir, sans passer des jours a lire un livre.

- Alors que l'élève trouve que l'Internet est plus intéressant, il préfère conclure par une phrase, qui plaira plus à son lecteur (le professeur) qu'à renforcer son opinion, et à employer le pronom indéfini « on » :

Certes, la lecture n'ai pas aussi assomantes, elle peut devenir intéressante, avec le temps on peut s'habituer a l'aimer.

Remarque

Il semble que l'élève veut se dissimuler ou plutôt cacher son opinion, derrière l'emploi du pronom « nous » qui a une valeur collective (tout le monde préfère l'Internet) le pronom indéfini « on » lui aussi, a une valeur générale.

Alors est ce que pour l'élève **on** = **nous** ?

Est-ce qu'il connaît les différentes valeurs du **on** et du **nous** ?

L'élève s'inclut-il dans le pronom **nous** ?

Le pronom **on** inclut-il lui aussi, le **je** renvoyant à l'élève ?

Est-ce que l'absence du **je** est un signe de manque de confiance chez cet élève ?

Remarque

A ce stade de notre analyse, il serait intéressant de souligner deux faits. Le premier, est que l'emploi du « nous » en alternance avec le « on » est une spécificité de l'oral. Le deuxième, est qu'en général, on évite le « je » pour montrer ou démontrer qu'on n'est pas le seul à partager un point de vue.

Texte 06

- l'élève emploie le « je » et le « nous ».

Il y a plusieurs gens aiment lire, mais ils n'ont pas le temps comme moi : je suis la seule fille... dans notre époque nous pouvons trouver l'information grâce à l'Internet... Ensuite, notre ville n'a pas une bibliothèque... C'est pour cela que je ne peux pas lire.

Remarque

L'élève est conscient de la valeur de chaque pronom :

- « Nous », a une valeur collective par rapport à l'époque et l'utilisation de l'Internet partout le monde.
- « Je », est employé pour exprimer l'opinion de l'élève. Il s'implique intentionnellement.

L'emploi du verbe "pouvoir" attire aussi notre attention. L'élève a choisi ce verbe là et non l'expression qui s'est souvent répétée « ne pas aimer » (je n'aime pas lire), pour dire qu'elle aurait bien aimé lire mais ses responsabilités et le manque de temps ne le lui permettent pas.

Texte 07

- Dans son introduction, l'élève a employé le pronom personnel « nous », le pronom personnel « je » et l'expression « à mon avis » :

nous sommes accusés par nos parents et nos profs de ne pas aimer lire et aussi les personnes qui sont entour de nous, à mon avis, je n'aime pas lire pour plusieurs raisons .

- Cette production est marquée par une forte implication du scripteur, non seulement par l'emploi du pronom « je » mais surtout par le poids des mots utilisés :

D'abord, la lecture est une perte de temps... Ensuite, elle est moyen qui mène à l'isolement... Enfin, le livre est trop chère.

- La ponctuation marque aussi son opinion :

Pour toutes ces raisons, la lecture pour moi est presque dispensable !

Remarque

Chez cet élève **lenous**= les **élèves, les adolescents**, il est le porte-parole des camarades, de sa génération.

La modalité et le point d'exclamation soulignent l'implication de l'élève.

Texte 08

- L'élève ne s'implique pas dans son introduction, il cite « la personne ».

la lecture élargi la culture des êtres humaines, et il organise la personne pour connaître plusieurs choses.

- **Nous = je + les camarades** puisque le scripteur le dit dans son texte. Il parle en leur nom :

nous avons pas lisez, et Ne interest pas par la lecture parce que je pense (moi et mes camarades) il perde le temps .

- Dans sa conclusion, l'élève assume ses propos à travers un sous-titre annonçant son point de vue, le pronom personnel « je », par la structure : le verbe **aimer+ la négation**, par le verbe d'opinion « croire », par l'expression « c'est pas important ». Puis, il marque une certaine distance par l'emploi du pronom indéfini « on » qui a une valeur générale, n'importe quelle personne peut essayer d'aimer la lecture pas seulement lui, et aussi le verbe « pouvoir » qui marque la possibilité d'un changement d'opinion de sa part. et là aussi, nous sentons qu'il cherche un compromis avec son lecteur (son professeur) :

* point de vue :

J'aime pas la lecture parce que je crois que c'est pas important mais avec le temps on peut essayer de l'aimer.

Remarque

Nous remarquons l'influence de l'arabe dans l'introduction. En effet, les élèves sont habitués dans leurs rédactions à commencer par des notions générales considérées comme réelles et établies, avant d'aborder le sujet à traiter et de là à donner leur opinion et à s'impliquer.

Texte 09

- Dès le début, l'élève s'implique dans ses propos avec l'adjectif possessif « mes » et le pronom personnel « me » :

Mes parents et mes profs m'accusent de ne pas aimer lire.

- Ensuite, il marque une certaine distance par rapport à son premier argument, en employant une phrase nominale mais la présence du verbe « causer » est assez subjective, l'élève accuse le manque de temps qui provoque l'absence de lecture. Cependant, il assume ses propos dans l'exemple qu'il donne à travers l'adjectif possessif « mes » :

D'abord, L'absence de temps cause l'absence de lecture. Par exemple : mespreoccupations (maison et études).

- Une autre prise de distance est marquée dans la première partie du deuxième argument avec le terme "les gens", le scripteur s'y exclut (les **gens** = **les autres**), mais assume complètement ses dires dans la seconde partie du même argument :

Ensuite, les gens lisent par amour de la lecture et moi je n'aime pas lire.

- Dans le troisième argument, l'élève ne voit pas la nécessité de marquer ses propos avec des pronoms, en revanche il se base sur le sens de la phrase, même si celle-ci est inachevée, pour donner son avis :

Enfin, la qualité des textes, en effet il y a des ouvrages mal écrits.

- Il réaffirme sa prise de position dans sa conclusion :

Pour toutes ces raisons, La lecture n'est pas nécessaire pour moi.

Remarque

La phrase nominale dans ce texte, prend une valeur générale : c'est un fait établi et accepté par tout le monde, selon l'élève. Il aurait pu utiliser le pronom indéfini "on" ou le pronom personnel : le « nous » collectif (quand, on n'a pas de temps, on ne peut pas lire ; ou quand, nous n'avons pas de temps, nous ne pouvons pas lire).

Texte 10

- L'élève emploie presque tout au long de son texte le pronom personnel « je ». Cependant, ce qui attire notre attention, c'est le "j" écrit en majuscule, alors nous nous posons ces questions :

- Le scripteur se met-il exprès en valeur ? Et par conséquent son opinion aussi ?

- Est-ce que c'est tout simplement une erreur ?

La lecture est très importante pour développer l'esprit car c'est un moyen d'acquérir le savoir, Mais je ne lis pas parce que, èment je n'ai pas le temps de le faire.

- Nous retrouvons dans sa conclusion le pronom indéfini « on » qui pourrait être égal à "nous" (on = nous). Il y a aussi le verbe « devoir » qui souligne une prise de position de l'élève qui reste assez forte aussi avec les expressions, « très important » et « un peu plus » :

Pour conclure, le livre reste très important ne se raige qu'un moyen de maîtriser la langue, c'est pourquoi on doit s'intéresser un peu plus du livre (à la lecture).

Texte 11

- Le scripteur commence son introduction par employer l'adjectif possessif « notre » que nous supposons renvoyer au « nous » collectif. Puis, il marque fortement sa position avec l'expression « moi personnellement » + le pronom personnel « je » + la structure composée : du verbe « aimer » + la négation « pas » :

La lecture est très importante pour cultiver notre capacité mais moi personnellement j'aime pas lire.

- Tout au long de sa rédaction, l'élève marque une forte implication et une prise de position assez claire, à travers les mots, les expressions ou les phrases qu'il utilise :

j'ai pas la volonté... j'ai pas l'habitude de lire par ce que j'ai pas le temp... enfin, lire un livre c'est une chose ennuyeuse et banal, que je l'aime pas, est je le fait pas.

Pour toutes ces raisons, je lis pas et je préfère Internet ou bien écoute la Musique c'est mieux que lire.

Texte 12

- Ce qui attire notre attention dans cette production c'est l'emploi du pronom personnel « moi » que l'élève utilise avec l'autre pronom personnel « je » à chaque fois qu'il veut renforcer sa prise de position contre la lecture ou donner plus de poids à ses propos qu'il assume fortement :

Moi, je n'aime pas lire...moi je préfère regarder la télévision...pour toutes ces raisons, moi je n'aime pas lire.

Texte 13

- Les modalités appréciatives sont assez nombreuses dans cette rédaction :

La vérité je deteste lire...j'adore les livres qui portent les poèmes...la lecture ma fait mal dans tête. En définitive, je n'aime pas lire et casser ma tête.

- L'élève s'implique fortement quand il parle de quelque chose qui le touche qui est l'écriture des poèmes qu'il considère comme un don :

j'adore les livres qui portent les poèmes. Moi personnellement j'écris les poèmes donc je n'ai pas besoins les livre, car j'ai un don.

- Cependant dans la conclusion, il se rattrape et veut faire plaisir à son professeur à qui il s'adresse explicitement en utilisant le pronom personnel « vous » :

je vous promet qu'à partir d'aujourd'hui j'essaye de lire, je vous jure.

Texte 14

- L'élève commence par s'impliquer en utilisant la structure : le pronom « je »+ le verbe « savoir »+ l'expression « très bien », qui prend le sens d'un accord partiel avec la position de ceux qui sont pour la lecture. Ce qui explique l'emploi du pronom personnel « nous » dans la suite de son introduction, un « nous » collectif qui renvoie à ceux qui sont pour la lecture et ceux qui ne le sont pas.

Je sais très bien que la lecture nous instruit et élargit notre culture dans les domaines (l'histoire, La science. La géographie et l'Art...), Mais notre culture est insuffisante ou presque absente.

- Dans la première partie de ses deux premiers arguments, il utilise des phrases nominales, puis il s'implique dans la deuxième partie en employant le pronom personnel "me" et des modalisateurs, « à cause de », « mal », « merveilleuse » ; l'adverbe « beaucoup » et la phrase composée de : le pronom personnel « je » + la négation « ne »+ le verbe « pouvoir »+ le verbe « lire ».

D'abord, l'insuffisance de temps ne me laisse pas lire et cela à cause de le mal usage et la male organisation de cette merveilleuse chose.

Ensuite, la continuité de la préparation et la révision pour le Bac m'occupent beaucoup, c'est pour cela je ne peux pas lire.

- Dans les derniers arguments, l'élève poursuit avec les phrases nominales dans la première partie, cependant il n'utilise plus le pronom personnel « je » dans la seconde partie mais plutôt des modalisateurs : les expressions « le va et vient », « trop cher » ; les adjectifs « beau », « principale », « importante » et les verbes : intéresser et occuper. Le scripteur se sert aussi de l'indicateur de temps « aujourd'hui ».

En outre, l'absence des possibilités comme l'achat des livres et le va et vient aux bibliothèques et c'est trop cher.

Enfin, la suite de les moyens de Technologie audiovisuels qui remplace la lecture d'un beau livre comme la Télévision, l'Internet et le Téléphone mobile, ces moyens sont les principales et l'importantes chose qui intéressent et occupent les jeunes d'aujourd'hui.

- Dans sa conclusion, il réaffirme sa position qui est pour la lecture mais cette fois-ci, il s'implique tout seul en usant du pronom personnel « je » et de l'expression « est nécessaire ». Il généralise l'importance de la lecture pour tout le monde avec l'emploi du terme « l'humanité ». Sa forte implication est marquée par l'adverbe « beaucoup », le terme « bénéfiques », la phrase qui est conjuguée au futur simple de l'indicatif pour souligner son souhait de vouloir lire « j'aimerai bien lire » et aussi l'expression « très intéressant ».

Pour conclure, la lecture est nécessaire pour toute l'humanité parce qu'elle a beaucoup des bénéfiques, et j'aimerai bien lire car la lecture est très intéressant pour ma vie quotidienne et scolaire.

Texte 15

- Dans cette copie l'élève est pour la lecture même s'il n'aime pas lire car il reconnaît qu'il n'a pas l'habitude et il manque aussi de volonté. Afin de souligner une forte implication, il use du pronom personnel « je » et d'une forte modalisation.

La lecture est un moyen très beau (...) Cela est vrai, pour le terme : « que je n'aime pas lire » ; Parce que je n'ai pas l'habitude de lire et aussi la volonté.

(...) J'ai moins d'imagination et j'ignore beaucoup de chose(...) Heureusement, j'ai l'intention d'apprendre à lire des livres(..) très riche et précieux(...) me perfectionné.

Texte 16

- L'élève annonce explicitement sa prise de position, qui est contre la lecture, dans son introduction en employant : le pronom personnel « moi », comme sujet et l'utilise aussi pour renforcer le pronom personnel « je » ; il y a également le terme « disponible » que l'élève considère comme le contraire du terme *indispensable*, c'est dire que pour lui, il peut se passer de la lecture :

la lecture pour moi est une chose disponible moi je n'aime pas lire en raison de :

- Dans son premier et troisième argument, le scripteur marque une distance en usant des phrases nominales :

en premier lieu : La qualité des ouvrage et les différent livres.

(...) En troisième lieu : manque de temps pour lire.

- Par contre dans son deuxième argument, le locuteur se sert du pronom personnel **tu**. Ce pronom nous laisse perplexe, est ce que pour l'élève :

Tu = l'autre ? (Le récepteur, le lecteur).

Tu = je ? (Le scripteur, l'élève lui même).

Tu = un « nous » collectif ? (Tout le monde, chaque personne).

Tu = on ? (Un pronom indéfini, un pronom à valeur générale).

en deuxième lieu : Quand tu lis tu perds beaucoup de temps comme Les livres mal écrit.

- Dans sa conclusion, l'élève réaffirme sa position : pronom personnel « moi » et un terme qui prend un sens péjoratif « banal ». Cependant, l'élève se contredit en choisissant une fin satisfaisante pour son lecteur (son professeur), en considérant la lecture comme un outil de culture et de savoir pour tout le monde car il emploie le pronom personnel « nous » :

pour conclure pour moi La lecture est une chose banal est une outile pour cultivé avec plusieurs information dans toute les domain et pour connaître ce qui ce passe dans notre monde En générale.

Remarque

Puisque le pronom personnel « moi » est utilisé souvent par les élèves, il nous semble intéressant de proposer la définition suivante (Dictionnaire Hachette, 1997: 1231).

Pronom personnel. Forme tonique de la 1^{ère} personne du singulier. Et des deux genres, insistant sur la personne qui s'exprime, utilisée en complément ou en sujet, renforçant je.

Laisse-moi. Il nous appelle, mon frère et moi. Pensez à moi. Choisi par moi. Moi, je travaille, toi, tu t'amuses. (Devant en et y, moi devient m')

Loc. À moi !: Cri pour appeler au secours. – De vous à moi : en confidence.

L'emploi du pronom personnel "tu" dans cette expression écrite, pourrait nous indiquer que l'élève est influencé par la langue arabe. En effet, les élèves ont appris, quand ils veulent donner une valeur générale et proposer leurs propos comme étant un fait établi par tout le monde, ils emploient l'équivalent du pronom "tu", ce pronom personnel en arabe. عندما تقرئ فإنك تهدر كثيرا من الوقت.

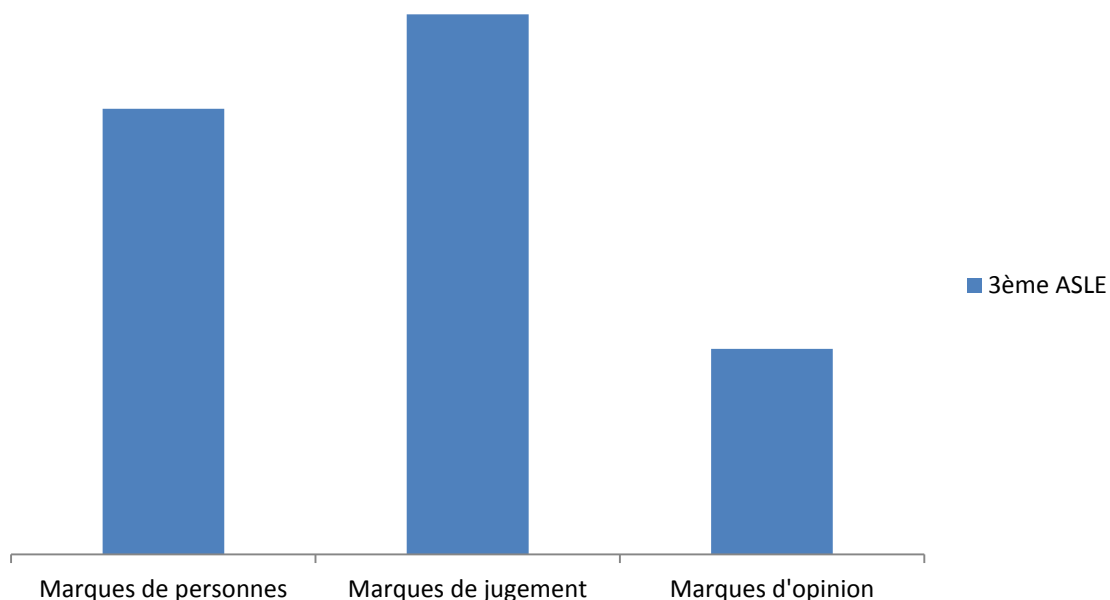
Voici ci-après les tableaux qui résument le pourcentage de chaque type d'indice d'énonciation, employé par les élèves de cette classe.

Tableaux récapitulatifs : 3^{ème} A.S.L.E

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} Personne du singulier	1 ^{ère} Personne du pluriel	Pronom indéfini « On »	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	La structure « Il faut + Verbe »
01	-	-	-	+	-	-	-	-	+
02	+	+	-	+	-	+	-	-	-
03	+	-	+	+	-	+	+	+	-
04	+	-	+	+	+	+	-	-	-
05	-	+	+	+	-	+	-	-	-
06	+	+	-	+	-	-	-	+	-
07	+	+	-	+	+	-	+	-	-
08	+	+	+	+	+	+	-	+	-
09	+	-	-	+	-	-	-	-	-
10	+	-	+	+	-	-	-	+	-
11	+	+	-	+	+	+	-	-	-
12	+	-	-	+	-	+	+	-	-
13	+	-	-	+	-	+	-	-	-
14	+	+	-	+	+	-	+	-	-
15	+	-	-	+	-	-	+	-	-
16	+	-	-	+	-	-	+	-	-
Pourcentage de la classe	87,5%	43,75%	31,25%	100%	31,25%	50%	37,5%	25%	06,25%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage.	Personnes :54,16%			Marques de jugement : 65.62%		Marques d'opinion :29.68%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

Premièrement, la moyenne des utilisateurs de personnes monte à ≈ 09 élèves (54.12%). 06,25% de la classe (01 élève) n'utilise pas de personnes pour marquer son implication. 87,5% (14 élèves) usent de la première personne du singulier : « je ». Alors que, 37,5% (06 élèves) utilisent la première personne du singulier et du pluriel : « je » et « nous ». 06,25% (01 élève) emploie la première personne du pluriel : « nous » et le pronom indéfini : « on ». Et le même pourcentage (01 élève) use des trois personnes : « je », « nous », « on ».

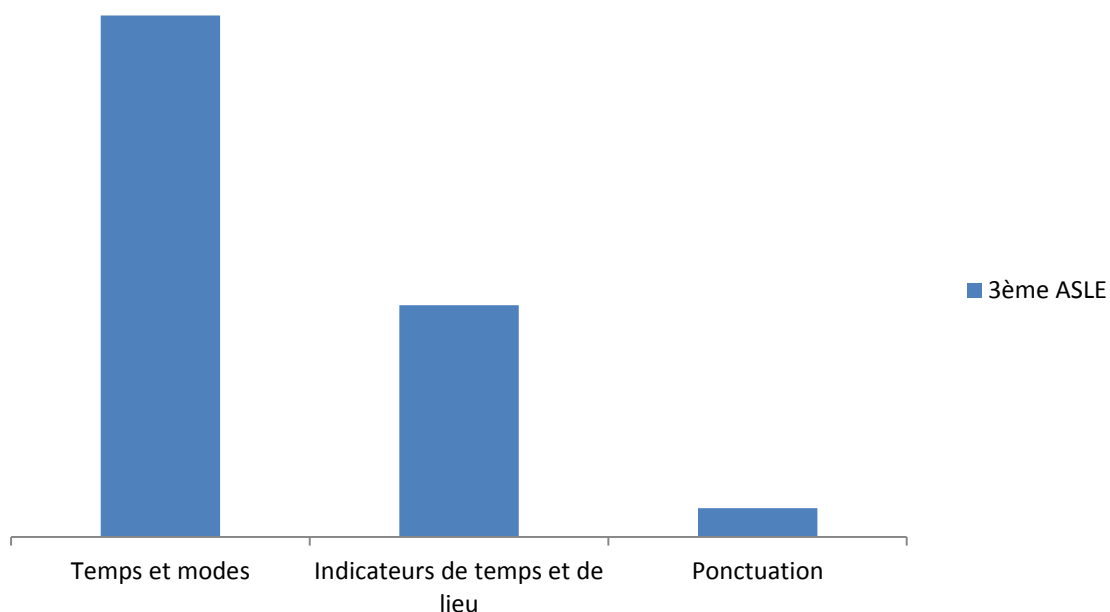
Deuxièmement, 65.62% des élèves (≈ 11 en moyenne) emploient des marques de jugement, le plus souvent des adverbes ainsi que des adjectifs qualificatifs.

Finalement, les marques d'opinion, à peu près le tiers des élèves (≈ 05 en moyenne), c'est à dire 29.68%, en utilise.

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Temps et Modes		Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes		Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	-	-	-	-
02	+	-	-	-	-	-	-
03	+	+	+	-	-	-	-
04	+	-	-	-	-	-	-
05	+	-	+	-	-	-	-
06	+	-	+	-	-	-	-
07	+	-	-	-	+	-	-
08	+	-	-	-	-	-	-
09	+	-	-	-	-	-	-
10	+	-	+	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-
13	+	-	+	-	-	-	-
14	+	+	+	-	-	-	-
15	+	-	-	-	-	+	-
16	+	-	-	-	-	-	-
Pourcentage de la classe	100%	12.5%	37,5%	00%	06,25%	06,25%	00%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage.	Temps et modes : 56.25%		37,5%	Ponctuation : 03,12%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

Pour les temps et les modes employés : tous les élèves usent du présent de l'indicatif (présent de l'énonciation). Ceci nous pousse à nous poser la question suivante, les élèves-scripteurs, sont-ils conscients de la valeur du temps présent qu'ils emploient ?

Quant à la valeur du mode conditionnel qui devrait être étudiée au cours de ce projet (le débat d'idées), elle n'est pas utilisée. Alors que le mode infinitif est employé seulement par 06,25% (01 élève) de la classe. C'est le même pourcentage pour le futur simple de l'indicatif.

Les indicateurs de temps et de lieu qui indiquent le moment de l'énonciation, ne sont employés que par 37,5% (06 élèves).

La ponctuation telle qu'elle est étudiée au cours de ce projet n'est réinvestie que par 03,12% de la classe en moyenne, c'est-à-dire 02 élèves. Un lycéen use de l'exclamation et un autre des guillemets.

Les marques du récepteur

Textes	Types d'indices d'énonciation	Implication du récepteur	
		2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01		–	–
02		–	–
03		–	–
04		–	–
05		–	–
06		–	–
07		–	–
08		–	–
09		–	–
10		–	–
11		–	–
12		–	–
13		–	+
14		–	–
15		–	–
16		+	–
Pourcentage de la classe		06,25%	06,25%
Fréquence des utilisateurs du principal critère en pourcentage.		Implication du récepteur : 06.25%	

Commentaire

En ce qui concerne la prise en compte du récepteur par les élèves, deux élèves de la classe (12.5%) s'adressent au récepteur. L'un d'eux se sert de la deuxième personne du singulier (tu) et l'autre de la deuxième personne du pluriel (vous).

En résumé, la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation de cette classe, arrive à ≈ 05 élèves (32.37%).

Conclusion

Nous concluons ce chapitre en retenant cette principale remarque qui concerne la moyenne de la fréquence des utilisateurs des marques de l'énonciation pour les deux classes, c'est 33.62% (≈ 05 élèves). Pour les indices qui renvoient à l'énonciateur, nous obtenons en moyenne 36.37% (≈ 06 élèves). Quant à celle qui renvoie à l'énonciataire, elle est de 04.62% (≈ 01 élève).

Qu'en est-il pour les textes argumentatifs des élèves, rédigés en langue arabe ?

C'est ce que nous allons vérifier dans le chapitre qui suit.

Chapitre 02

Analyse des textes argumentatifs écrits en langue arabe

Introduction

Nous poursuivons dans ce chapitre, notre analyse des textes argumentatifs des élèves, rédigés en langue arabe. Et afin de pouvoir comprendre le fonctionnement de cette langue, il nous semble important d'aborder quelques notions, avant d'entamer l'analyse des expressions écrites des élèves.

1. Le fonctionnement de la langue arabe

Pour expliquer d'une manière brève et simple comment fonctionne cette langue, nous nous basons sur l'article de Bouhadiba (2007 : 56-66).

La langue arabe appartient à la famille des langues dites sémitiques. Elle est distincte de la langue française sur plusieurs plans : le plan graphique (écriture de droite à gauche), celui des sons (les emphatiques et les gutturales), celui de la morphologie (processus de formation d'un mot, affixation, etc.) et enfin le plan morphosyntaxique (les temps, les modes et les voix).

- Ses phrases sont souvent construites selon la manière suivante : Verbe + sujet + objet

Exemple : Kataba al kaatibkitaab. (Ecrit l'écrivain un livre.)

- Elle a cinq modes (l'indicatif, l'impératif, le subjonctif, le jussif, l'énergétique) et elle a trois temps (le perfectif, l'imperfectif, le participe).

Exemples :

- a- L'indicatif : taktub(u) (Tu écris)
- b- L'impératif : aktub (Ecris !)
- c- Le subjonctif : utilisé avec des particules comme dans {lazam, alajka an, etc.} Lazamtaktub, alajka an taktub (Il faut que tu écrives)
- d- Le jussif : utilisé dans des constructions avec la particule de négation {lam} Lamaktub (pas j'écris c'est-à-dire je n'ai pas écrit)

e- L'énergétique : utilisée pour exprimer la fermeté dans l'intention

Sataktubu/taktubanna (Tu écriras ! / Tu écris ! Le sens de l'impératif en français)

f- Le perfectif : katab(a) qui fait fonction au même temps d'infinitif (Il a écrit/Ecrire)

g- L'imperfectif : jaktub(u) (Il écrit)

h- Le participe : kutib(a) (Ecrit)

Remarque : La langue arabe ne dispose pas d'une forme d'infinitif telle que conçue en français. La troisième personne du singulier du perfectif sert de forme verbale pour la conjugaison, comme dans {kataba} (Ecrire) ; {tarjama} (Traduire).

- La langue arabe a une construction du passif où l'agent n'est pas signalé.

Exemple : kutiba al kitaab (Ecrit (participe passé) le livre).

2. L'énonciation en langue arabe

L'énonciation en langue arabe veut dire « El Malfoudhia » (الملفوظية). Son étude se base sur les mêmes critères que ceux de l'énonciation en langue française. La plupart des travaux effectués par des linguistes comme Bally, Cervoni, Jakobson sont traduits en langue arabe et appliqués aux recherches réalisées sur cette langue.

Pour répertorier d'une manière assez basique les notions traduites en arabe, nous nous basons sur le livre traduit de Cervoni 1987 par le Docteur El Mokdad 1998 :

-La subjectivité : الذاتية

-L'argumentation : الحجاج

-La deixis qui est représentée principalement par : مرجعية الملفوظ

- a- Le locuteur : Je → أنا (المتحدث)
- b- L'allocataire : Tu → أنت (المخاطب)
- c- Le temps de l'énonciation : Maintenant → (زمن الملفوظية) الآن
- d- L'espace de l'énonciation : Ici → هنا (مكان الملفوظية)
- e- Les déictiques : الإشارات
- f- Les modalités : الموجهات

3. L'analyse des écrits arabes des élèves

Après avoir consulté les progressions annuelles des différentes filières et avoir aussi questionné les enseignants de la langue arabe sur les thèmes proposés aux élèves pour rédiger les expressions écrites, nous remarquons que seules les filières littéraires sont appelées à produire un ou deux textes argumentatifs tout au long de l'année scolaire de la 3^{ème} année.

3.1. Fiche descriptive

3.1.1. Les scripteurs

Des élèves de 3^{ème}AS, appartenant aux filières littéraires (Lettres et philosophie) et les langues (Langues étrangères) ce sont des lycéens de la région Est d'Oran.

3.1.2. Le corpus d'observation

Le sujet de la production écrite, datant du mercredi 09 novembre 2011, est proposé dans la répartition annuelle du programme de l'éducation nationale, destiné à la langue arabe. C'est la deuxième expression programmée pour le premier trimestre.

Voici le sujet de la production écrite traduit dans un premier temps en français, puis écrit dans un second temps en arabe :

Le sujet :

Un philosophe a dit : « Ce qui est honteux, ce n'est pas d'échouer mais la honte, est que notre échec nous transforme en de faibles personnes. »

La question :

A partir de cette citation, écris un texte dans lequel tu expliques comment dans un des domaines de la vie, tu fais face à ton échec, en démontrant la manière d'en profiter.

الموضوع :

قال أحد الفلاسفة «ليس العار أن تفشل و لكن العار أن
يحولنا الفشل إلى ضعفاء.»

المطلوب: اكتب موضوعا تبين فيه كيف تقابل الفشل الذي
يصيبك في مجال من مجالات الحياة، مبينا طريقة الاستفادة
منه .

Le corpus est composé de 32 rédactions de longueur variable, écrit par les élèves en classe, au cours de la séance de la production écrite qui dure une heure.

Voici le nombre de textes par rapport à chaque classe :

3^{ème} ASLPH : 16 expressions écrites.

3^{ème} ASLE : 16 expressions écrites.

3.2. L'analyse du corpus

Les mêmes procédés utilisés lors de l'analyse des copies des élèves écrites en langue française, sont appliqués pour les écrits en langue arabe. Quant à notre traduction de la langue arabe à la langue française, elle dépendra des formulations des phrases des élèves c'est-à-dire, elle sera soit une traduction

littérale (mot à mot) soit une traduction libre (fidèle au sens). Elle peut aussi, concerner un mot, une expression, une phrase ou tout un passage.

3.2.1. L'analyse des copies des élèves de la classe 3ème ASLPH

Texte 01

- L'apprenant donne son avis sur la question en commençant par donner une définition du terme « échec » qui est selon lui un sentiment, puis il généralise en employant l'expression « toute personne ». Il implique également son lecteur « tu trouves », mais là aussi le verbe en arabe « تجد » a une valeur générale c'est-à-dire la deuxième personne du singulier ici prend le sens du « on ».

Tu = On = Tout le monde : valeur générale.

« الفشل كمفهوم هو إحساس يصحبها الشعور
بالإحباط و نوعا من الحسرة والحزن، و هو
ينتاب كل شخص تجد الثقة بنفسه تكاد تنعدم، و
ذلك لضعف شخصيته . »

« L'échec en tant que notion, est un sentiment accompagné de la sensation de découragement et une sorte de déception et de tristesse, et il touche toute personne que tu trouves que sa confiance en elle est presque inexistante, et cela est du à sa faible personnalité. »

- Il développe son opinion en usant des termes arabes « الفرد », « الشخص ». Sa prise de position est d'ordre général.

« و كل هذا يساهم في شعور الفرد بعدم
الكفاءة والحزن والأسوعد ما الرضا والإنهيار
العصبي المصحوب بالتوتر و القلق، مما أدى
إلى شحوب الشخص و اختلال توازنه المعنوي
و النفسي. »

« Tout cela encourage chez l'individu le sentiment d'incapacité, de tristesse, de peine, d'insatisfaction et de dépression nerveuse accompagnée de stress et d'inquiétude, ce qui provoque la lividité de la personne et son déséquilibre mental et psychologique. »

- Il conclut son écrit en s'excluant et en s'exprimant à la troisième personne du singulier « l'individu » en dialecte algérien « الواحد ».

« و بالتالي ما على الواحد إلا أن يستفيد من
زلاته و غلطاته و ذلك بمعرفة ترويضها لما هو
أحسن و أفيد. »

« Donc, c'est à l'individu d'apprendre de ses erreurs et ses fautes et ceci en sachant comment les apprivoiser pour tout ce qui est meilleur et efficace. »¹

Texte 02

- L'introduction : l'apprenant s'implique dans sa prise de position en s'exprimant à la première personne du pluriel « nous ». Ce pronom renvoie aussi au récepteur (le lecteur) ainsi que les autres. Il emploie un terme de modalité « فعلينا » « nous devons ». Il donne son avis en comparant l'échec à la réussite.

Nous = Tout le monde (valeur générale).

« إذا أردنا أن نعرف ما هو الفشل فعلينا أولاً
أن نعرف ما هو النجاح لأنهما متناقضين و
تعريفهما صورة عكسية لكل واحد منهما مع
الأخر. »

¹ Les écrits des élèves comportent souvent plusieurs erreurs d'orthographe, de grammaire et de style, mais ce n'est pas notre rôle de les corriger, c'est pour cela que quelques fois la traduction est littérale, elle aussi contient des fautes comme les pléonasmes.

« Si nous voulons savoir ce qu'est l'échec nous devons premièrement savoir ce qu'est la réussite car ils sont contradictoires et leur définition est une image contraire l'une à l'autre. »

- Le développement : Le scripteur donne une valeur générale à son discours en alternant l'utilisation de l'expression en arabe « كل إنسان », « tout être humain », et l'usage des termes arabes « تسعى », « تحقق », « أنت », c'est-à-dire : « tu effectues », « tu réalises », « toi ».

Tu = Je + Tu + Il ou Elle+ ...etc. (valeur générale).

Remarque

Néanmoins, la valeur du « tu » peut être interprétée d'une autre manière parce qu'il est employé au sein d'une phrase interrogative que nous pouvons considérer comme étant une question rhétorique, n'oublions pas que les élèves connaissent ce genre de tournure puisqu'ils sont censés l'avoir étudié en philosophie à partir de la 2^{ème} année secondaire. L'emploi de la deuxième personne du singulier aurait pour but premièrement, d'interpeller le lecteur et deuxièmement, de le faire adhérer au discours de l'apprenant.

Tu = le lecteur.

L'élève s'implique une autre fois en usant du « nous », « و لا ننسى », c'est-à-dire « et n'oublions pas ». Il achève cette partie de son écrit en donnant un exemple, il cite la troisième personne du singulier « celui qui échoue et se perd », en arabe « من يفشل و يضيع ».

« و الفشل لا بد أن يقابل كل إنسان في حياته في أي مجال فهل أنت تحقق كل شيء تسعى له من أول مرة، و لا ننسى أن الفشل هو طريق النجاح، و هناك من يفشل و يضيع في ذهنه . »

« Tout être humain doit faire face à l'échec dans sa vie dans tous les domaines est ce que tu réalises toute chose que tu effectues, dès la première fois, et n'oublions pas que l'échec est le chemin de la réussite, et il y a celui qui échoue et se perd dans son esprit. »

- La conclusion : Il termine son discours en donnant une valeur générale à ses propos : « الشخص », « la personne ».

« و ليس من العيب أن يفشل الشخص في أول محاولة له و لربما في عدة محاولات ما دام انه يحاول و لكن العيب أن يستمر الشخص في الفشل. »

« Le problème ce n'est pas que la personne échoue dès son premier essai, et peut être plusieurs fois de suite, tant qu'elle essaie, mais ce qui est grave c'est que la personne continue dans l'échec. »

Texte 03

-Le scripteur prend de la distance par rapport à son discours, en parlant de l'autre : « l'être humain », « le perdant », en arabe : « الإنسان », « الفاشل ».

-Il implique son lecteur au cours de son argumentation, quand il donne des conseils : « ta culture », « t'atteint », en arabe : « تصيبك », « ثقافتك ».

-En concluant, il conseille son lecteur, en adhérant à son discours par l'emploi de la première personne du pluriel : « nous achevons nos propos », en arabe : « نختم كلامنا »

Remarque

La plupart des expressions écrites sont rédigées en un seul paragraphe, c'est-à-dire les apprenants ne détachent pas les trois parties de l'argumentation (introduction, développement, conclusion). Ils utilisent de longues phrases en les séparant par des virgules.

Texte 04

- L'introduction : L'élève relaye entre l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu échoues » et l'utilisation de la première personne du pluriel « nous transforme », en arabe « تفشل »، « يحولنا ».

« ليس عارا أن تفشل، إنما العار أن يحولنا
الفشل من حال القوة إلى حال الضعف و
الاستسلام »

« Ce n'est pas une honte que tu échoues mais la honte, est
que l'échec nous transforme de l'état de force à l'état de
faiblesse et de résignation. »

- Le développement : Il commence par généraliser « l'être humain » en arabe « الإنسان ».

Il utilise la troisième personne du singulier « il est un gagnant », en arabe

« يكون ناجحا ».

L'être humain = Il = valeur générale.

« فعيش الإنسان في مجتمع مندمج مع غيره من
الأفراد مستمدا من تجاربه المتنوعة، فأحيانا
يكون ناجحا و أحيانا فاشلا. »

« La vie d'un être humain dans une société, en étant intégré avec les autres individus, dépend de ses multiples expériences des fois, il est gagnant et des fois, il est perdant. »

- Il achève cette partie en s'impliquant dans son discours, il use de la première personne du pluriel « tout individu parmi nous », en arabe « فكل فرد منا »

« فكل فرد منا يتعرض إلى تجربة في حياته حتى يتعلم منها ». »

« Et tout individu parmi nous, subit une expérience dans sa vie pour qu'il apprenne ».

- La conclusion : Il conclut son discours par une forme sentencieuse.

« فأيتها الغريم الراغب في نجاح الدنيا ، مليء بالطموحات ، لاتيأس و لاتفشل و نحن عابرا الطريق الصعب و اخرج منه ناجا . »

« Alors toi le rival souhaitant la réussite dans la vie, plein d'ambitions, ne désespère pas et n'échoue pas et nous sommes deux passants sur ce dur chemin et d'où tu t'ensors gagnant. »

Texte 05

- L'apprenant entame son écrit par une citation.

قال احد الحكماء : « الخيبة لضعيف انسحاق وللقوي نقطة انطلاق »

Un sage a dit : « La déception pour le faible est un anéantissement et pour le fort est un point de départ ».

- Il développe son opinion en commençant par généraliser ses propos : « l'être humain », en arabe « الإنسان ».

« قد يبتلى الإنسان بمصيبة من عند الله تجعله
شخصاً فاشلاً. »

« Il se peut que l'être humain soit frappé par un drame divin qui le rendra un perdant. »

- Puis, il s'implique en s'exprimant à la première personne du pluriel : « nous devons », en arabe « علينا ».

« فالحياة امتحان كلنا نخضع له. »

« Et la vie est un test que nous subissons tous. »

- Enfin, il termine cette étape par l'utilisation de la deuxième personne du singulier : « que tu sois fort », en arabe « أن تكون قويا ».

« هذه الحياة يوم لك يوماً عليك بشرط ان تكون
قويا لاتجرد نفسك من الحظ و الانتصار. »

« Cette vie est un jour heureux et un jour malheureux à condition que tu sois fort sans te défaire de la chance et de la victoire. »

- Il conclut par une forme sentencieuse.

« الحياة عمل واجتهاد لا فشل و كسل »

« La vie c'est du travail et de l'assiduité non de l'échec et de la paresse. »

Texte 06

- L'introduction : L'élève-scripteur entame son discours en parlant de l'être humain, en arabe « الإنسان ». Ensuite, il adhère à son discours en utilisant la première personne du pluriel « nous réjouissons », en arabe « يفرحنا ».

« إن حياة الإنسان مليئة بالمفاجئات، فمنها ما يفرحنا و يسرنا و منها ما يحزننا و يؤثر في نفسيتنا . »

« La vie d'un être humain est pleine de surprises, il y en a qui nous réjouissons et nous égayent et d'autres nous attristent et influent sur notre morale. »

- Le développement : Il poursuit son discours en employant toujours, la première personne du pluriel.

« و هذا يحدث عندما يسد أحد أبواب الحياة في وجهنا و تأتينا خيبة الأمل من حيث لانعلم . »

« Et cela se passe quand quelqu'un ferme devant nous les portes de la vie et nous ressentons de la déception sans que nous sachions d'où elle vient. »

- Et il insère aussi un dicton.

مثلما يقول المثل: «ليس المهم الوقوع بل المهم كيف نستطيع النهوض»

« Ce qui est important ce n'est pas la chute mais c'est de savoir comment nous pouvons nous relever. »

- La conclusion : Il conseille l'élève en lui proposant une citation.

« المصيبة التي لاتقتلني تزيدني قوة »

« L'échec qui ne me tue pas, me rend fort. »

Remarque

A ce stade de notre analyse, nous nous posons des questions sur les différentes valeurs du pronom personnel « tu ».

- Est ce que « tu » renvoie à l'élève scripteur c'est-à-dire le sujet parlant « je » ?

Tu = Je

- L'élève interpelle-t-il son lecteur ? Ce qui suppose qu'il prend en considération la présence de l'autre, de son avis ?

Tu = Le lecteur (une seule personne).

- Est-ce que « tu » a une valeur générale ?

Tu = Tout le monde (valeur générale).

L'élève utilise aussi, des marques de l'affectivité comme « tu te sens perdu », « tu souhaites

la mort », « tu veux partir ailleurs », en arabe :

« تشعر بالضياح » « تنوي الرحيل »، « تتمنى الموت »،

« إن الفشل في نيل تأشيرة الدخول إلى الجامعة كان بالنسبة لي أمرا صعبا جدا، نهاية كل أحلامي و أمنياتي [...] كأنه كابوس مزعج تحاول أن تفيق منه لكنك لاتستطيع فتشعر بالضياح، تتمنى الموت، تنوي الرحيل. »

« Le fait d'échouer à obtenir le sésame pour accéder à l'université a été pour moi très difficile, la fin de tous mes rêves et de mes aspirations [...] comme si tu essaies de te

réveiller d'un cauchemar mais tu n'y arrive pas, alors tu te sens perdu, tu souhaites la mort, tu veux partir ailleurs. »

- Il conclut son expression écrite en donnant une valeur générale à ses propos.

«يبقى عزاءنا الوحيد هو الإيمان بقضاء الله و قدره فعسى أن نكره شيئاً و هو خير لنا.»

« Notre seule consolation est notre foi en la justice de Dieu et d'accepter notre destin, car il se peut que nous rejetions une chose qui peut être bénéfique pour nous. »

Texte 08

- L'élève commence son expression écrite en employant le pronom personnel « nous ».

«كلمناله هدف يطمح في الوصول إليه لكن ليس كلنا نبلغ ما نريد و نتمنى.»

« Chacun de nous a pour ambition d'atteindre son objectif mais nous n'avons pastous la possibilité de réaliser ce que nous voulons et espérons. »

- Il poursuit son argumentation en donnant une valeur générale à son discours, il parle de « l'homme ». Il utilise aussi, une image métaphorique pour critiquer l'homme qui ne voit que les points négatifs qui existent dans sa vie en négligeant les points positifs.

«فعلى الإنسان أن لا ينظر دائما إلى الكأس و الفراغ فيها كي تمتلئ بل عليه أن ينظر إلى النصف المملوء.»

« L'homme ne doit pas se concentrer sur la partie vide de la coupe mais il doit s'intéresser à la partie pleine. »

- Il conclut son discours sur une note positive et en employant la première personne du pluriel « nous ».

« و يبقى لكل منا نصيبه في هذه الحياة حيث
يكون بطموح و الإرادة. »

« Chacun de nous à sa propre destinée qu'il doit accomplir grâce à son ambition et à sa volonté. »

Texte 09

- L'élève donne une valeur générale à ses propos, dans son introduction et une partie de son développement. Il utilise les termes « l'homme » et « l'individu », en arabe «الإنسان», «الشخص»

« الفشل عبارة عن ضعف في شخصية الإنسان و انهيار مقوماته والاستسلام لآسوأ الهزيمة .
فالإنسان يعيش في طموحات و آمال تجعله يسير إلى تحقيقها وقد تكون إما ناجحة أو فاشلة . [...] فكل شخص لها خفاق في حياته . »

« L'échec représente un point faible de la personnalité de l'homme et l'effondrement de ses principes et l'abandon au désespoir et la défaite.

En effet, l'homme vit pour accomplir ses ambitions et ses espoirs qui peuvent réussir et échouer aussi. [...] tout individu a une déception dans sa vie. »

- Il poursuit son argumentation en utilisant la première personne du pluriel « nous ».

« لكن ليس العيب أن ن فشل بل هذا الفشل يعطينا القوة والعزيمة [...] »

« Mais ce qui est grave ce n'est pas que nous échouions mais cet échec nous donne de la force et de la volonté. »

- L'élève-scripteur prend une autre fois de la distance par rapport à son discours, en employant le mot « homme » ou « être humain »

« فهذا الفشل راجع إلى تهاون الإنسان واستهزائه بالأشياء [...] »

« Cet échec est du à l'insouciance de l'être humain et sa négligence. »

- Il conclut ses propos en adhérant à son discours avec le pronom personnel « nous ». Ensuite, il parle des autres « ceux ».

« ولا ننسى الذين تحملوا مشاق و الذل من أجل تحقيق هدف معين. »

« Et n'oublions pas ceux qui ont supporté lamisère et l'humiliation pour réaliser un objectif précis. »

Texte10

- L'élève débute et développe une partie de son argumentation en donnant une valeur générale à son discours. Il utilise le mot « homme » ou « être humain », en arabe «الإنسان» .

« لا يجب على الإنسان أن يفشل و يفقد الأمل [...] فيجب إدراكا لأخطاء لتصحيحها. »

« L'homme ne doit pas échouer et perdre espoir [...] Il faut donc, repérer les erreurs pour les corriger. »

- Il poursuit son argumentation et la conclut, en s'impliquant dans son texte. Il choisit la première personne du pluriel « nous ».

« فلا يجب أن نترك الفشل يأخذ مكانا في
حالتنا النفسية [...] و يجب أن نعتبر الفشل
إلى نقطة سلب متواجدة في الحياة. »

« Alors, il ne faut pas que nous laissons l'échec marquer
notre état psychologique [...] Et il faut que nous considérons
l'échec comme un point négatif dans la vie. »

Texte 11

L'introduction : l'élève scripteur implique le récepteur en utilisant « لا تفلح » : « tu ne réussiras pas » dans la première phrase. Puis, il généralise ses propos en employant le terme « الإنسان », « l'homme » car il veut donner les causes de l'échec.

Le développement : il présente son raisonnement, en donnant des directives sur ce qu'il faut faire pour éviter l'échec. Pour cela, il emploie plusieurs fois le verbe d'obligation « يجب » c'est-à-dire le verbe « devoir ». Il utilise aussi, souvent le mot « عدم » qui exprime la négation, par exemple « عدم إعطاء الأشياء أهميتها », « ne pas donner aux objets leur importance ». Il s'implique ainsi que son lecteur dans le discours, en usant de la première personne du pluriel « nous ».

« يجب علينا أن نتدارك المواجه ونواجه هذا الفشل. »

« Il nous faut panser nos souffrances et affronter cet échec. »

La conclusion : il achève son texte en donnant des conseils.

« و منه نصل إلى القول بأن على الإنسان المؤمن المستقيماً أن
يستفيد من أخطائه السابقة و لا يهمل أموره. »

« Et à partir delà nous arrivons à la conclusion suivante est que l'individu croyant et honnête, doit profiter de ses erreurs passées et il ne doit pas délaissé ses affaires. »

Texte 12

Dans cette copie, l'élève préfère raconter sa propre expérience pour donner son point de vue. Son texte est un récit narré à la première personne du singulier.

« عندما كنت أدرس السنة الثانية متوسط لم أكن أدرس جيدا فتحصلت في الفصل الأول على معدل 9 فأصابني الفشل و بدأت أفكر بأنني لن أنتقل إلى السنة الثالثة فقالت أمي يا بني لا تفكر في الأسوأ فما زال أمامك فصلين فجتهد تنال في الأخير فحشجعتني و بذلت جهدا كبيرا فتحصلت على معدل 11 في فصل ثاني و ثالث إنتقلت إلى السنة الثالثة .

فتعلمت شيئا أن بإرادتنا نتغلب على فشلنا »

« Quand j'étudiais en deuxième année, cycle moyen, je n'étais pas un bon élève, c'est pourquoi j'ai eu un neuf au premier trimestre alors, j'ai ressenti l'échec et j'ai commencé à croire que je ne passerai pas en troisième année.

Alors ma mère m'a dit mon fils ne pense pas au pire, il te reste deux trimestres alors ressaisis-toi, alors elle m'a encouragé et j'ai fourni un grand effort, alors j'ai eu une moyenne de 11 au troisième trimestre et je suis passé à la troisième année.

Alors, j'ai appris une chose c'est avec notre volonté que nous surmontons notre échec.»

Texte 13

Tout au long de son texte, l'auteur parle de l'homme en général, « الإنسان ». C'est la troisième personne du singulier « il » qui domine, sauf une phrase dans

laquelle il use de la première personne du pluriel « nous » quand il introduit le terme de Dieu « Allah ».

« الفشل هو أيضا من المصائب التي يمتحن الله
بها صبرنا و شكرنا له . »

«L'échec est aussi une affliction par laquelle Dieu teste
notre patience et notre reconnaissance.»

Texte 14

Dans cette copie, l'élève emploie la troisième personne du singulier « il ». Il utilise la structure « il ne faut pas », « لا يجب » et l'expression de l'ordre « mais il doit », « بل عليه ».

Texte 15

- -L'élève scripteur entame son texte en donnant une définition de l'échec, à la troisième personne du singulier « il ».
- -Il poursuit son discours, en alternant la troisième personne du singulier, quand il parle de « l'homme », « الإنسان » et la première personne du pluriel « nous faisons face à l'échec », « نواجه الفشل ». Il emploie aussi, des expressions de jugement, « la peur et l'égarement », « الجبن و الحمق » ou « l'abattement et l'inertie », « الوهن والخمول ».
- -Il conclut en utilisant la première personne du pluriel « nous », « nos erreurs », « أخطائنا ».

Remarque

Nous soulignons que plus de la moitié de la classe s'exprime à la première personne du pluriel.

Ce « nous » assume plusieurs rôles qui nous poussent à réfléchir aux différentes valeurs de ce pronom :

Nous= je ?

Nous = je + tu (le lecteur en général ou l'enseignant) ?

Nous = toute la classe ?

Nous = les élèves en général ?

Nous = l'entourage de l'élève (les élèves de son lycée + ses amis) ?

Nous = sa génération + les adultes (l'enseignant ou toute l'équipe pédagogique) ?

Nous = l'homme en général(toute la société) ?

Texte 16

Pour donner son opinion sur l'échec, l'apprenant cite l'homme quand il veut généraliser un fait.

« يمر الإنسان في حياته بعدة صعوبات وعقبات تتمثل في الفشل. »

«L'homme passe dans sa vie par plusieurs difficultés et obstacles représentant l'échec »

Il mentionne les hommes ou les individus, quand il donne des exemples.

«كثير من الناس عايشوا مرحلة الفشل من خلال
التجارب التي مروا بها كرسوب في الدراسة
مثلا.»

«Beaucoup d'individus ont connu l'échec à travers des
expériences comme échouer dans ses études par exemple. »

L'homme = IL

Les individus = Ils

Remarque

L'emploi de la troisième personne dans cette production écrite, montre que l'élève est conscient de la valeur des pronoms personnels. Un « il » au singulier (l'homme) qui donne une valeur générale à ses propos. Ces derniers ne peuvent être remis en question. Quant au « ils » au pluriel (les individus), reflètent la réalité, c'est prouvé par le nombre de personnes qui ont échoué dans leurs études.

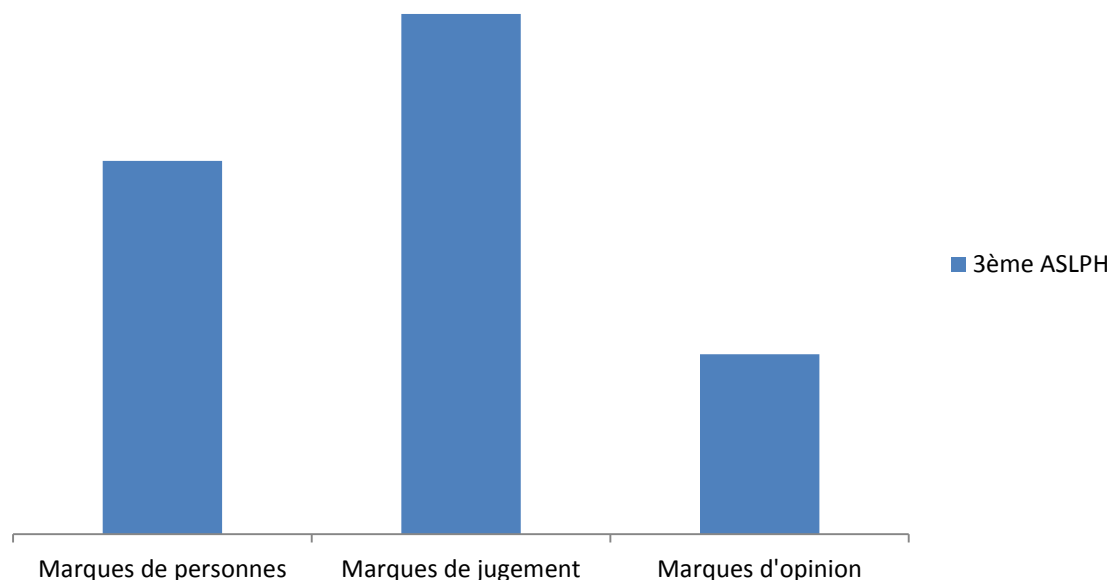
Pour finir cette analyse des textes argumentatifs rédigés en langue arabe par les élèves de la 3^{ème} ASLPH, nous l'achevons par une série de tableaux et graphiques résumant le pourcentage des utilisateurs de chaque type d'indice d'énonciation, employé dans cette classe.

Tableaux récapitulatifs : 3^{ème} ASLPH

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} personne du singulier	1 ^{ère} personne du pluriel	3 ^{ème} personne	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation
01	-	-	+	+	+	-	-	-	-
02	-	+	+	+	+	-	-	-	+
03	-	-	+	+	+	-	-	-	-
04	-	+	+	+	+	+	-	-	+
05	-	+	+	+	-	-	-	+	+
06	-	+	+	+	+	-	-	-	-
07	+	-	+	+	+	+	+	+	-
08	-	+	+	-	-	-	-	-	+
09	-	+	+	+	+	-	-	+	-
10	-	+	+	+	+	-	-	+	+
11	-	+	+	-	+	-	-	+	-
12	+	+	-	+	-	-	+	-	-
13	-	+	+	+	+	-	-	+	-
14	-	-	+	+	+	-	-	+	+
15	-	+	+	-	+	-	-	-	-
16	-	-	+	+	+	-	-	+	-
Pourcentage de la classe	12.5%	68.75%	93.75%	81.25%	81.25%	12.5%	12.5%	50%	37.5%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage	Personnes : 58.31%			Marques de jugements : 81.25%		Marques d'opinion : 28.12%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

La moyenne des utilisateurs des indices de personnes renvoyant à l'énonciateur, est de ≈ 09 (58.31%). Deux élèves (12.5%) de la classe s'expriment à la première personne du singulier "je" tandis que la majorité utilise "il" c'est-à-dire 93.75% (15 élèves). Le « nous » est employé par 11 élèves (68.75%). 04 élèves (25%) usent d'un seul pronom personnel « il » alors que 12 élèves (75%) utilisent deux personnes à la fois dans leurs textes, 01 élève (06.25%) s'exprime à la première personne (« je » ou « nous»), un autre aussi alterne le « je » et le « il » et 10 élèves (69.5%) emploient le « nous » ou le « il ».

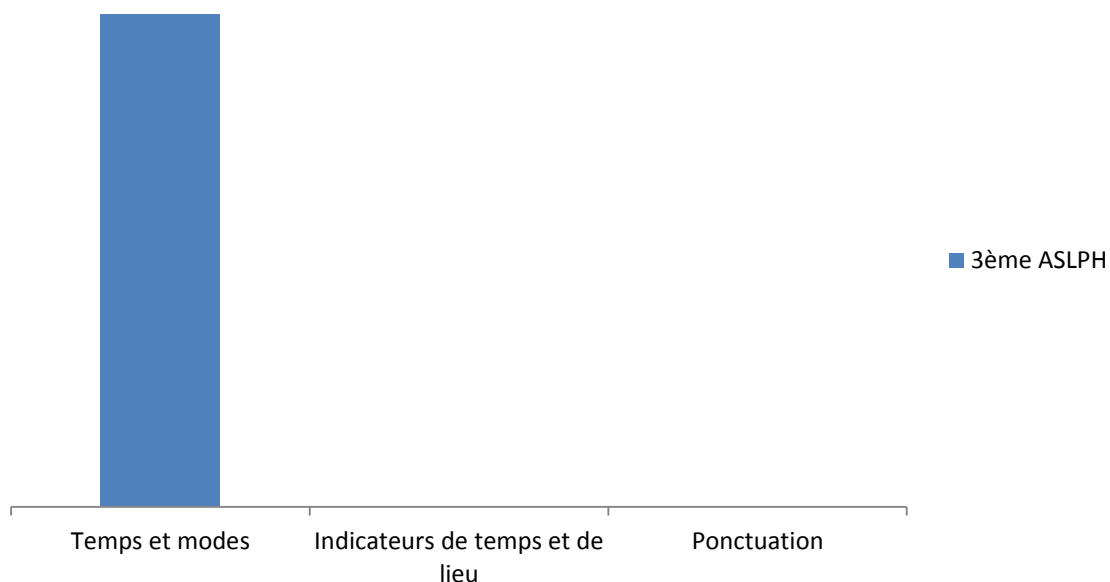
Les marques de jugement occupent la première place dans le discours argumentatif des élèves (81.25%). Les termes et les expressions sont usés à part égale. La moyenne des utilisateurs s'élève à 13.

Alors que les marques d'opinion n'atteignent que les 28.12% c'est-à-dire une moyenne de ≈ 05 : 04 élèves utilisent des termes ou des expressions renvoyant directement à leurs prises de position (12.5%) tandis que 14 élèves emploient l'obligation soit en usant des verbes comme "devoir" ou "pouvoir" (يجب، يستطيع), soit de l'expression "il faut" (عليه أن).

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Temps et Mode		Indicateurs de tempset de lieu	Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes		Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	-	-	-	-
02	+	+	-	-	-	-	-
03	+	-	-	-	-	-	-
04	+	-	-	-	-	-	-
05	+	-	-	-	-	-	-
06	+	-	-	-	-	-	-
07	+	-	-	-	-	-	-
08	+	-	-	-	-	-	-
09	+	-	-	-	-	-	-
10	+	-	-	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-
13	+	-	-	-	-	-	-
14	+	-	-	-	-	-	-
15	+	-	-	-	-	-	-
16	+	-	-	-	-	-	-
17	+	-	-	-	-	-	-
Pourcentage de la classe	100%	06.25%	00%	00%	00%	00%	00%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage	Temps et mode : 53.12%		00%	Ponctuation : 00%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

La totalité de la classe conjugue son discours argumentatif au présent de l'énonciation. Un seul élève (06.25%) choisit en plus du présent de l'indicatif, le conditionnel ou l'hypothèse (قد يتحقق). Donc la moyenne des élèves atteint ≈ 09 (53.12%).

L'absence des indicateurs de temps et de lieu ainsi que de la ponctuation appelés à renforcer l'opinion des élèves, est remarquée dans les productions écrites.

Les marques du récepteur

Types d'indices d'énonciation	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
Textes		
01	-	-
02	+	-
03	+	-
04	+	-
05	+	-
06	-	-
07	+	-
08	-	-
09	-	-
10	+	-
11	+	-
12	-	-
13	-	-
14	-	-
15	-	-
16	-	-
17	-	-
Pourcentage de la classe	43.75%	00%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage	Implication du récepteur : 21.87%	

Commentaire

Pour ce qui est de l'implication du récepteur ou du lecteur, elle atteint les 43.75% de la classe (07 élèves). De ce fait la moyenne des élèves monte à ≈ 04 (21.87%).

Pour résumer, la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation arrive à ≈ 06 (34.37%).

3.2.2. L'analyse des copies des élèves de la classe 3ème ASLE

Texte 01

- Au début de son texte, le scripteur prend de la distance par rapport à son discours. Il s'exprime à la troisième personne du singulier « il », « الإنسان ».

Remarque

Nous rappelons que le sujet proposé, s'adresse directement à l'élève, « tu ».

- En développant son sujet, l'élève emploie des marques de jugement, « التسرع », « l'empressement », « دليل على ضعف الإيمان », « une preuve de la faiblesse de la foi ». Il s'implique aussi, en usant du « nous ».

« إنما العيب إذا أخطأنا و لم نتعلم من أخطائنا . »

« Le seul tort est que si nous nous trompons nous n'apprenons pas de nos erreurs. »

- Il conclut à la troisième personne du singulier.

Texte 02

Dans cette production écrite, l'élève expose son point de vue sous forme d'un texte explicatif. Il définit l'échec puis, il énonce ses causes et ses conséquences enfin, il donne les moyens de le combattre. Il s'implique dans une expression, en

utilisant la première personne du pluriel « nous apprenons », « نتعلم » et en employant l'auxiliaire modal « devoir réaliser », « يجب تحقيق ».

Texte 03

Le scripteur s'exprime à la troisième personne tout au long de son texte. Il s'implique en répétant l'expression d'obligation « il doit », « يجب عليه ».

« يجب عليه أن يتوجه إلى طاعة الله وملاء قلبه
بالإيمان والصبر. »

« Il doit obéir à Dieu et remplir son cœur de foi et de patience. »

Texte 04

L'élève prend la parole à la place de l'homme « الإنسان ». Il marque sa subjectivité en employant des termes de jugement :

« Les négligents », « المهملين », « la paresse et l'insouciance et l'inexistence de la volonté », « الكسل و اللامبالاة وانعدام الإرادة ».

Texte 05

Cette rédaction est écrite aussi, à la troisième personne du singulier qui renvoie à « l'homme », « الإنسان » et « l'échec », « الفشل ».

Texte 06

L'élève scripteur commence son écrit argumentatif par l'expression « quelques personnes », « بعض الناس ». Ensuite, il parle de l'échec de « l'homme », « الإنسان ». Il s'implique en utilisant une seule fois, la première personne du pluriel « nous » quand il explique comment faire face à l'échec, « nous faisons face à l'échec », « نواجه الفشل ».

Texte 07

L'élève commence par « l'homme », « الإنسان » puis, il cite « peu de gens de nos jours », « قليل من الناس في هذا الزمن ». Enfin, il reprend l'usage du terme « homme » jusqu'à la fin de son texte.

Remarque

Nous retrouvons dans cette expression écrite, la marque du temps sous la forme d'un indice de temps qui se réfère au moment de l'énonciation « de nos jours ou aujourd'hui »,

« هذا الزمن ».

Aujourd'hui = le moment de l'écriture

Même si cette expression « هذا الزمن » peut prendre un sens plus général « cette époque », dans les deux cas elle se réfère à l'énonciateur et à la situation de l'énonciation puisqu'elle renvoie à un repère temporel relié à une période de la vie de l'élève.

Cette époque = le moment présent

Texte 08

L'élève-scripteur introduit son expression en définissant l'échec. Puis, il cite ses causes. Enfin, il parle de l'homme quand il veut donner des solutions sous forme de directives :

« il doit faire face », « عليه المواجهة », « il ne doit pas réfléchir à l'échec », « عليه أن لا يفكر في الفشل », « et le travail pour renouveler ce qu'il a manqué », « ثم العمل لتجديده ما فاتته », « tenir à Dieu », « التمسك بالله ».

Texte 09

Dans ce texte, l'auteur marque les trois étapes de sa production écrite :

-L'introduction : il présente l'homme comme étant un être social qui passe son temps à combattre la vie et ses problèmes ce qui lui donne le droit d'échouer de temps en temps.

-Le développement : il introduit la deuxième partie de son texte par l'expression qui indique une transition dans son argumentation « من هذا المنطلق », « à partir de là ». Après, il s'implique en employant la première personne du pluriel « نقول », « nous disons ». Ensuite, il reparle de l'homme.

-La conclusion : il entame la dernière partie par l'expression « والخلاصة », « en résumé ». Et il s'implique une seconde fois, toujours avec « nous », « nous combattons cet échec », « ننسى », « nous oublions » ; « نقاوم هذا الفشل », « nous osons résister à cet échec ».

Texte 10

Le scripteur s'exprime à la troisième personne « الإنسان », « l'homme ».

Texte 11

Pour citer les causes de l'échec, l'élève essaie d'être objectif en parlant de l'homme en général. Il analyse les différentes possibilités qui peuvent être à l'origine de l'échec au bac (le manque de travail et de discipline, la paresse et le manque d'expérience qui pousse l'être humain à prendre des décisions irréfléchies).

En abordant les conséquences de l'échec, il s'implique en usant de la première personne du pluriel « nous ».

« إن اثر الفشل ينقسم إلى قسمين : إيجابي و سلبي فالأول يجعلنا نصح أخطاءنا و نواصل الطريق أي نبحث عن الحلول لهذه المشكلة .

أما الجانب السلبي فمؤكد أنه يؤثر على
حالتنا النفسية، لكن ماذا سنفعل ف هذه مشيئة
الله تعالى. »

« Les effets de l'échec se scindent en deux : ceux qui sont positifs et ceux qui sont négatifs. Les premiers nous poussent à corriger nos erreurs et à poursuivre notre chemin c'est-à-dire à trouver des solutions à ce problème.

Quant au côté négatif, ce qui est sûr c'est qu'il agit sur notre état psychologique, mais que pouvons- nous faire ? C'est la volonté de Dieu. »

Texte 12

Tout le texte parle de « l'homme », l'auteur s'implique à la fin en employant la phrase suivante :

«و أنا أرى أن كل إنسان عليه التمسك بسلاح
الصبر لأنه من صفات العباد الله صالحين
والأنبياء و الرسل.»

« Et je pense que chaque individu doit s'armer de patience car c'est l'une des qualités des personnes pieuses et des prophètes et les messagers de Dieu. »

Texte 13

L'expression écrite est rédigée à la troisième personne « il » c'est-à-dire l'homme.

Remarque

A ce stade de notre analyse, les textes de quelques élèves (08 pour les deux classes c'est-à-dire 24.24% des scripteurs) nous imposent une lecture

polyphonique. En effet, ils insèrent souvent à la fin de leurs textes des versets du Coran : «et annonce le bon augure aux patients », «وبشر الصابرين». Ou des citations qu'ils marquent par l'emploi d'une autre couleur (le vert) que celle avec laquelle ils rédigent leurs expressions écrites (le bleu) : « la patience est la clé du paradis », «إن الصبر مفتاح الجنة». Ou bien en le signalant par l'utilisation des marqueurs du discours direct (les deux points et les deux guillemets). Ou encore par l'usage de expressions du genre : « Dieu a dit », «لقوله تعالى», «قال الله تعالى».

Ce qui nous pousse à nous interroger sur la prise en charge du discours par l'élève. Quel est son but ?

- Donner une légitimité religieuse ou culturelle à son discours ?
- « Objectiviser » (Rabatel 2003 :33) son opinion, c'est-à-dire il emploie les paroles d'autrui pour rendre son texte objectif ?
- Chercher à pousser son lecteur à adhérer à son point de vue, selon une stratégie argumentative bien définie ?
- Ou au contraire, atténuer la force de ses propos devant un lecteur qui lui est supérieur (l'enseignant) ?

Texte 14

L'énonciateur s'implique en utilisant la première personne du pluriel « nous » avec les énoncés suivants : « فليس هناك عار أن ن فشل », «et il n'y a aucune honte à ce que nous échouions », «علينا مواجهة الفشل », « nous devons faire face à l'échec »,

وفي الأخير نتوصل بأن الفشل لا يقتل بل يزيد القوة في المؤمن

«Et à la fin nous parvenons à comprendre que l'échec ne tue pas mais il accroît la force du croyant ».

Texte 15

L'élève emploie la troisième personne du singulier « il », « l'homme ». Il utilise des marques de jugement comme « سوء التخطيط », « la mauvaise planification » ; « عدم التنظيم », « la désorganisation » ;

« عدم التركيز و الانضباط », « la déconcentration et le manque de discipline » ; « أو الإهمال و الكسل أو التسرع », « ou la négligence et la paresse ou l'empressement ».

Texte 16

L'élève s'exprime à la troisième personne du singulier « il » dans les deux premières parties de son texte. Il y donne des ordres « انه يجب الصبر على », « il faut être patient face aux malheurs et être raisonnable ».

Il s'implique à la fin de son argumentation en employant la première personne du pluriel « nous », « فإذا أردنا أن نتغلب », « si nous voulons vaincre ».

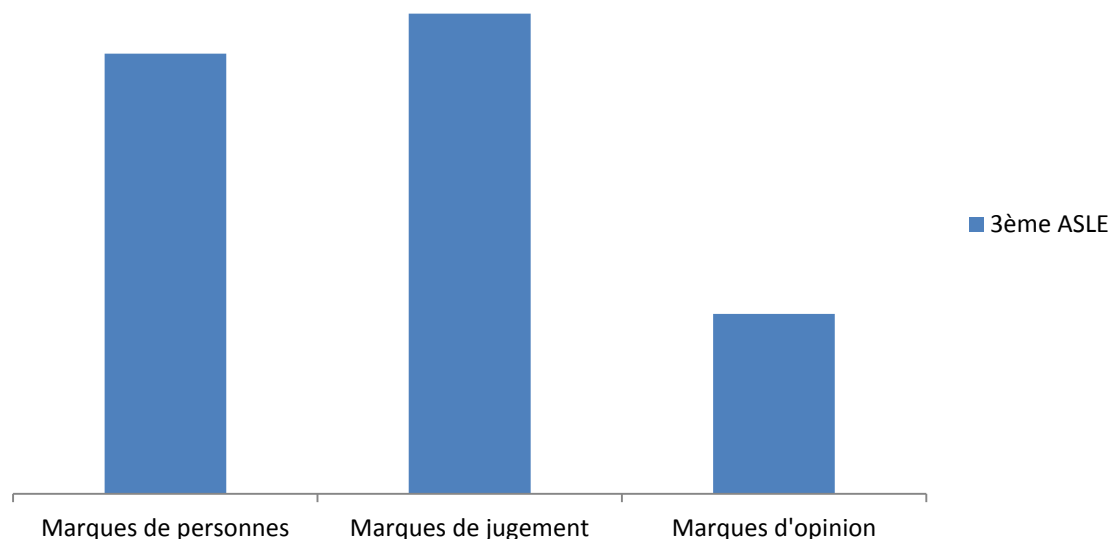
Voici ci-après les tableaux qui récapitulent le pourcentage de chaque type d'indice d'énonciation, employé par les élèves de cette classe.

Tableaux récapitulatifs : 3^{ème} ASLE

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} personne du singulier	1 ^{ère} personne du pluriel	3 ^{ème} personne	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation
01	-	+	+	+	+	-	-	-	-
02	-	+	-	+	-	-	-	+	-
03	-	-	+	+	-	-	-	+	-
04	-	-	+	+	+	-	-	-	+
05	-	-	+	-	+	-	-	-	-
06	-	+	+	+	-	-	-	-	-
07	-	-	+	+	-	-	-	-	-
08	-	-	+	-	+	-	-	-	+
09	-	-	+	-	-	-	-	-	-
10	-	-	+	-	+	-	-	+	-
11	-	+	+	+	+	-	-	-	-
12	+	-	+	-	-	+	-	-	+
13	-	-	+	-	-	-	-	-	+
14	-	+	+	+	-	-	+	+	-
15	-	-	+	+	-	-	-	-	+
16	-	+	+	-	+	-	-	+	-
Pourcentage de la classe	06.25%	37.5%	93.75%	56.25%	43.75%	06.25%	06.25%	31.25%	31.25%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage	Personnes : 45.83%			Marques de jugements : 50%		Marques d'opinion : 18.75%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

La moyenne des utilisateurs des indices de personnes renvoyant à l'énonciateur, arrive à ≈ 07 (45.83%). Plus de la moitié de la classe, 56.25% (09 élèves), emploie la troisième personne "il" tout au long de son discours argumentatif. 01 élève seulement, rédige toute sa production à la première personne du pluriel "nous". 01 élève s'exprime à la première personne du singulier "je" dans son texte, tout en utilisant aussi le pronom personnel "il". 37.5% de la classe (06 élèves) alternent la première et la troisième personne : 01 élève use du "je" et du "il" (06.25%) et 05 élèves emploient le "nous" et le "il" (31.25%).

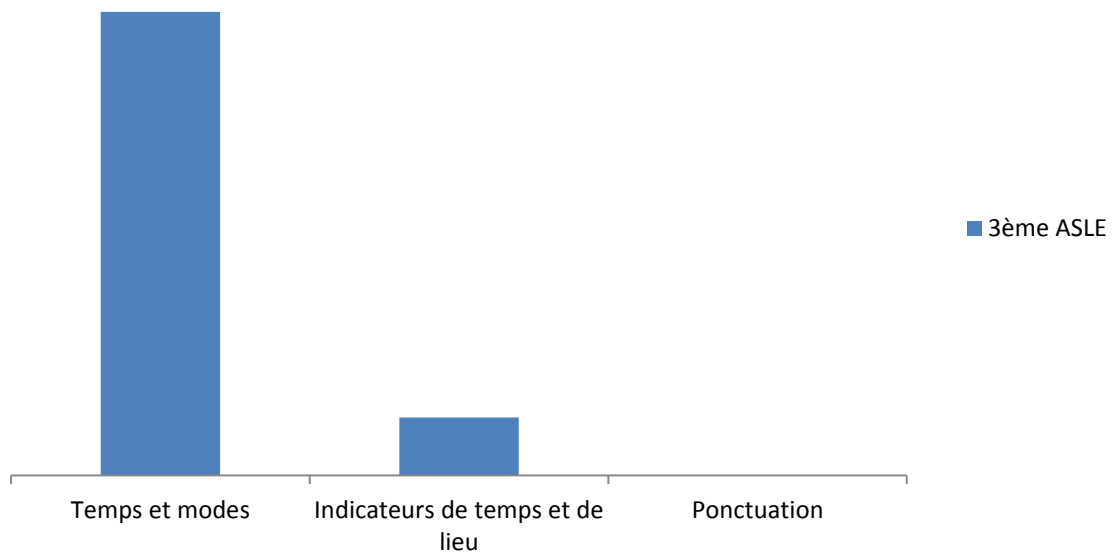
La moitié de la classe utilise les marques de jugement, en moyenne 08 (50%). Et ce sont les manipulateurs des termes qui sont les plus nombreux 09 (56.25%).

La moyenne des élèves qui ont recours aux marques d'opinion, est de 03 (18.75%) : 02 élèves expriment leurs opinions en utilisant le verbe penser (أنا أرى) ou l'expression ce n'est pas grave si (فليس هناك عار أن), 05 membres de la classe usent du verbe devoir (يجب) et le même pourcentage de la structure "il faut" (عليه أن).

Les marques de l'énonciateur

Types d'indices d'énonciation Textes	Temps et Mode		Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes		Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	+	-	-	-	-	-	-
02	+	-	-	-	-	-	-
03	+	-	-	-	-	-	-
04	+	-	-	-	-	-	-
05	+	-	-	-	-	-	-
06	+	-	-	-	-	-	-
07	+	-	+	-	-	-	-
08	+	-	-	-	-	-	-
09	+	-	-	-	-	-	-
10	+	-	-	-	-	-	-
11	+	-	-	-	-	-	-
12	+	-	-	-	-	-	-
13	+	-	-	-	-	-	-
14	+	-	-	-	-	-	-
15	+	-	-	-	-	-	-
16	+	-	-	-	-	-	-
Pourcentage de la classe	100%	00%	06.25%	00%	00%	00%	00%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage	Temps et modes : 50%		06.25%	Ponctuation : 00%			

Représentation de la fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage



Commentaire

Toute la classe n'utilise que le présent de l'énonciation (100%). Ce qui nous donne une moyenne de classe qui s'élève à 08 (50%).

Les indicateurs de temps et de lieu en général, 01 élève (06.25%) et la ponctuation mise au service de l'argumentation, ne sont pas employés dans les rédactions.

Les marques du récepteur

Types d'indices d'énonciation Textes	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01	-	-
02	-	-
03	-	-
04	-	-
05	-	-
06	-	-
07	-	-
08	-	-
09	-	-
10	-	-
11	-	-
12	-	-
13	-	-
14	-	-
15	-	-
16	-	-
Pourcentage de la classe	00%	00%
Fréquence des utilisateurs des principaux critères en pourcentage	Implication du récepteur : 00%	

Commentaire

Aucun texte ne comprend un indice renvoyant au récepteur ou au lecteur.

Pour synthétiser, la moyenne des élèves se servant des indices d'énonciation, atteint ≈ 04 (24.68%).

Conclusion

Nous achevons ce chapitre par les chiffres, en pourcentage, suivants : la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation chez les deux classes, est de ≈ 05 (29.5%). Quant à celle qui renvoie aux indices de l'énonciateur, elle est de ≈ 05 élèves (32.31%). Alors que la moyenne qui concerne les manipulateurs des signes de l'énonciataire, elle est de ≈ 02 (10.93%).

Et pour pouvoir synthétiser et comprendre les différents chiffres relevés dans les deux premiers chapitres, nous effectuons une analyse comparative dans le chapitre suivant.

Chapitre 03

Analyse comparative des indices d'énonciation utilisés dans les deux langues

Introduction

Ce chapitre représente un résumé des deux chapitres précédents. Dans un premier temps, il s'attèle à mettre en évidence, sous formes de grilles et de graphiques, les principales occurrences des utilisateurs des indices d'énonciation relevées et leur pourcentage dans les textes argumentatifs des élèves.

Dans un second temps, nous commentons ces tableaux et graphiques afin de souligner les correspondances ou les divergences observées.

Puis, à travers une synthèse, nous réfléchissons aux différentes postures énonciatives prises par l'élève-scripteur et à l'emploi des différents signes énonciatifs, sous formes d'une série de questions destinées à annoncer les chapitres suivants de notre travail.

Synthèse

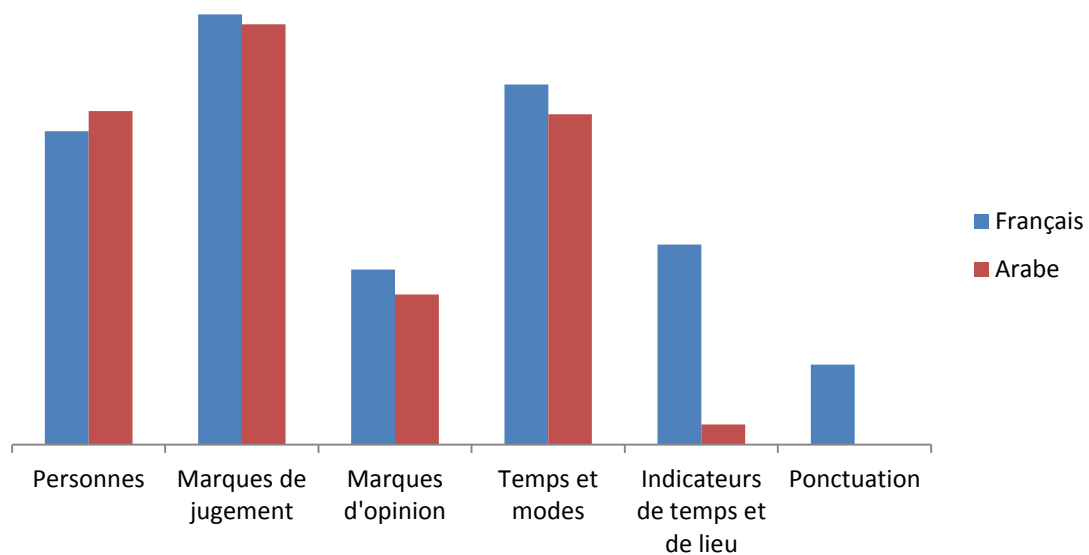
Il s'agit d'effectuer une présentation générale de l'ensemble des utilisateurs des indices d'énonciation des textes argumentatifs rédigés dans les deux langues d'apprentissage, que sont le français et l'arabe. Puisque le but est d'obtenir un chiffre initial du nombre global des élèves qui s'impliquent dans leurs écrits en manipulant des indices d'énonciation. La comparaison se fait au niveau des deux langues non pas au niveau des classes. Pour ce qui est des détails, ils sont abordés dans la troisième partie de notre thèse.

Voici ci-après les tableaux et les graphiques condensant les chiffres les plus pertinents, retenus dans les chapitres précédents.

Tableau comparatif des utilisateurs des indices d'énonciation renvoyant à l'énonciateur

Le nombre des utilisateurs des indices d'énonciation renvoyant à l'énonciateur	Occurrences		Pourcentage	
	français	arabe	français	arabe
1-Personnes	24	03	75%	09.37%
a- 1 ^{ère} personne du singulier				
b- 1 ^{ère} personne du pluriel	16	17	50%	53.12%
c- 3 ^{ème} personne	07	30	21.87%	93.75%
2-Markes de jugement	31	22	96.87%	68.75%
a- Termes				
b- Expressions	12	20	37.5%	62.5%
3-Markes d'opinion	19	03	53.37%	09.37%
a- Termes				
b- Expressions	09	03	28.12%	09.37%
c- Auxiliaires modaux	05	13	15.62%	40.62%
d- La structure	02	11	06.25%	34.37%
4-Temps et modes	32	32	100%	100%
a- Présent de l'énonciation				
b- Autres temps et modes	04	01	12.5%	03.12%
5-Indicateurs de temps et de lieu	10	01	33.12%	03.12%
6-Ponctuation	04	00	12.5%	00%
La moyenne générale des utilisateurs des indices et leur pourcentage	13.46	12	42.06%	37.5%

Représentation de la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation renvoyant à l'énonciateur



Commentaire

La moyenne générale des utilisateurs des indices d'énonciation renvoyant à l'énonciateur, atteint ≈ 13 (42.06%) en français et 12 (37.5%) en arabe.

Tout d'abord, nous commençons par les marques de personnes. Nous notons que la personne la plus manifeste dans notre corpus, est la première personne du pluriel « nous », elle atteint les 50% et plus dans les deux langues. Alors que la première personne du singulier « je », elle représente 75% en français, au même temps, elle ne dépasse pas 09.37% en arabe, ce qui marque une différence de 65.63%. Quant à la troisième personne « on » en français et « il » en arabe, elle est employée par 30 élèves (le corpus en langue arabe se compose de 32 productions écrites) c'est-à-dire 93.75%, tandis qu'en français 07 élèves l'utilisent (21.87%), ce qui fait une dissemblance de 71.88%.

Ensuite, nous constatons que les marques de jugement sont plus représentatives sous forme de termes (96.87% en français et 68.75% en arabe) que sous forme

d'expressions : en français c'est de l'ordre de 37.5% alors que nous obtenons en arabe 62.5%.

Puis, nous observons également, pour les marques d'opinion une présence plus forte des termes en français (53.37%) et en arabe c'est celle des auxiliaires modaux (40.62%) qui est plus remarquée.

En outre, le présent de l'énonciation est le temps le plus utilisé par la totalité des élèves-scripteurs (100%), contrairement aux autres temps et modes qui ne représentent que 07.81% pour les deux langues (05 élèves).

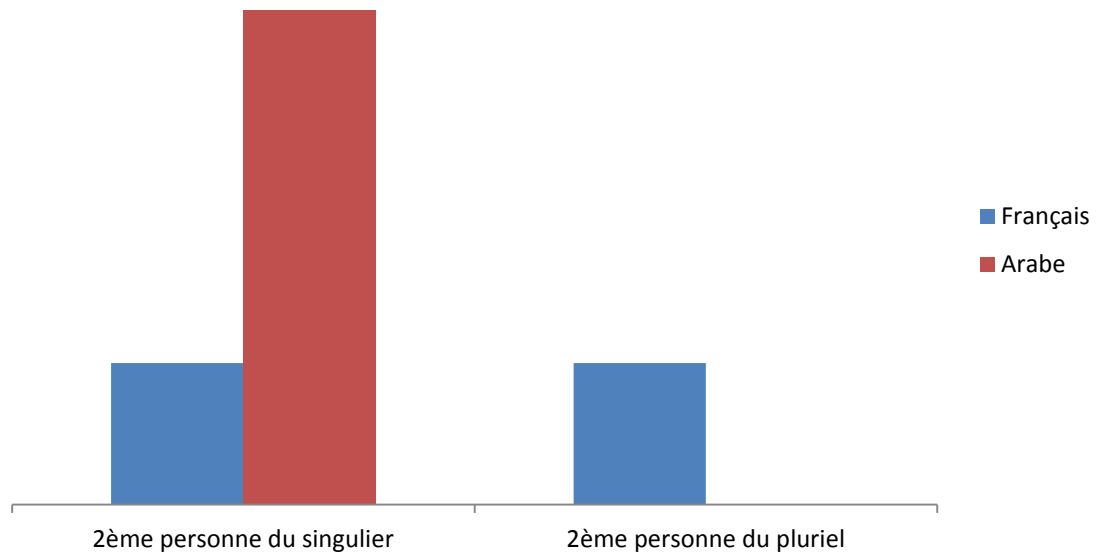
Par ailleurs, par rapport aux indicateurs spatio-temporels, les chiffres relevés indiquent qu'en français leur usage est de 33.12% et en arabe, il est de 03.12% (01 élève).

Enfin, parmi tous les indices d'énonciation relevés, la ponctuation à valeur expressive reste la moins typique dans les deux langues puisqu'elle n'est employée qu'en français et que par 04 élèves, ce qui représente pour les deux langues, une moyenne en pourcentage de 06.25%.

Tableau comparatif des utilisateurs des indices d'énonciation renvoyant au récepteur

Le nombre des utilisateurs des indices renvoyant au récepteur	Occurrences		Pourcentage	
	Français	Arabe	Français	Arabe
Indices de personnes				
2^{ème} personne du singulier	02	07	06.25%	21.87%
2^{ème} personne du pluriel	02	00	06.25%	00%
La moyenne générale des utilisateurs des indices et leur pourcentage	02	03.5	06.25%	10.93%

Représentation de la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation renvoyant au récepteur



Commentaire

La présence du destinataire dans les rédactions est faible. En effet, dans tout le corpus qui compte 64 textes, 09 élèves s'adressent à leur lecteur en utilisant la deuxième personne du singulier « tu » et 02 seulement usent de la deuxième personne du pluriel « vous », en d'autres termes, 10.93% en arabe et 06.25% en français.

La remarque générale que nous formulons à partir de ces tableaux et de ces graphiques, est que le nombre des utilisateurs des indices d'énonciation dans les discours argumentatifs est inférieur à 40%, dans les deux langues d'apprentissage. En français, la moyenne générale des élèves monte à ≈ 12 (37.28%). Et en arabe, elle est de ≈ 11 (33.93%).

En résumé, ces constatations répondent en partie à notre hypothèse de recherche qui suppose que les difficultés observées, chez l'élève qui ne maîtrise pas suffisamment l'emploi des indices d'énonciation pour exposer son opinion dans son texte argumentatif en classe du FLE, pourrait subsister dans son écrit rédigé en langue arabe.

Synthèse

A l'issue de notre première analyse des copies écrites en français et en arabe, nous parvenons au bilan suivant : plusieurs textes argumentatifs des élèves sont marqués par une inconstance énonciative. En français, nous retenons 17 textes ce qui représente 53.12% (62.5% chez les langues et 43.75% chez les lettres et philosophie). En arabe, nous enregistrons 18 productions écrites c'est-à-dire 56.25% (37.5% chez les langues et 75% chez l'autre filière). Cette inconstance nous pousse à réfléchir sur le rapport que peut entretenir l'apprenant avec son discours ainsi que sur l'emploi des indices d'énonciation qui ne sont pas complètement pris en charge par lui. Nous nous retrouvons dans l'obligation de nous demander :

- Si l'apprenant tient compte de son rôle de « sujet parlant » ?
- S'il est conscient ou non des différentes tâches communicatives, citée ci-dessous, qu'il assume dans son écrit argumentatif ?
 1. Il est un énonciateur-élève, un énonciateur-auteur (producteur d'un texte), un énonciateur-adolescent, un énonciateur-représentant d'un groupe ou d'une génération et ceci nous le remarquons souvent dans les productions des élèves qui alternent souvent le « je » avec le « nous » (10 élèves) et aussi avec le « on » (03 élèves) en français et en arabe le terme « l'homme » (الإنسان) pour donner une valeur générale à leurs propos.

2. Il joue aussi le rôle du récepteur, il se met à la place de l'autre comme le récepteur-enseignant. Un récepteur fictif qui est désigné quelquefois dans les écrits des apprenants par « Tu » ou « Vous » (04 élèves en français et 07 en arabe).

L'apprenant se retrouve alors dans « le piège » de combler les attentes de l'autre, c'est à dire l'enseignant. Donc, il doit répondre aux critères exigés en classe pour produire un texte argumentatif et en même temps donner son avis qui est censé être « libre » et « authentique ». Ce qui nous conduit à nous poser les questions suivantes :

- Quel est le statut accordé au pronom personnel « Je » ?
- Le « Je » employé par l'élève est-il un « Je » authentique ou un « Je » fictif ?

Nous remarquons aussi dans quelques productions écrites en français, l'absence de pronoms renvoyant au scripteur (04 textes en français). De ce fait, ce dernier se pose-t-il ce genre de questions avant de prendre son stylo ?

- Dois-je intervenir dans mon discours ? Si oui, alors quel pronom dois-je employer ?
- Dois-je prendre de la distance par rapport à ce que j'écris ? Ou pas ?
- Avec quelle intensité, dois-je intervenir dans mon discours ?
Un peu ? Beaucoup ? Ou pas du tout ?
- Dois-je nuancer mes propos ?
- -Comment soutenir ma thèse ? En affirmant une absolue certitude ? Ou en semant le doute ?

Une autre question s'impose à nous :

Par rapport à son discours, l'apprenant cet « adolescent » éprouve-t-il des difficultés à se situer lui-même, en tant qu'énonciateur ?

Nous pouvons alors, par rapport à cette interrogation, retenir trois degrés d'implication du locuteur : celle qui est forte, celle qui est modérée, et celle qui tend à s'effacer. Mais, en ce qui concerne cette dernière cela ne veut pas dire que nous assistons à un réel effacement du locuteur. Effectivement, si nous examinons de plus près leurs écrits, nous découvrons qu'il y a quelques élèves, même s'ils n'utilisent pas le pronom personnel « je » et presque pas de modalisateurs, leur prise de position demeure assez forte puisqu'ils emploient par exemple des structures du genre : Il faut que + le verbe trouver, des verbes comme devoir ou des expressions telles : c'est très important.

Par contre, dans d'autres textes, l'émetteur s'efface beaucoup plus : phrases nominales, infinitif, l'emploi du pronom indéfini « on », des termes comme (les gens, ceux, la personne, الإنسان, etc.).

Ce questionnement aboutit à un autre stade de réflexion. Voici nos observations :

- 1- Ce constat révèle une remise en question du clivage L1/L2, « la perte de sens des marqueurs de la langue » chez les élèves semble toucher autant l'arabe que le français.
- 2- La compétence à relier les indices aux valeurs « extralinguistiques » qui leur sont attachées (langue et réalité) est présumée être assimilée par l'élève (c'est-à-dire qu'il a des pré-requis qui lui permettent de distinguer les différentes valeurs par exemple celles des pronoms personnels) c'est pour cela que cette aptitude est rarement proposée comme outil d'enseignement (cette information nous l'avons obtenue à partir des questionnaires présentés aux enseignants des deux langues⁶). Ce qui souligne l'écart existant entre la langue enseignée et la réalité.
- 3- A partir de la distance prise par le scripteur envers son discours, nous remarquons qu'il se cache vraisemblablement derrière le voile d'un terme plus générique « l'homme », (الإنسان) en arabe ou un pronom indéfini

⁶ Consulter la partie Annexes.

« on » en français. Prenons comme exemple l'expression écrite en arabe dont le sujet est l'échec scolaire. En effet, pour parler d'une expérience personnelle ou pour donner son avis, l'auteur du texte devrait être une seule et même personne « physique et sociale », c'est-à-dire qu'il s'agit d'une « même entité discursive », alors l'emploi du « je » est présumé être de mise (03 élèves en usent dans leurs écrits avec d'autres personnes comme « nous » ou « il »). Ce n'est pas le cas, le scripteur préfère parler d'une tierce personne « il » (13 élèves), celui qui a connu l'échec pas lui. L'énonciateur alors s'efface ou plutôt se cache derrière l'autre.

- 4- « l'hésitation identitaire » (Cicurel 1996 : 77-92) est fortement marquée par « une incertitude énonciative » d'où l'utilisation de plusieurs pronoms « je », « nous », « il » ou « on » dans un même discours.

Conclusion

Au terme de cette première partie de notre travail, nous retenons que cette analyse met l'accent sur la particularité de chaque discours argumentatif. Il est clair, que chaque texte porte la trace identitaire de son auteur. Tous les points relevés convergent vers cette singularité appartenant à l'adolescent qu'est l'élève-scripteur ce qui nous oriente forcément à vouloir comprendre « l'identité » de cet apprenant, à tout ce qui participe à sa construction.

Pour cela, nous essayons de comprendre les phénomènes énonciatifs qui lui sont liés, en détail dans les chapitres suivants de la deuxième partie de notre travail, en étudiant les différents moyens linguistiques et discursifs employés par le sujet scripteur, selon les variables âge et sexe, pour marquer sa prise de position dans les deux premières langues d'enseignement.

Partie II

L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en français et en arabe, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves

Chapitre 01

L'identité et l'adolescence

Introduction

Notre but dans ce chapitre est de se pencher sur la notion de l'identité, mais ce qui nous intéresse surtout, c'est de comprendre les différents changements subis par l'élève à cette étape de sa vie, c'est pour cela qu'il nous paraît indispensable d'exposer les points de vue des différentes disciplines qui s'intéressent au développement de l'identité afin de pouvoir en donner une idée générale. Il s'agit aussi, d'étudier l'évolution identitaire associée aux différentes représentations du sujet-écrivain (de soi, de son entourage, de sa culture et celle des autres). Notons aussi, que nous nous limitons aux aspects de l'identité qui ont un lien avec notre travail de recherche.

1. Notions générales sur l'identité

Le terme « identité » a été depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, un objet d'étude assez difficile à définir, selon Gottlob Frege (1894), cité par COLLOVALD, GIL, SINDZINGRE et TAP en 1995, page 01: « Puisque toute définition est une identité, l'identité elle-même ne saurait être définie. » Effectivement, expliquer l'« identité » reviendrait à essayer de la déterminer au niveau de plusieurs disciplines qui elles-mêmes peinent à parvenir à un consensus définitif, vue le caractère muable de ce concept. C'est pour cela que nous allons exposer ci-dessous une série de tentatives émises par des disciplines, qui nous intéressent, afin de cerner le sens de l'« identité ».

1.1. La philosophie

Selon cette discipline, la conception de l'« identité » repose sur la contradiction suivante : nous ne pouvons construire notre identité qu'en prenant conscience de soi-même et de l'existence de l'autre. Cet autre qui est si différent de nous et qui au même temps nous aimerions qu'il nous ressemble. Alors, la problématique de la différenciation qui se pose est : comment solliciter sa propre identité contre celle de l'autre ?

La philosophie contemporaine —principalement la phénoménologie— a largement traité cette question comme fondement de l'être : l'identité est ce qui permet au sujet de prendre conscience de son existence qui se constitue à

travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi. Mais cette prise de conscience, pour qu'elle se fasse, a besoin de différence, de différence vis-à-vis d'un autre que soi. Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. (Charaudeau 2009 : 217)

1.2. La psychologie

Principal facteur dans la conceptualisation de la notion « identité », la psychologie ou plutôt la psychanalyse s'applique dans un premier temps, avec Freud (1921), à l'étude du développement psycho-sexuel de l'individu et l'idée de « l'identification » en fait partie. Celle-ci s'intéresse non seulement au lien qui existe entre la libido et l'intérêt du Moi mais aussi à la manifestation d'une relation affective avec l'Autre (le groupe).

Dans un second temps, elle connaîtra une avancée majeure dans le développement de la personnalité grâce aux travaux d'Erikson qui va se concentrer d'abord, sur la « crise d'identité » (Person 1984 : 458-492) et de là, il passera à la « crise d'adolescence » (Erikson 1968). Pour ce faire, il va s'intéresser aux problèmes psycho-sociaux des jeunes de 13 à 18ans. Selon lui, cette crise ou plutôt ces crises ce sont elles qui amènent le bouleversement et l'évolution de la personnalité de l'individu qui finira par prendre conscience de soi-même. Ce processus accompagne les différentes étapes de la vie de l'Homme :

- a- De 0 à 1 an : **Confiance**. Le bébé commence par dépendre de sa mère.
- b- De 1 à 3ans : **Autonomie**. Elle se développe au fur et à mesure qu'il découvre ses sens et son environnement.
- c- De 3 à 6 ans : **Initiative**. C'est grâce aux jeux que l'enfant commence à planifier et à prendre des décisions.
- d- De 6 ans à l'adolescence : **Travail**. C'est la période de l'école, de l'acquisition des savoirs et des savoirs-faire.

- e- L'adolescence : **Identité**. Elle est reliée à la transformation du corps avec tout ce qu'elle implique comme chamboulement physiologique et psychique. C'est l'âge des remises en question (de l'entourage, de ses représentations et de son image devant les autres qui jouent un grand rôle dans son façonnement).
- f- Le jeune adulte : **Intimité**. C'est le temps des conciliations sur les plans : émotionnel, professionnel, relationnel, politique, etc. Tout cela afin d'acquérir une stabilité sociale et professionnelle.
- g- L'adulte (l'âge mûr) : **Générativité**. C'est la phase de la conception et de la transmission (futurs générations, idées, etc.) pour avoir une certaine influence sur l'avenir.
- h- L'âge de la sagesse (la vieillesse) : **Intégrité**. C'est l'âge de la sérénité, du discernement et de la méditation.

La psychologie cognitive aussi, s'intéresse au développement mental de l'enfant et l'adolescent.

1.2.1. La psychologie cognitive

Cette branche de la psychologie s'intéresse à la question du comment apprendre ? Et selon Piaget, l'ultime étape du développement intellectuel est l'adolescence. En effet, c'est la pensée formelle (hypothético-déductive) qui prime « *une transformation de la pensée, rendant possibles le maniement des hypothèses et le raisonnement sur des propositions détachées de la constatation concrète et actuelle.* » (Piaget & Inhelder 1973 : 103). Ses intérêts se diversifient et ses relations s'étendent et s'approfondissent. Cependant il faut souligner que ce n'est pas le cas de tous les adolescents. Ces derniers se retrouvent dans l'incapacité de coordonner leurs paroles aux règles sociales du fait que leur pensée formelle n'a pas encore fini son processus de croissance. C'est pourquoi, nous remarquons souvent dans les programmes⁷ et manuels d'apprentissage du

⁷ Consulter le chapitre 1 de la partie III de notre travail.

FLE⁸, une insistance sur l'enseignement de l'argumentation qui aide à organiser les pensées de l'apprenant.

Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir «inerte» mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources. (Document d'accompagnement du programme de français, 2011, page 04).

1.2.2. L'approche sociocognitive

Cette discipline considère que l'apprenant est un être social (interactions, expériences) construisant son savoir et ses compétences selon son identité individuelle (action personnelle). Elle donne de l'importance à l'influence que peut avoir l'environnement (la société, l'observation de l'autre) sur le développement des aspects cognitifs et identitaires comme le langage et les processus de communication. Selon la psychologie, tout ce qui se rapporte à l'identité statuaire, pour l'adolescent même si elle subit les mêmes influences et se diversifie, il n'y porte aucune attention.

Les références à l'identité statuaire (l'âge, le sexe, la nationalité, etc.) tendent à disparaître, bien que le sujet soit conscient de la diversité des appartenances. Mais celles-ci ne lui paraissent plus essentielles. (Coslin 2002 : 156).

1.3. La culture

C'est à partir des années 80 que l'apprenant est considéré comme étant un sujet socioculturel porteur de valeurs et de croyances. Ce qui implique une multitude d'apprentissages selon les sociétés et les cultures. Ces dernières sont définies ainsi :

Il s'agit de l'ensemble des signes qui permettent à un ou des individu(s) de reconnaître son identité mais aussi de la manière dont chaque individu se rattache à cette identité et comment il l'exprime. La mémoire culturelle, qu'elle passe par l'écriture, le souvenir ou l'imaginaire permet d'accéder à l'identité

⁸ L'influence des recherches effectuées par les protagonistes du mouvement constructivisme (le cognitivisme).

d'un groupe. On parle dans ce dernier cas de structure collective. Il s'agit de tous les processus mémoriels qui font une identité collective : la structure sociale et temporaire pour que cette identité perdure dans le temps. (Chillet)

Et la langue est donc un moyen de transmission et de représentation culturel et identitaire « *la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ; qu'elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu* »(Byram, 1992, p. 65)

Après avoir présenté quelques notions générales sur l'identité, nous abordons ci-dessous des réflexions de quelques disciplines se rapprochant de notre spécialité et de notre travail.

2. La didactique

Ces dernières années, la didactique ne considère plus l'élève comme un simple acteur⁹ mais comme un être plus complexe, au moins au niveau scriptural.

[...] En introduisant dans l'analyse de l'enseignement apprentissage de l'écriture, le point de vue de l'acteur élève, en articulant l'activité d'écriture à d'autres dimensions que purement cognitives, notamment des dimensions identitaires qui interrogent les activités scolaires en référence à des pratiques extrascolaires, mais aussi dans la perspective d'une construction du sujet social, au-delà de la seule sphère scolaire, elles ont déplacé le regard du texte vers le sujet « scripteur ». (Delcambre, 2007 : 36).

Un apprenant considéré comme une personne dépendante de son origine, son entourage, son histoire familiale et personnelle. En effet, le sujet didactique est fondamentalement complexe. Il a, comme tout sujet, sa part d'inconscient et se structure comme tel-ou non-au travers de la totalité des dimensions qui constituent l'être humain. (Reuter, dir. 2007 : 93)

Ce qui intéresse alors le didacticien, c'est de voir comment ces diverses dimensions peuvent faciliter ou gêner la relation didactique, ou d'analyser comment les modes de travail prennent ou non en compte ces dimensions, en

⁹ Influence de la psychologie cognitive.

laissant place ou non au vécu et à l'expérience de l'élève, à ses représentations, à ses pratiques, à l'extrascolaire, etc. (Delcambre, *ibid.* : 39).

En ce qui concerne la didactique des langues, elle prend en considération la dimension culturelle de la langue enseignée.

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension.(Abdallah-Preteille, 1998 :49).

Ensuite, elle s'est développée avec l'approche communicative. « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.» (Puren, 1998 :371-372). Donc la compétence communicative consiste à comprendre la culture de l'autre afin d'agir selon les éventuelles situations de communication dans lesquelles peut se retrouver l'apprenant. « *Cette culture invisible intervient constamment dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés.*» (Porcher, 1996 :126).

A partir de cette approche, la question d'identité en didactique des langues est reliée à l'interculturalité. C'est apprendre la langue culture de l'autre tout en gardant les traces de la sienne.

Dans une approche interculturelle, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'attente en matière de langue et de culture. On initie l'apprenant à la tolérance et à l'acceptation de l'autre et à la diversité linguistique et culturelle. On lui donne la

chance de vivre l'interculturel et de s'épanouir socialement et intellectuellement. (Gaouaou, 2009 : 213).

A ce stade de notre réflexion, une question s'impose à nous : Est ce le cas dans nos classes de langue ? Prenons l'exemple des textes proposés dans le manuel de 3^{ème} AS. Le texte historique se rapporte à la période coloniale et les injustices commises à l'encontre du peuple algérien. Certes, nous pourrions considérer que ce genre de support serait le mieux adapté à l'idée d'exploiter la langue française pour développer l'identité patriotique de l'apprenant mais pourrions-nous y déceler aussi, un objectif pédagogique visant à encourager l'étude de l'interculturalité en classe ?¹⁰

2.1. Les représentations

A travers l'idée de l'interculturalité, en d'autres termes partir à la découverte de l'autre et au même temps de soi-même en étudiant une langue, les représentations de l'apprenant sont travaillées selon une démarche visant. «[...] à conduire de représentations premières à des représentations travaillées, passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience.»(Beacco, 1995 :12)

En didactique des langues, la notion de représentations intéresse les spécialistes sur le plan de savoir comment un apprenant acquiert une langue et ce qu'elle représente, ce qui explique les différentes nominations

On peut parler de « représentations des langues », comme le montrent les travaux de Michel Candelier et de Gisela Hermann-Brennecke, de « représentation de l'apprentissage », ou encore de « représentations de l'étranger » comme je l'ai moi-même fait. Dans ces différents cas, la notion sert parfois les élèves, parfois les formateurs, parfois les chercheurs. Cette diversité d'emploi renvoie-t-elle à des usages équivalents ? (Zarate, 1997 :08)

Dans cette discipline, l'étude de ce concept est reliée à l'influence des facteurs affectifs, c'est-à-dire l'attitude et la motivation : « *la motivation est une tendance*

¹⁰ Nous poursuivons cette idée à l'étape suivante qui traite de la question des représentations.

spécifique vers telle catégorie d'objet », alors que « l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet » (Bogaar, 1991 :51), sur les résultats de l'apprentissage d'une langue, en d'autres termes la réussite ou l'échec, rejoignant ainsi l'approche psycho-cognitive. Cependant, cette dernière analyse les deux facteurs séparément, tout le contraire de la recherche expérimentale en didactique des langues ainsi que la pratique des enseignants qui les traitent ensemble, attitude (motif) et motivation ne peuvent exister l'un sans l'autre, « une tendance à considérer comme plus ou moins synonymes les deux terme » (ibid.). Ces facteurs considérés sur le plan psychologique comme dépendant de l'individu, se retrouvent en didactique en relation avec les représentations sociales« telles que peut les avoir intégrées et construites un individu ou un groupe, telles qu'elles peuvent se redéfinir dans l'interaction, y compris les stéréotypes.» (Moore, 2005 : 09). En effet, toute attitude individuelle est influencée par la société.

Enfin, nous poursuivons la réflexion que nous proposons précédemment (l'identité interculturelle en classe de langue). Même si l'étude de textes renvoyant à l'histoire du pays, argumentatifs et écrits en français présente des points positifs cela ne nous empêche pas de penser qu'ils risquent aussi de stimuler les représentations stéréotypées du colonisateur français et raciste chez les élèves de 3^{ème} AS. Prenons l'exemple de textes historiques comme « une guerre sans merci » de Mahfoud Kaddache¹¹, « Delphine pour mémoire » de Didier Daeninckx (le témoignage de l'autre en faveur du peuple algérien)¹². Puis, une série de textes argumentatifs de Tahar Benjelloun, « Comment reconnaître le racisme ? »¹³et « Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le monde »¹⁴. Une lecture plus approfondie de ces textes argumentatifs, nous pousserait à dégager des valeurs humaines et universelles qui combattent le racisme, l'intolérance et le rejet de l'autre mais combien d'enseignants ou élèves iraient au-delà d'une première lecture ? Un autre texte attire notre attention et qui pousse à réfléchir

¹¹ Page 45

¹² Pages 27- 28

¹³ Pages 86-87

¹⁴ Pages 88-89

« La langue française une part ou une tare de notre histoire. »¹⁵Voici ci-après un extrait, qui retient notre attention, dans le lequel le maître de la médersa, où le narrateur étudiait à l'époque coloniale, donne des conseils à ses élèves :

Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur ;

Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin ;

Apprenez l'arabe, vous saurez qui vous êtes ;

Apprenez le français, vous saurez qui ils sont ;

Apprenez l'arabe, pour aller de l'avant ;

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière ;

Apprenez l'arabe malgré eux ;

Apprenez le français malgré eux, aussi.

La question que nous nous posons : ce type de textes encourage-t-il le désir d'apprendre la langue culture de l'autre ou le rejet de cette langue ?

Pour essayer de répondre à cette question, nous choisissons l'analyse de Moore qui y voit un avantage dans ce genre de stéréotypes qui encourage la discussion et l'implication de l'apprenant en exprimant ses opinions et en extériorisant l'image ou les représentations qu'il a de lui-même des «auto-stéréotypes» ainsi que les représentations qu'il a de l'autre «hétéro-stéréotypes».

En ce sens, les stéréotypes fonctionnent comme des «prêt-à-parler» puisqu'ils constituent un moyen immédiatement disponible pour maintenir la communication, en particulier en langue étrangère, et pour participer discursivement à l'argumentation. (Moore, 2005 :16).

¹⁵ Pages 160-161

2.2. L'énonciation

Pour la didactique des langues, l'énonciation est un phénomène particulier de langage où les marques énonciatives ont un relief fort significatif. (Melançon, 1983 :39). Pour ce qui est des conduites langagières chez l'apprenant dont l'argumentation, cette dernière se mettra en place vers 13 ans et le texte argumentatif atteindra un niveau élaboré vers l'âge de 17 ans. (Loisy, 2001 :13).

Quant au lien existant entre l'énonciation et l'argumentation, Ducrot l'explique ainsi : « *Nous partirons de la remarque, fort banale, que beaucoup d'actes d'énonciation ont une fonction argumentative, qu'ils visent à amener le destinataire à une certaine conclusion, ou à l'en détourner.* » (Ducrot, 1973 : 243). Mais la période du lycée est marquée par l'effacement des repaires énonciatifs ou identitaires, l'instabilité énonciative s'installe, Dufour et Amarin l'expliquent ainsi :

[...] cette période sensible qui est celle de l'adolescence. Si le propre de toute énonciation est d'installer une distinction de places entre un « Je » qui s'adresse à un « Tu » à propos d'un « Il », avec la polymorphie et le retournement propre à mètis¹⁶, ce sont les places qui ne se définissent plus, qui ne se fixent plus, ce qui transgresse le principe même de l'énonciation. Parler ou signifier cesse ici d'être un lieu où j'affirme ma singularité en reconnaissant celle de l'autre. Je cherche au contraire à ce que ma singularité ne soit pas reconnue et, en le faisant, je cesse aussi de reconnaître l'autre. [...] Cette absence de distinction entre les termes constitue ce qu'on peut désigner par la mise en crise du paradigme énonciatif. (Dufour et Amarin, 2009 : 950).

Ce passage pourrait nous éclairer sur le changement de personnes que nous notons dans la première partie de notre thèse. En effet, dans le troisième chapitre ¹⁷ nous nous posons des questions sur l'identité de l'apprenant. S'exprime-t-il en son nom ? Sa classe ? Sa génération ? Prend-t-il en considération quand il rédige, son lecteur ? A qui s'adresse-t-il ? L'idée de

¹⁶ En psychologie, ce terme renvoie au concept d'enfant intérieur chez Carl Gustav Jung.

¹⁷ Consulter la page 95

marquer ou de ne pas inscrire sa présence et celle de l'autre dans son discours argumentatif, est liée à une identité malléable et parée à tous les changements d'un apprenant libre de toute contrainte énonciative et pour qui les références identitaires ou sociales n'ont aucune importance.

Dufour et Amorin réfléchissent aussi sur l'emploi du pronom indéfini « on » et le danger potentiel qu'il représente pour la particularité identitaire de l'élève et l'effacement d'une personnalité fragile, facilement influençable.

Maintenant que nous y sommes, il serait temps d'essayer de comprendre ce que cela a véritablement amené : la fin de la distinction des places énonciatives a conduit à la naissance, en lieu et place d'énonciateurs singuliers, d'un « on » du troupeau, accaparé à chaque instance de discours par une identité d'emprunt ou de location. Nous voyons là une lourde menace qui pèse sur les populations adolescentes rendues vulnérables à toutes formes de manipulations.(Ibid., p. 11).

Concernant la première personne du pluriel « nous », ils ajoutent ceci :

Le « nous » est utilisé aussi pour souligner cette identité fluide et non définie de l'adolescent. La langue, qui perdure et persiste au-delà des sujets singuliers, c'est le « Nous » fondamental, élément tiers à toute interaction. Élément tiers qui renvoie à une absence : la langue était déjà là, avant que je parle et elle est là où je ne suis pas car elle ne m'appartient pas. (Ibid., p.12).

Pour ce qui est de la première personne du singulier « je », la didactique des langues se pose encore des questions sur les rôles qu'occupe ce pronom : linguistique ? Discursif ? Philosophique ? Didactique ? Pédagogique ? Contrairement aux autres personnes, le « je » gêne, est-ce un « je » sujet ? Renvoyant à l'élève en tant que personne assumant son opinion ou un « je » objet ? Répondant aux consignes données par l'enseignant. C'est ce que Donahue souligne dans son article paru en 2007, à la page 53 :

[...]Mais les conventions concernant ce « je » grammatical et sa présence ou son absence, sans même aborder les divers « types » de « je » qui pourraient

être en jeu, ne sont que des indicateurs (reconnus ou non) des positionnements théoriques concernant cette question. Des tensions tant théoriques que pratiques existent entre les niveaux scolaires et entre les disciplines universitaires.

Toujours par rapport à l'instabilité énonciative remarquée dans les textes argumentatifs des élèves, E. Bautier remarque que construire un lieu de vue, loin de donner des certitudes, confronte celui qui écrit aux variations possibles, aux choix qui s'offrent à lui, aux conséquences d'un mot changé, aux identités possibles, donc toujours en évolution et en variations. (Bautier, 1998).

3. Sciences du langage

La discipline des sciences du langage et plus particulièrement l'analyse du discours s'intéresse d'abord au langage, en tant que moyen pour libérer l'expression individuelle, « *l'activité de langage est en quelque sorte un gage de liberté de l'individu comme possibilité d'interrogation et d'analyse sur l'autre et sur soi, et comme possibilité de contrôle de nos affects.* » (Charaudeau, 2009 :02). Ensuite, au problème de l'identité comme étant individuelle ou collective.

L'identité est-elle individuelle ou collective ? Question difficile à trancher car tout individu est un être social du fait qu'il vit en société. Mais cet individu à quel groupe appartient-il ? A un groupe de référence idéal, imaginé, auquel il croit (désire) appartenir, ou à son groupe d'appartenance réel ? Et appartenons-nous à un seul groupe ou n'avons-nous pas une « multi-appartenance » du fait de notre âge, notre sexe, notre profession, de notre classe sociale, etc. ? (Charaudeau 2013 :03)

Cette réflexion nous incite à nous arrêter à l'utilisation de la première personne chez l'élève par rapport à son identité. En effet, dans leurs textes, les apprenants alternent souvent l'usage de la première personne du singulier « je » avec la première personne du pluriel « nous ». Cette approche linguistique pourrait-elle expliquer ce changement de pronoms personnels ? C'est-à-dire l'apprenant quand il émet une opinion personnelle, c'est son

identité individuelle qui s'exprime d'où l'emploi du « je ». Et quand il se réfère à une croyance ou à une conviction partagée par le groupe ou la société, il a recours à « nous ».

Il est aussi intéressant d'ajouter ceci, le langage est là pour exprimer l'identité de la personne à travers ses échanges avec l'autre.

Le langage est en effet le lieu d'advenue du sujet. C'est en parlant que le sujet humain tisse et retisse son identité, dans un rapport toujours renouvelé à l'autre. L'identité ne peut se penser que dans l'opposition à son terme complémentaire, celui d'altérité. Mais le langage renvoie, avant tout, à la possibilité même de rencontre entre des sujets parlants, le lieu commun possible, d'où cette activité constitutive de tout sujet peut exister. (Dufour-Amorin, 2009 :943).

Pour la sociolinguistique, le langage et le discours portent les traces des liens sociaux.

[...] Ainsi, lors d'un discours tout sujet cherche à se construire une identité qui le rapproche ou le différencie, soit de l'identité qui est donnée par la situation de communication, soit de l'identité et du positionnement de l'autre, interlocuteur ou tiers du discours. (Barbier, 2008).

Cette branche étudie aussi, l'ascendant de la situation sociolinguistique sur les pratiques discursives des scripteurs et locuteurs et essentiellement sur les procédés de prise en charge énonciative. Lors de l'étude d'un discours, les processus de construction de l'identité peuvent être mis en évidence par l'analyse de certains marqueurs énonciatifs, comme les pronoms personnels. (Benveniste, 1966).

Conclusion

Pour clore ce chapitre, nous constatons, après de longues heures de recherches, que les travaux destinés à l'étude du dernier stade de l'adolescence ou ce qu'on nomme aussi le pré-adulte, sont peu et non disponibles au moins au niveau de nos bibliothèques ou sur Internet. En effet, prenons l'exemple des notions du genre ou de l'âge de l'apprenant qui ne sont pas prises en considération par rapport au rôle qu'elles pourraient jouer dans l'usage des indices de l'énonciation dans les textes argumentatifs. De ce fait, la question qui s'impose à nous est la suivante :

Les sujets-écrivain d'âge et de sexe différents se comportent-ils de la même manière sur le plan scriptural et plus précisément au niveau des stratégies énonciatives ? Ou les élèves scripteurs de sexe et d'âge différent expriment-ils leur subjectivité différemment dans leurs discours argumentatifs ?

Nous répondons à cette question dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 02

**L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits
rédigés en français, en rapport avec les variables sexe
et âge des élèves**

Introduction

Il s'agit dans ce chapitre, d'étudier deux composantes : l'âge et le sexe dans les textes argumentatifs écrits par les élèves de 3^{ème} AS en langue française. Puisque notre objectif est d'effectuer une analyse textuelle basée sur l'étude des traces énonciatives, qui fonctionnent comme des « *marqueurs identitaires* », selon Billiez (1985), du scripteur afin de vérifier s'il subsiste une attitude énonciative particulière qui peut changer selon l'âge ou le sexe de l'élève : « *Les marqueurs identitaires fonctionnent surtout comme « repères des marques énonciatives par rapport à la situation.* » (Ebel&Fiala, 1983)

Méthodologie

1. Présentation et justification de la démarche d'analyse¹⁸

L'analyse des variables âge-sexe a pour support les mêmes textes argumentatifs des élèves qui ont développé le même sujet sur « l'idée d'étaler sa vie sur Facebook ».

En effet, notre intention est d'exploiter les mêmes productions afin de souligner le lien indissociable qui existe entre l'âge et le sexe de l'apprenant car il nous semble que notre analyse sera plus pertinente. Et afin d'obtenir une comparaison équilibrée, dans les deux langues d'apprentissage, entre les deux sexes et les différents âges des élèves, nous optons pour le même nombre renvoyant à chaque tranche d'âge des deux sexes. Pour ce faire, nous limitons les listes selon le chiffre maximum atteint dans une ou deux variantes. Par exemple, en ce qui concerne les élèves qui ont 19 ans, nous obtenons un total de 07 expressions écrites en arabe par les filles et la même chose pour les garçons alors qu'en français, 17 textes argumentatifs sont rédigés par des filles et 06 textes par des garçons. Ce qui nous conduit à limiter à 06 le nombre des écrits pour pouvoir les confronter équitablement. Notons aussi qu'au lycée, il y a plus de filles que de garçons.

¹⁸ Cette méthodologie sera appliquée aux chapitres deux et trois car l'analyse sera la même. C'est la langue analysée qui sera différente.

Voici ci-dessous une représentation générale de la distribution des élèves selon leurs âges et leurs sexes. La tranche d'âge est limitée selon la moyenne d'âge dans une classe de 3^{ème} AS, c'est-à-dire entre 16 ans et 19 ans.

Tableau général (Boulard& Gautier 2012 : 213)

Age \ Sexe	16 ans	17 ans	18 ans	19 ans	Total
Filles	10	09	07	06	32
Garçons	10	09	07	06	32
Total	20	18	14	12	64
Pourcentage	66.66%	60.60%	42.42%	30.30%	100%

Quant à l'analyse elle-même, nous effectuons dans un premier temps, sous forme de tableaux, un relevé systématique des différents types d'indices d'énonciation employés par les élèves dans leurs écrits. Dans un second temps, nous résumons, sous forme de tableaux et de graphiques, les diverses représentations de la fréquence d'emploi des marques énonciatives renvoyant aux différents sexes et âges des scripteurs. Et tout cela est réalisé afin d'obtenir un échantillon significatif de la dimension énonciative qui sert à exprimer l'opinion et la subjectivité des apprenants de la 3^{ème} AS dans leurs textes argumentatifs.

2. Fiche descriptive

2.1. Le choix des établissements scolaires

Afin de pouvoir étudier les deux variables sexe et âge, nous étendons notre analyse à deux lycées de la ville d'Oran. Le premier est le lycée Hayet qui se trouve dans la zone centre d'Oran et le deuxième est le lycée Abou Bakr Belkaid à Bir El Djir, à l'Est de la ville. Ceci se justifie par le fait que notre objectif est de réussir à avoir un large éventail de textes argumentatifs portant les signes de subjectivité des élèves adolescents de différents âges, sexes, classes sociales et niveaux de langue.

2.2. Le corpus d'observation

Le nombre des écrits argumentatifs s'arrête à 32 pour chaque sexe ce qui donne un total de 64 textes, comme cela a été expliqué précédemment. Nous favorisons aussi, des textes de taille à peu près identique, entre 104 et 126 mots, pour que l'analyse soit équilibrée. Les élèves étudient dans des filières multiples : langues étrangères, lettres et philosophie et aussi sciences expérimentales.

Le même sujet de la production écrite est proposé à tous les élèves dans les deux langues : arabe, français.

Le sujet : Que pensez-vous à l'idée d'étaler votre vie privée sur les pages Facebook ?

الموضوع: ما رأيك في فكرة كشف حياتك الخاصة على صفحات الفايسبوك؟

La formulation de la question dirige l'élève, en général à prendre position contre Facebook. Mais ce qui nous intéresse, c'est l'emploi des marques d'énonciation car le sujet suscite l'intérêt des adolescents. En effet, nous avons testé le sujet en le proposant oralement à une autre classe et nous avons remarqué qu'il avait provoqué un débat très animé ce qui nous a conduit à le proposer comme sujet de rédaction.

3. Analyse du corpus

Nous commentons les textes les plus pertinents sur le plan énonciatif. Autrement dit, des productions dans lesquelles les scripteurs expriment leurs opinions en utilisant¹⁹ :

- Les indices de personnes qui renvoient à l'énonciateur et à son lecteur (première et deuxième personne du singulier et du pluriel) ;
- Les indices de jugement et d'opinion ;
- Les temps et les modes ;

¹⁹ Nous avons déjà cité dans la première partie de notre travail, pages 09-10, les indices d'énonciation pris en considération dans notre analyse.

- Les indices de temps, de lieu et de ponctuation.

Nous commençons par les écrits des filles, puis nous analysons ceux des garçons.

3.1. Analyse des écrits des filles

Texte 04

L'élève assume sa prise de position quand elle donne son avis sur Facebook en utilisant le « je ». Mais en justifiant son opinion, elle emploie le « nous ».

unencient ami peut nous trouvé ou en publie notre date de mariage

Texte 06

Le « nous » est utilisé pour renvoyer aux Musulmans.

Surtout, nous les musulmans.

Nous = musulmans = la société.

Elle implique son lecteur en usant de l'adjectif possessif « ta » qui renvoie à la deuxième personne du singulier « tu ».

ses trop banale de mettre ta vie dans une page que tous les gens peut les voir.

Tu = le lecteur ? = moi + toi ? = nous ? = valeur générale ?

Texte 07

L'élève s'adresse directement à ces récepteurs.

Mais, n'oubliez pas que le Face book...

Vous = tu ? = les lecteurs ?

Texte 09

L'élève relaie trois personnes dans sa rédaction (je, nous, on).

Face book est un réseau social qui nous permet de connaître le monde entier, a mon avie je suis pour l'étalage de la vie privée (...) on peut dire tout se quand veux et on partage nos aventure.

Nous = on = les utilisateurs de Facebook.

Texte 10

Dans ce texte, l'apprenante assume totalement ses propos en utilisant des termes comme personnellement, absolument et surtout.

Personellement je suis absolument contre etaler sa vie privée et surtout avec tout ses petits détails sur Facebook.

Texte 11

Le lecteur est impliqué fortement dans ce texte. Effectivement, l'élève alterne le « tu » (07 fois) avec le « vous » (09 fois).

[...] les gens ne sont pas tous les mêmes y a ceux qui t'aiment et ceux qui te détestent sans raison donc il y a de la jalousie là.

Tu = je ? = je + tu ? = nous ? = tout le monde ? = valeur générale ?

[...] par exemple acause de la jalousie des gens, toi mon frère où ma sœur vous pouvez et vous voulez publier des photos de vous sur facebookvous-avez pas peur des gens ? dusíhr ?

Dans ce passage l'élève interpelle son lecteur en utilisant des termes comme « toi », « mon frère » ou « ma sœur » et par l'emploi de phrases interrogatives.

Vous = mon frère + ma sœur = les lecteurs = les utilisateurs de Facebook.

Texte 12

La première personne du pluriel est employée 05 fois dans ce texte :
« chacun de nous », « nous faisons », « notre temps », « notre vie » et « nous même ».

Nous = je + vous (les lecteurs) = les utilisateurs de Facebook = valeur générale.

Texte 21

En citant les éventuels problèmes que peut rencontrer « une personne » qui affiche ses photos et ses vidéos personnelles, l'apprenante use du futur simple.

*Ensuite la personne n'aura plus d'intimité ni de vie privée.
Enfin, la personne deviendra addicte au réseaux sociaux et ne profitera plus de la vie réelle.*

3.2. Analyse des écrits des garçons

Texte 03

L'élève assume ses prises de position à travers ses jugements et son opinion comme :

- le mot privé, c'est personnelle,
- des chose méchante ou vulgaire et invente des histoire pour détruire la vie,

-c'est juste pour se la jouer dur.

Texte 07

Le jeune scripteur inclut son lecteur dans son discours, en employant une première fois l'adjectif possessif qui renvoie à la deuxième personne du pluriel « *votre vie* ». La deuxième fois, il utilise les adjectifs possessifs qui renvoient à la deuxième personne du singulier « *ta famille, ton Face Book* ».

Texte 23

Le scripteur s'adresse à son ou ses lecteurs en usant de la deuxième personne du pluriel « *vous* », 11 fois.

Je vous demande de faire attention a tout ce que vous poster et écrivé sur face book car c'est une arme a double-tranchant qui peut detruire votre vie et briser vos liens avec vos amis.

3.3. Tableaux et graphiques de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation

Voici ci-après les tableaux et les graphiques qui représentent la fréquence d'emploi des indices d'énonciation employés dans les rédactions des scripteurs, selon les variables âge et sexe.

3.3.1. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les filles

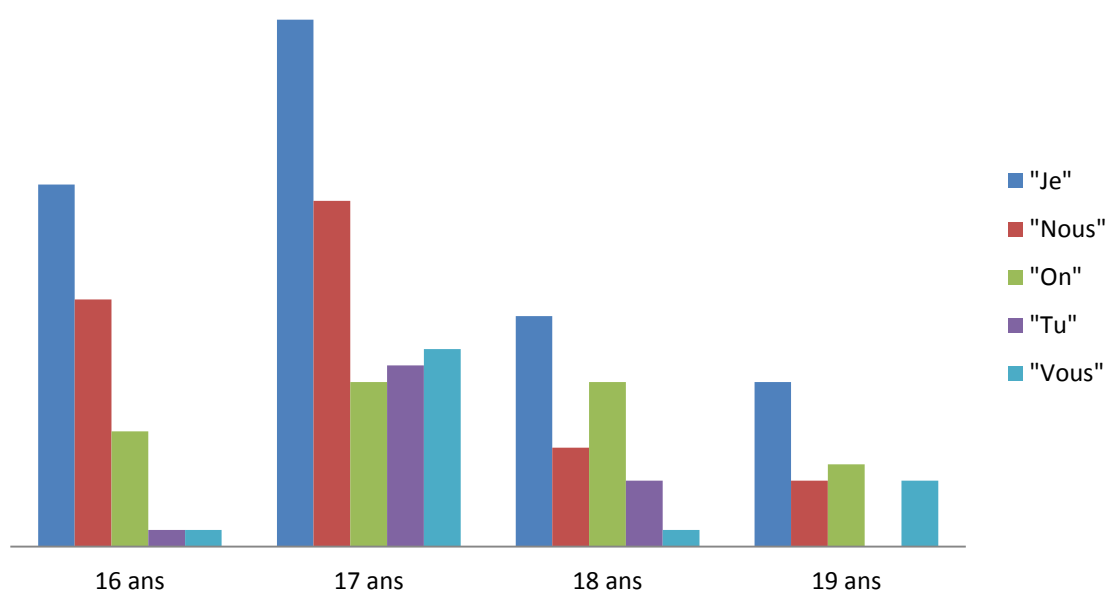
a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	Pronom indéfini « on »	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°01	16 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°02	16 ans	01	01	01	00	00	03
Texte n°03	16 ans	03	01	00	00	00	04
Texte n°04	16 ans	05	06	01	00	00	12
Texte n°05	16 ans	01	00	00	00	00	01
Texte n°06	16 ans	01	02	00	01	00	04
Texte n°07	16 ans	02	00	00	00	01	03
Texte n°08	16 ans	02	00	00	00	00	02
Texte n°09	16 ans	02	05	03	00	00	10
Texte n°10	16 ans	01	00	02	00	00	03
Texte n°11	17 ans	03	00	00	07	09	19
Texte n°12	17 ans	02	07	01	00	00	10
Texte n°13	17 ans	08	00	00	00	00	08
Texte n°14	17 ans	01	04	01	00	00	06
Texte n°15	17 ans	01	02	00	04	00	07
Texte n°16	17 ans	02	04	01	00	03	10
Texte n°17	17 ans	12	00	00	00	00	12
Texte n°18	17 ans	00	04	03	00	00	07

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	Pronom indéfini « on »	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°19	17 ans	03	00	04	00	00	07
Texte n°20	18 ans	02	01	01	00	00	04
Texte n°21	18 ans	01	01	02	00	00	04
Texte n°22	18 ans	02	02	02	04	00	10
Texte n°23	18 ans	04	00	05	00	01	10
Texte n°24	18 ans	04	01	00	00	00	05
Texte n°25	18 ans	00	01	00	00	00	01
Texte n°26	18 ans	01	00	00	00	00	01
Texte n°27	19 ans	02	03	00	00	00	05
Texte n°28	19 ans	02	00	02	00	00	04
Texte n°29	19 ans	00	00	00	00	04	04
Texte n°30	19 ans	02	00	01	00	00	03
Texte n°31	19 ans	01	01	02	00	00	04
Texte n°32	19 ans	03	00	00	00	00	03
Nombre d'utilisateurs		29	17	16	04	05	Total général des indices : 190
Pourcentage des utilisateurs		90.62%	53.12%	50%	12.5%	15.62%	

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Ages	« Je »	« Nous »	« On »	« Tu »	« Vous »	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	22	15	07	01	01	46	24.21%
17 ans	32	21	10	11	12	86	45.26%
18 ans	14	06	10	04	01	35	18.42%
19 ans	10	04	05	00	04	23	10.12%
Total de chaque indice	78	46	32	16	18	Total général des indices : 190	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	41.05%	24.21%	16.84%	08.42%	09.47%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes

d- Commentaire

L'observation générale que nous retenons, à partir des tableaux et du graphique précédents, est que l'emploi des indices de personnes varie selon chaque tranche d'âge. Et que les élèves de 17 ans ce sont celles qui utilisent le plus ce genre d'indices (45.26%). Alors que celles qui ont 19 ans en usent le moins (10.12%).

D'abord, nous notons que la première personne du singulier « je » est employée par 29 élèves (90.62%), 10 d'entre elles ont 16 ans.

Ensuite, la première personne du pluriel « nous » est utilisée par plus de la moitié des filles : 53.12% (17 élèves), 05 pour chaque tranche d'âge, sauf celles qui ont 19 ans, elles sont au nombre de 02.

Puis, le pronom indéfini « on » atteint les 50% d'utilisation dans les textes argumentatifs (16 filles).

Par ailleurs, 09 élèves prennent en considération leurs lecteurs, autrement dit 28.12% des rédactrices. Et 67.64% est le pourcentage d'utilisation des indices du récepteur par la tranche d'âge de 17 ans, ce qui représente 03 élèves dont l'une d'elles a recours à la deuxième personne 16 fois (07 fois « tu » et 09 fois « vous »).

Enfin, nous observons que la deuxième personne du singulier « tu », est la marque la moins employée (08.42%) par les filles dont le nombre est de 04, ce qui représente 12.5%, en précisant que la tranche d'âge de 19 ans n'en a pas usé.

3.3.2. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les garçons

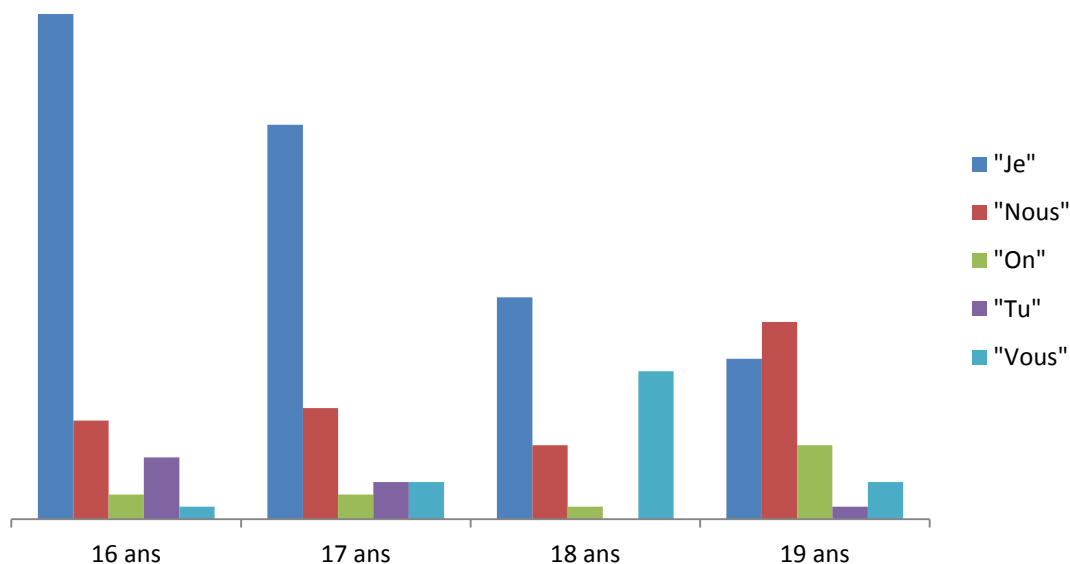
a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	Pronom indéfini « on »	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°01	16 ans	02	02	00	00	00	04
Texte n°02	16 ans	05	03	00	01	00	09
Texte n°03	16 ans	06	00	00	01	00	07
Texte n°04	16 ans	09	01	00	00	00	10
Texte n°05	16 ans	01	00	00	00	00	01
Texte n°06	16 ans	02	01	02	00	00	05
Texte n°07	16 ans	02	00	00	03	01	06
Texte n°08	16 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°09	16 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°10	16 ans	06	01	00	00	00	07
Texte n°11	17 ans	02	01	00	01	01	05
Texte n°12	17 ans	02	01	00	00	00	03
Texte n°13	17 ans	08	00	00	00	00	08
Texte n°14	17 ans	03	00	01	00	00	04
Texte n°15	17 ans	03	00	00	01	02	06
Texte n°16	17 ans	07	00	00	00	00	07
Texte n°17	17 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°18	17 ans	01	03	01	01	00	06

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	Pronom indéfini « on »	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°19	17 ans	02	04	00	00	00	06
Texte n°20	18 ans	06	00	00	00	00	06
Texte n°21	18 ans	02	00	00	00	01	03
Texte n°22	18 ans	01	00	00	00	00	01
Texte n°23	18 ans	02	01	01	00	11	15
Texte n°24	18 ans	03	02	00	00	00	05
Texte n°25	18 ans	01	02	00	00	00	03
Texte n°26	18 ans	03	01	00	00	00	04
Texte n°27	19 ans	02	00	00	01	00	03
Texte n°28	19 ans	03	05	01	00	01	10
Texte n°29	19 ans	01	01	00	00	02	04
Texte n°30	19 ans	02	04	01	00	00	07
Texte n°31	19 ans	01	06	04	00	00	11
Texte n°32	19 ans	04	00	00	00	00	04
Nombre d'utilisateurs		32	17	07	07	07	
Pourcentage des utilisateurs		100%	53.12%	21.87%	21.87%	21.87%	Total général des indices : 182

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Ages	« Je »	« Nous »	« On »	« Tu »	« Vous »	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	41	08	02	05	01	57	31.31%
17 ans	32	09	02	03	03	49	26.92%
18 ans	18	06	01	00	12	37	20.32%
19 ans	13	16	06	01	03	39	21.42%
Total de chaque indice	104	39	11	9	19	Total général des indices : 182	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	57.14%	21.42%	06.04%	04.94%	10.43%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes

d- Commentaire

En général, la tranche d'âge qui emploie le plus d'indices de personnes, est celle des 16 ans, ce qui représente 31.31%. Alors que celle des 19 ans n'en utilise que 21.42%.

En ce qui concerne les indices de l'énonciateur, d'abord, c'est la première personne du singulier « je » qui occupe la première place chez tous les âges : 104 fois c'est-à-dire 57.14%. Et tous les garçons font usage du « je ».

En outre, 17 scripteurs utilisent la première personne du pluriel « nous » (53.12%). En effet, presque le même nombre pour chaque âge, 04 garçons, sauf pour les élèves de 16 ans, 05 rédacteurs.

Enfin, le pronom indéfini « on » est employé au total 11 fois par 07 élèves, dont 03 d'entre eux sont âgés de 19 ans (21.87%) et l'un d'eux l'utilise 04 fois dans son expression écrite.

Quant aux indices du récepteur, au préalable c'est l'usage du « vous » qui est le plus répandu, même s'il ne dépasse pas les 10.43%. Il est utilisé à part égale par toutes les tranches d'âge : 02 élèves, excepté celle des 16 ans, un élève seulement. Nous notons qu'un scripteur de 18 ans, use 11 fois du « vous » dans son texte.

Pour terminer, les scripteurs ont recours à l'emploi de la deuxième personne du singulier « tu », 09 fois (04.94%) et ce sont les élèves dont l'âge varie entre 16 et 17 ans qui en font le plus usage (08 fois), dont 03 sont employés par un seul élève de 16 ans. Tandis que les garçons de 18 ans, aucun d'entre eux n'a recours à ce type de personne.

3.3.3. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les filles

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	16 ans	00	00	04	00	01	01	06
Texte n°02	16 ans	03	01	00	00	02	01	07
Texte n°03	16 ans	04	04	05	00	01	00	14
Texte n°04	16 ans	03	00	01	06	01	00	11
Texte n°05	16 ans	01	01	00	01	00	00	03
Texte n°06	16 ans	05	04	01	02	04	00	16
Texte n°07	16 ans	06	04	01	02	00	00	13
Texte n°08	16 ans	02	01	00	01	01	00	05
Texte n°09	16 ans	00	00	00	02	02	00	04
Texte n°10	16 ans	02	00	03	02	02	01	10
Texte n°11	17 ans	03	04	03	06	05	00	21
Texte n°12	17 ans	02	03	01	02	03	00	11

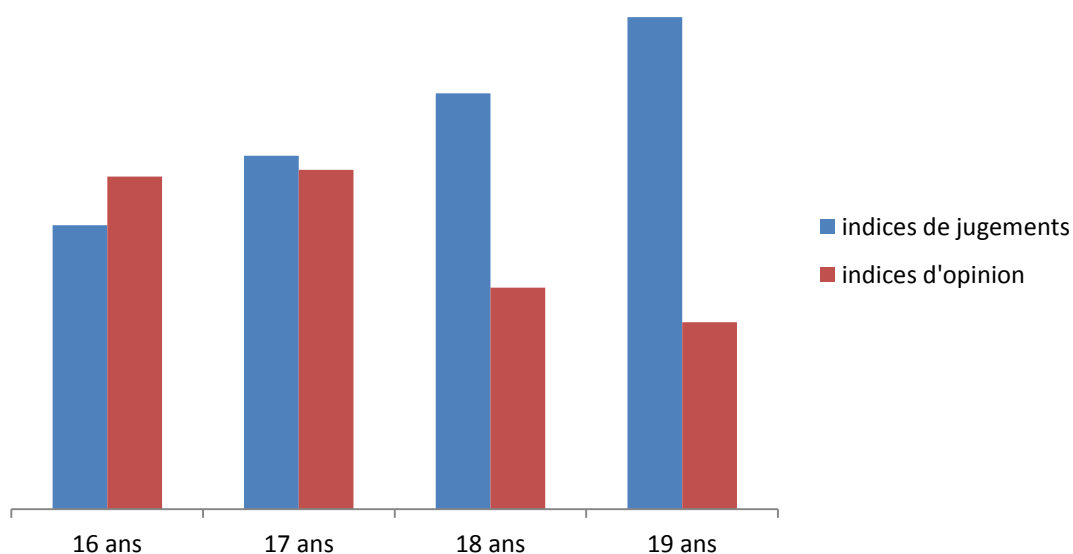
Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°13	17 ans	04	02	02	00	00	00	08
Texte n°14	17 ans	03	02	02	01	01	01	10
Texte n°15	17 ans	07	03	01	01	03	01	16
Texte n°16	17 ans	04	01	02	02	00	00	09
Texte n°17	17 ans	02	01	02	02	01	00	08
Texte n°18	17 ans	04	00	01	00	00	00	05
Texte n°19	17 ans	02	04	00	05	00	01	12
Texte n°20	18 ans	06	03	00	04	00	01	14
Texte n°21	18 ans	02	06	00	01	01	00	10
Texte n°22	18 ans	03	03	02	04	03	01	16
Texte n°23	18 ans	06	06	00	05	02	00	19
Texte n°24	18 ans	02	00	01	02	00	00	05

Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°25	18 ans	09	07	01	01	02	00	20
Texte n°26	18 ans	03	04	00	01	00	00	08
Texte n°27	19 ans	07	07	02	03	01	00	20
Texte n°28	19 ans	04	06	02	01	02	01	16
Texte n°29	19 ans	09	07	00	00	03	00	19
Texte n°30	19 ans	03	04	02	02	00	00	11
Texte n°31	19 ans	03	08	01	01	00	00	13
Texte n°32	19 ans	09	04	03	02	01	00	19
Nombre d'utilisateurs		30	26	22	26	21	09	
Pourcentage des utilisateurs		93.75%	81.25%	68.75%	81.25%	65.62%	28.12%	Total général des indices : 379

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Ages	Indices de jugement	Indices d'opinion	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	41	48	89	23.48%
17 ans	51	49	100	26.38%
18 ans	60	32	92	24.27%
19 ans	71	27	98	25.85%
Total de chaque indice	223	156	Total général des indices : 379	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	58.83%	41.16%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion



d- Commentaire

Pour commencer, nous retenons que l'emploi des indices de jugement et d'opinion est réparti à-peu-près identiquement entre les quatre tranches d'âges : il varie entre 23.48% minimum (16 ans) et 26.38% maximum (17ans).

Ensuite, nous constatons que l'usage de ce genre d'indices est plus élevé chez les rédactrices de 17 ans, (26.38%) c'est-à-dire 100 fois, partagé presque pareillement : 13.45% (51 fois) concernant les indices de jugement et 12.92% (49 fois) se rapportant aux indices d'opinion.

Nous notons aussi, que les indices les plus utilisés ce sont les marques de jugement qui atteignent 58.83% chez 30 filles (223 fois). Ce sont celles qui ont 19 ans qui s'en servent le plus (31.83%), c'est-à-dire 71 fois. 08 filles emploient 26 fois des termes pour juger et 06 usent d'expressions (15 fois).

Enfin, toutes les élèves se servent d'indices d'opinion pour exprimer leurs avis et surtout celles qui ont 16 et 17 ans (12%). 06 d'entre elles utilisent 15 fois des termes alors que 07 emploient 16 fois des expressions d'opinion. Nous relevons aussi, que 08 élèves inscrivent 14 fois dans leurs écrits, les auxiliaires modaux « pouvoir et devoir » alors que 03 autres utilisent 01 fois chacune l'expression d'obligation.

3.3.4. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les garçons

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	16 ans	02	01	00	01	00	01	05
Texte n°02	16 ans	03	03	00	02	00	02	10
Texte n°03	16 ans	04	03	01	04	01	00	13
Texte n°04	16 ans	07	00	00	03	00	00	10
Texte n°05	16 ans	09	03	00	01	00	01	14
Texte n°06	16 ans	01	02	01	01	02	00	07
Texte n°07	16 ans	00	05	00	01	00	04	10
Texte n°08	16 ans	00	03	00	04	00	00	07
Texte n°09	16 ans	00	04	00	00	00	00	04
Texte n°10	16 ans	02	02	00	02	00	00	06
Texte n°11	17 ans	02	00	01	01	00	00	04
Texte n°12	17 ans	01	00	00	04	01	00	06

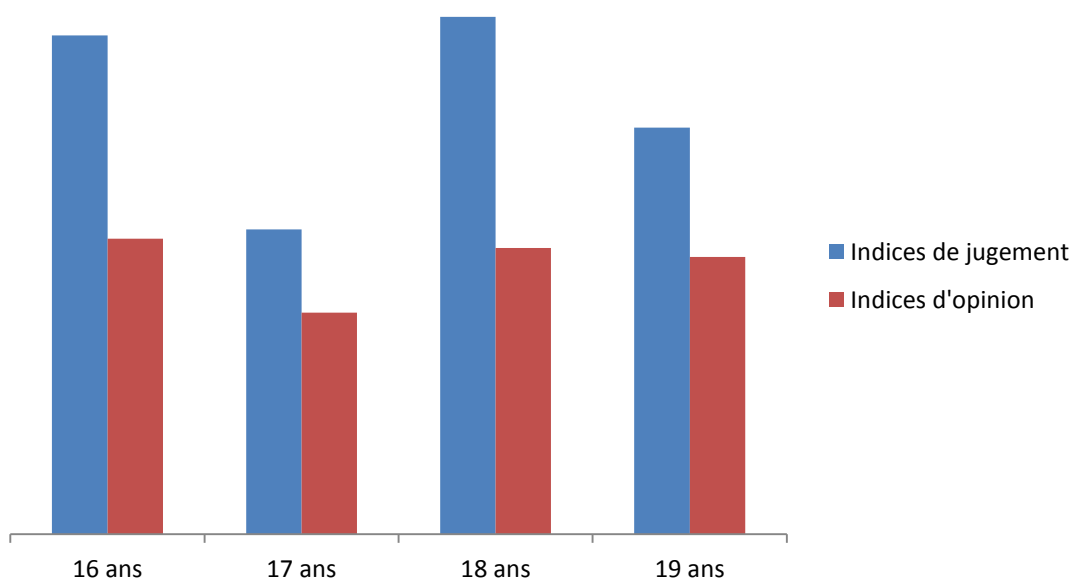
Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°13	17 ans	02	01	00	02	01	00	06
Texte n°14	17 ans	02	01	00	01	00	00	04
Texte n°15	17 ans	04	01	00	04	00	00	09
Texte n°16	17 ans	02	02	00	02	01	00	07
Texte n°17	17 ans	03	00	00	02	00	00	05
Texte n°18	17 ans	05	02	00	01	01	00	09
Texte n°19	17 ans	04	01	00	02	00	00	07
Texte n°20	18 ans	04	03	02	02	00	01	12
Texte n°21	18 ans	02	04	01	01	00	00	08
Texte n°22	18 ans	05	03	00	01	00	00	09
Texte n°23	18 ans	07	06	03	02	04	00	22
Texte n°24	18 ans	05	03	01	02	01	00	12

Indices Textes et âge		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°25	18 ans	04	05	01	03	01	00	14
Texte n°26	18 ans	03	02	02	02	01	00	10
Texte n°27	19 ans	03	00	00	02	00	00	05
Texte n°28	19 ans	08	05	06	00	03	00	22
Texte n°29	19 ans	05	03	01	03	01	00	13
Texte n°30	19 ans	03	02	00	02	03	00	10
Texte n°31	19 ans	05	02	02	00	05	00	14
Texte n°32	19 ans	05	03	00	00	02	00	10
Nombre d'utilisateurs		29	27	12	28	15	13	Total général des indices : 304
Pourcentage des utilisateurs		90.62%	84.37%	37.5%	87.5%	46.87%	40.62%	

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Ages	Indices de jugement	Indices d'opinion	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	54	32	86	28.28%
17 ans	33	24	57	18.75%
18 ans	56	31	87	28.61%
19 ans	44	30	74	24.34%
Total de chaque indice	187	117	Total général des indices : 304	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	61.51%	38.48%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion



d- Commentaire

Globalement, l'usage des indices de jugement et d'opinion s'élève à 304 fois. Et ce sont les 16 et 18 ans qui emploient le plus d'indices de jugement et d'opinion, entre 28.28% pour la première tranche et 28.61% pour la seconde (ce qui représente 86 à 87 fois).

Par ailleurs, ce sont les indices de jugement dont on se sert le plus (61.51%), selon une moyenne de 28 élèves. En effet, 10 élèves de 16 ans en font usage. Nous retenons aussi, 07 scripteurs qui se servent 28 fois de termes de jugement et 09 autres qui ont recours 26 fois à des expressions de même nature.

Enfin, en ce qui concerne les indices d'opinion, ils atteignent les 38.48% chez 17 scripteurs. 02 garçons utilisent chacun d'eux 01 fois un terme d'opinion et 09 emploient 19 fois des expressions. Quant aux auxiliaires modaux, ils sont maniés par 02 garçons (03 fois) et l'expression de l'obligation est employée 08 fois par 04 élèves.

3.3.5. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les filles

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	16 ans	09	01	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°02	16 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°03	16 ans	12	02	01	00	00	00	00	00	15
Texte n°04	16 ans	11	00	00	00	00	00	00	00	11
Texte n°05	16 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°06	16 ans	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°07	16 ans	12	01	02	00	00	00	01	01	17
Texte n°08	16 ans	10	01	01	00	00	00	00	00	12
Texte n°09	16 ans	10	00	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°10	16 ans	08	00	00	00	00	00	00	00	08
Texte n°11	17 ans	16	03	00	02	02	02	01	00	26
Texte n°12	17 ans	11	00	00	00	00	00	00	00	11

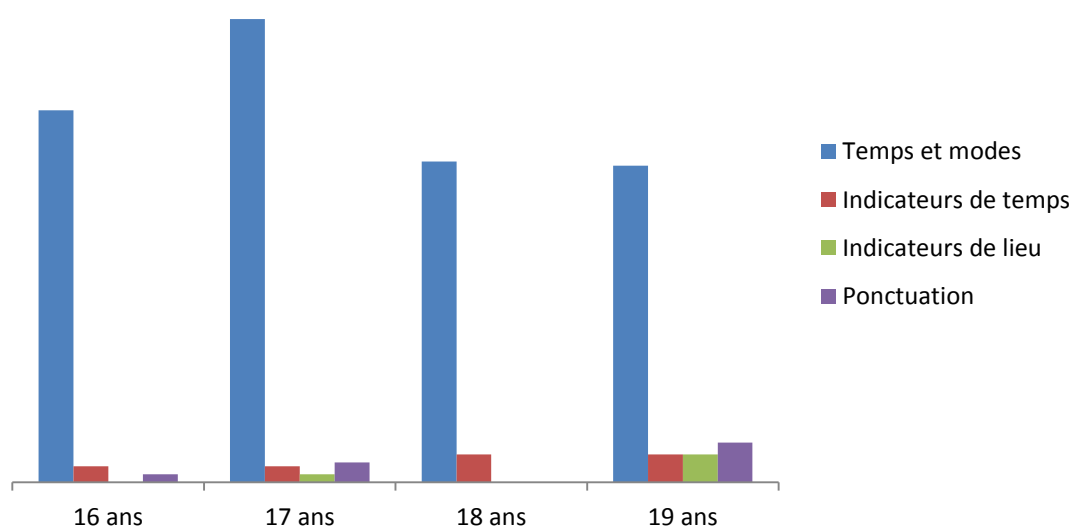
Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°13	17 ans	10	00	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°14	17 ans	11	00	00	00	00	00	00	00	11
Texte n°15	17 ans	12	01	02	00	00	00	00	00	15
Texte n°16	17 ans	09	01	01	00	00	00	00	00	11
Texte n°17	17 ans	14	00	00	00	00	00	00	00	14
Texte n°18	17 ans	09	01	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°19	17 ans	19	00	01	00	00	00	00	00	20
Texte n°20	18 ans	08	00	02	00	00	00	00	00	10
Texte n°21	18 ans	08	03	00	00	00	00	00	00	11
Texte n°22	18 ans	12	01	01	00	00	00	00	00	14
Texte n°23	18 ans	17	01	01	00	00	00	00	00	19
Texte n°24	18 ans	07	00	02	00	00	00	00	00	09

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°25	18 ans	14	02	01	00	00	00	00	00	17
Texte n°26	18 ans	04	04	00	00	00	00	00	00	08
Texte n°27	19 ans	13	01	01	02	01	02	01	00	21
Texte n°28	19 ans	17	00	01	01	00	02	01	01	23
Texte n°29	19 ans	12	03	02	00	00	00	00	00	17
Texte n°30	19 ans	04	03	00	01	00	00	00	00	08
Texte n°31	19 ans	13	02	03	02	00	00	00	00	20
Texte n°32	19 ans	10	02	00	01	00	00	00	02	15
Nombre d'utilisateurs		32	18	15	06	02	03	04	03	
Pourcentage des utilisateurs		100%	56.25%	46.87%	18.75%	06.25%	09.37%	12.5%	09.37%	Total général des indices : 420

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Ages	Temps et modes	Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	94	04	00	02	100	23.80%
17 ans	117	04	02	05	128	30.47%
18 ans	81	07	00	00	88	20.95%
19 ans	80	07	07	10	104	24.76%
Total de chaque indice	372	22	09	17	Total général des indices : 420	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	88.57%	05.23%	02.14%	04.04%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation



d- Commentaire

En général, ce sont les filles de 17 ans qui utilisent tous les indices (128 fois), tout comme celles qui ont 19 ans avec un nombre de fois inférieur à celui de la tranche d'âge précédente (104 fois). Quant à celles qui ont 18 ans, elles n'ont recours ni aux indicateurs de lieu, ni à la ponctuation. Celles qui sont âgées de 16 ans ne se servent pas aussi des indicateurs de lieu.

En premier lieu, parmi les indices de temps, de lieu et de la ponctuation, c'est l'usage du présent de l'énonciation qui est le plus répandu (88.57%) et employé par toutes les filles (372 fois). A l'inverse, des autres temps et modes qui sont utilisés par 18 rédactrices (56.25%) ce qui signifie 33 fois.

En second lieu, 15 élèves ont recours aux indicateurs de temps (46.87%) cela veut dire 22 fois. Et ce sont celles qui sont âgées de 18 ans qui les utilisent le plus (05 filles).

En troisième lieu, les indicateurs de lieu sont maniés par 06 utilisatrices dont 05 ont 19 ans.

En dernier lieu, la ponctuation atteint les 04.04% (17 fois). Elle est employée par 04 filles dont 02 ont 19 ans. Et ce sont les guillemets qui sont les plus utilisés par 04 filles, une fois chacune.

3.3.6. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les garçons

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	16 ans	12	00	00	00	00	00	00	00	12
Texte n°02	16 ans	13	00	00	00	00	01	02	00	16
Texte n°03	16 ans	09	01	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°04	16 ans	11	02	00	00	00	00	00	00	13
Texte n°05	16 ans	14	04	00	00	00	01	00	00	19
Texte n°06	16 ans	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texte n°07	16 ans	13	00	00	00	00	00	00	00	13
Texte n°08	16 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°09	16 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°10	16 ans	04	01	00	00	00	00	00	02	07
Texte n°11	17 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°12	17 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05

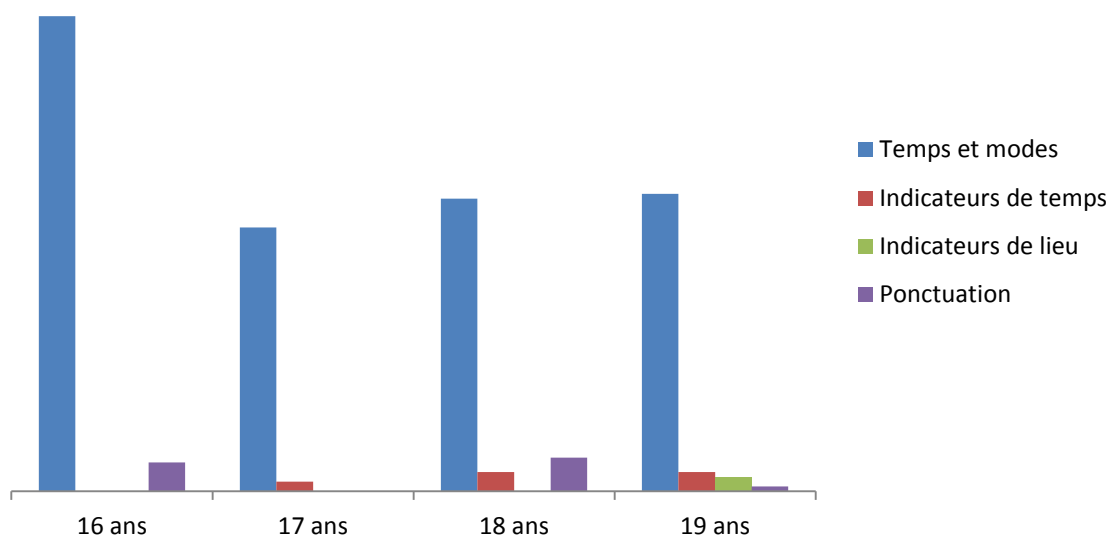
Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°13	17 ans	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°14	17 ans	04	02	01	00	00	00	00	00	07
Texte n°15	17 ans	04	03	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°16	17 ans	05	00	01	00	00	00	00	00	06
Texte n°17	17 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°18	17 ans	05	04	00	00	00	00	00	00	09
Texte n°19	17 ans	02	04	00	00	00	00	00	00	06
Texte n°20	18 ans	07	03	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°21	18 ans	04	01	01	00	00	00	00	00	06
Texte n°22	18 ans	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texte n°23	18 ans	11	02	01	00	00	00	00	00	14
Texte n°24	18 ans	05	00	01	00	00	00	01	00	07

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°25	18 ans	08	01	01	00	00	01	01	01	13
Texte n°26	18 ans	13	00	00	00	00	01	02	00	16
Texte n°27	19 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°28	19 ans	11	10	02	01	00	00	00	00	24
Texte n°29	19 ans	04	02	01	00	00	00	00	00	07
Texte n°30	19 ans	09	00	00	02	00	00	01	00	12
Texte n°31	19 ans	11	00	00	01	00	00	00	00	12
Texte n°32	19 ans	08	04	00	00	00	00	00	00	12
Nombre d'utilisateurs		32	15	08	03	00	04	05	02	Total général des indices : 304
Pourcentage des utilisateurs		100%	46.87%	25%	09.37%	00%	12.5%	15.62%	6.25%	

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Ages	Temps et modes	Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	99	00	00	06	105	34.53%
17 ans	55	02	00	00	57	18.75%
18 ans	61	04	00	07	72	23.68%
19 ans	62	04	03	01	70	23.02%
Total de chaque indice	277	10	03	14	Total général des indices : 304	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	91.11%	03.28%	0.98%	04.60%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation



d- Commentaire

En général, c'est la tranche d'âge de 19 ans qui emploie tous les indices de temps, de lieu et de ponctuation (70 fois), même si elle n'occupe pas la première place par rapport au nombre total de ces marques. Ce sont ceux de 17 ans qui sont à la première place, en s'impliquant 105 fois dans leurs textes (34.53%). En revanche, ils n'usent pas des indicateurs de lieu et de la ponctuation.

Premièrement, tous les garçons usent du présent de l'énonciation (277 fois), ce qui représente 91.11% du total des indices. Alors que l'emploi des autres temps et modes parvient à 46.87%, autrement dit 15 garçons l'utilisent 44 fois.

Deuxièmement, l'usage des indicateurs de temps s'élève à 03.28% (10 fois) ce qui renvoie à 08 garçons (25%). Ce sont 04 utilisateurs âgés de 18 ans qui les manient le plus (04 fois).

Troisièmement, les indicateurs de lieu sont utilisés par 03 rédacteurs qui ont 19 ans (04 fois) ce qui veut dire 0.98%.

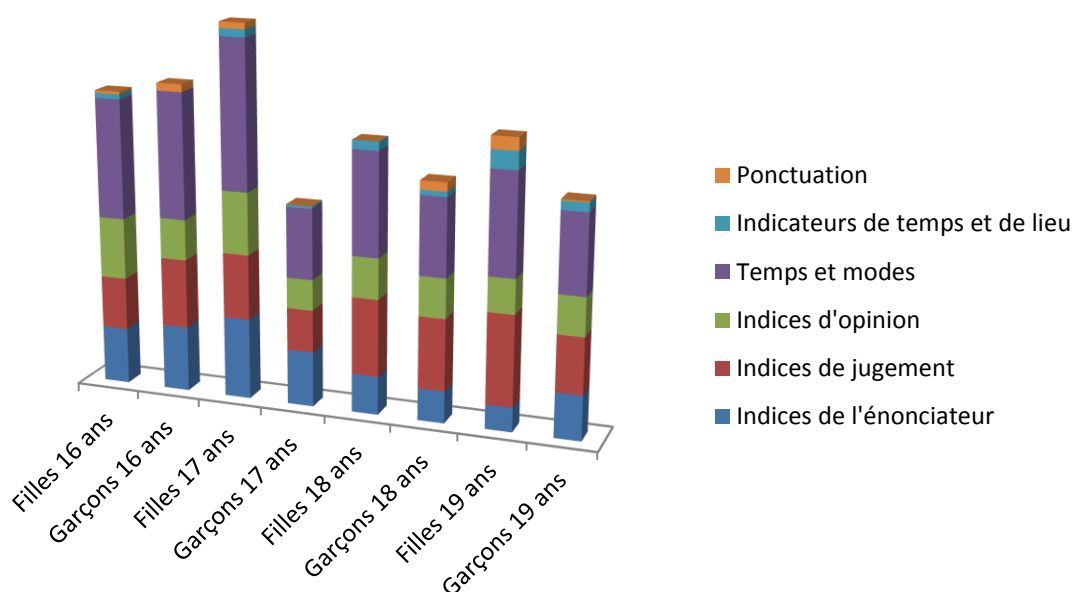
Pour finir, la ponctuation est employée 14 fois (04.60%). 07 garçons en font usage et ce sont les 16 et 18 ans qui l'utilisent le plus (03 garçons pour chaque tranche). Quant à ceux qui ont 17 ans, aucun d'eux n'use de ce genre de ponctuation. Le type de ponctuation le plus fréquent ce sont les guillemets 15.62% (07 fois).

4. Synthèse

a- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères du sexe et de l'âge

Age et sexe Types d'indices	16 ans		17 ans		18 ans		19 ans		Total des indices		Pourcentage des utilisateurs	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Indices de l'énonciateur	44	51	63	43	30	25	19	35	156	154	64.58 %	58.33%
Indices de jugement	41	54	51	33	60	56	71	44	223	187	87.5%	87.5%
Indices d'opinion	48	32	49	24	32	31	27	30	156	117	60.93%	53.12%
Temps et modes	94	99	117	55	81	61	80	62	372	277	78.12%	73.43%
Indicateurs de temps et de lieu	04	00	06	02	07	04	14	07	31	13	32.81%	17.18%
Ponctuation	02	06	05	00	00	07	10	01	17	14	09.37%	08.59%
Indices du récepteur	02	06	23	06	05	12	04	04	34	28	14.06%	21.87%
Total des indices	235	248	314	163	215	196	225	183	Totalgénéral	Total général	Pourcentage général :	Pourcentage général :
Pourcentage selon la fréquence de l'emploi général des indices (selon le sexe)	23.76%	31.39%	31.74%	20.63%	21.73%	24.81%	22.75%	23.16%	989	790	49.62%	45.71%

b- Représentation de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères du sexe et de l'âge



c- Commentaire

La remarque générale que nous retenons, est que la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation chez les deux sexes, atteint 24.99%. Cependant, les filles emploient plus d'indices que les garçons (989 fois contre 790 fois), autrement dit, il y a un écart de 199 fois. Quant au pourcentage des utilisateurs, nous notons le même constat : 49.62% d'utilisatrices contre 45.71% d'utilisateurs, c'est-à-dire une différence de 03.91%. Ce que nous retenons aussi, selon le graphique présenté ci-dessus, c'est la tranche d'âge des 17 ans qui occupe la première place chez les filles et celle des 16ans chez les garçons. Passons maintenant à une analyse plus détaillée.

Pour commencer, concernant les indices de l'énonciateur, leur fréquence d'emploi est presque identique chez les deux sexes : 156 fois chez les filles (08.76% de l'emploi général des indices chez les deux sexes) et 154 fois chez les garçons (08.65%). En revanche, le pourcentage des utilisateurs marque un écart de 06.25% (64.58% d'utilisatrices et 58.33% d'utilisateurs). Et la tranche d'âge qui les manie le plus, c'est celle des 17 ans chez les filles (63 fois) et celle des 16 ans chez les garçons (51 fois). Puis, tous les garçons manient la première personne du singulier « je » (104 fois). Alors que, chez les filles nous n'en comptons que 29 (78 fois). Ensuite, la première personne du pluriel « nous » est employée par le même nombre chez les deux sexes (17 utilisateurs). Mais le nombre de fois de l'usage de ce type de personne, diffère (46 fois pour les filles et 39 fois pour les garçons). De même, le pronom indéfini « on » est utilisé par 16 filles (46 fois), plus du double des garçons, c'est-à-dire 07 garçons l'emploient 11 fois.

De plus, les indices de jugement marquent une moyenne d'utilisation identique chez les deux sexes : 28 utilisateurs (87.5%), avec un emploi supérieur chez les lycéennes (223 fois contre 187 fois chez les garçons).

En outre, les indices d'opinion atteignent une moyenne de ≈ 20 chez les rédactrices (156 fois) et une autre de 17 chez les rédacteurs (117 fois).

Par ailleurs, les temps et les modes représentent d'une part une moyenne de 25 utilisatrices (78.12%) qui les manient 372 fois et d'autre part, une moyenne de 23.5 d'utilisateurs (73.43%) qui en font usage 277 fois.

De surcroît, les indicateurs de temps et de lieu affichent une moyenne de 10.5 chez les filles (32.81%) qui en usent 31 fois. Ces chiffres signalent un écart de 15.63% entre les deux sexes : une moyenne de ≈ 06 d'utilisateurs qui s'en servent 13 fois.

La ponctuation est légèrement plus employée chez les filles avec une moyenne de 03 utilisatrices (09.37%) qui ont recours à ce type de marques, 17 fois. Quant aux garçons, leur moyenne est de ≈ 03 (08.59%), ils l'utilisent 14 fois.

Pour terminer, pour les indices du récepteur leur pourcentage arrive à 14.06% chez les filles (09), avec une fréquence d'emploi qui atteint 34 fois (« tu » 16 fois et « vous » 18 fois). Et 21.87% chez les garçons (11) avec une fréquence d'usage aboutissant à 28 fois (« tu » 09 fois et « vous » 19 fois). Ce qui révèle un écart de 07.81% manifestant une prépondérance chez les apprenants. Mais, nous relevons une supériorité d'emploi de ce genre d'indices chez les filles (34 fois contre 28 fois).

Conclusion

Enfin, l'analyse des productions écrites en français étant achevées, nous passons à l'étude, selon les variantes sexe et âge, des textes argumentatifs des élèves rédigés en arabedans le chapitre d'après.

CHAPITRE 03

**L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits
rédigés en arabe, en rapport avec les variables sexe et
âge des élèves**

Introduction

On aborde dans ce chapitre l'analyse des indices d'énonciation dans les écrits argumentatifs rédigés en langue arabe par les élèves de 3^{ème} AS, selon les variantes sexe et âge. Les mêmes étapes suivies dans le chapitre précédent, sont appliquées dans celui là. La méthodologie est la même. De ce fait, nous passons directement à l'analyse du corpus.

1. Analyse du corpus

Nous annotons les écrits des apprenants dont le contenu est pertinent sur le plan énonciatif.²⁰ Quant à la traduction de la langue arabe à la langue française, nous procédons comme pour la première partie, c'est-à-dire selon les passages choisis. Elle sera soit une traduction littérale (mot à mot) soit une traduction libre (fidèle au sens). Elle peut aussi, concerner un mot, une expression, une phrase ou tout un passage.

1.1. Analyse des écrits des filles

Texte 01

La rédactrice commence son texte par parler de l'homme en général, « الإنسان ». Puis, elle donne son avis en employant une expression comme « et l'opinion personnelle », « والرأي الشخصي » ou en utilisant le verbe dire, « je dis », « أقول ». En développant son écrit, elle fait usage de la première personne du pluriel « nous », « et nous serons avec la vérité », « فنكون مع الحق ».

Elle manie aussi, dans son texte la deuxième personne du singulier « tu », en rédigeant les phrases suivantes.

إذن النعمة تكمن في أنك تتعرف
على أشخاص و أفراد مختلفو الأجناس

« Donc l'avantage se situe dans le fait de connaître des personnes et des individus appartenant à différentes races. »

²⁰ Les indices d'énonciation pris en considération sont cités à la page 117.

«تنشر صورك و هل تعلم أين مجراها .»

« Tu publies tes photos et sais-tu ce qu'elles deviendront. »

« لا تعرض حياتك للخطر هي بين أيديك لاتهدم
بيوتك و هي تعنيك و ابنها على أساس
يرضيك. »

« Ne mets pas en danger ta vie elle est entre tes mains ne détruits pas tes foyers ils te concernent et construis les sur une base qui te satisfait. »

Dans le premier passage, la deuxième personne du singulier « tu » prend les valeurs suivantes :

Tu = Je = Tu = Je + Tu = Nous = Valeur générale.

Dans les autres passages, elle s'adresse directement à son lecteur.

Tu = L'énonciataire = Le lecteur.

Texte 03

Dans son texte, l'énonciatrice utilise le pronom « tu » pour exprimer son opinion.

« عندما تزين نفسك مرتديه ملابس رخيص قلبك يتحطم وتقولين في نفسك أنه لماذا؟ »

« Quand tu te vois habiller de vêtements bas de gamme ton cœur est détruit et tu te dis au fond de toi pourquoi ? »

Tu = Je = l'énonciatrice.

Texte 21

Dans son expression écrite, l'élève utilise 09 fois la première personne du singulier.

« أنا ضد كشف اسراري و حياتي الشخصية في الفايسبوك لأنني أعتبره أداة للتواصل الإجتماعي فقط خاصة للمرأة فأنا ضد وضع الصور الشخصية في الفايسبوك. و يبقى هذا رأي الشخصي. »

« Je suis contre l'idée de révéler mes secrets et ma vie privée sur Facebook car je le considère comme un outil de communication sociale c'est tout surtout pour la femme car je suis contre la publication de la photo privée sur Facebook. Et cela reste mon opinion personnelle. »

1.2. Analyse des écrits des garçons

Texte 07

Le scripteur utilise des phrases nominales pour exprimer son opinion.

" أنا ضد كشف أدق تفاصيل حياتي على الفايسبوك لأنه غير محمي فيمكن اختراقه من طرف مجهول "

« Je suis contre l'étalage des moindres détails de ma vie sur Facebook car il n'est pas protégé il est possible de le pirater de la part d'un étranger. »

Remarque

08 sur 10 élèves âgés de 16 ans utilisent plus de phrases nominales que de phrases verbales.

Texte 20

L'énonciateur marque ses propos dans le temps en utilisant un indicateur de temps.

"أعتقد أن مواقع تواصل الإجتماعية أصبحت
ضرورية في يومنا هذا."

« Je pense que les réseaux sociaux sont devenus importants
aujourd'hui. »

Textes 21, 22, 24, 25 et 26

Dans ces textes, leurs rédacteurs expriment leur opinion en utilisant les mots ou expressions suivants :

"حسب رأي", « selon mon opinion » ;

"صراحة", « sincèrement » ;

"بكل إقتناع", « en étant parfaitement convaincu » ;

"أنا اظن", « je crois » ;

"من وجهة نظري", « selon mon avis ».

1.3. Tableaux et graphiques de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation

Voici ci-après les tableaux et les graphiques qui indiquent la fréquence d'emploi des indices d'énonciation utilisés dans les écritures des élèves, selon les variables âge et sexe.

1.3.1. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les filles

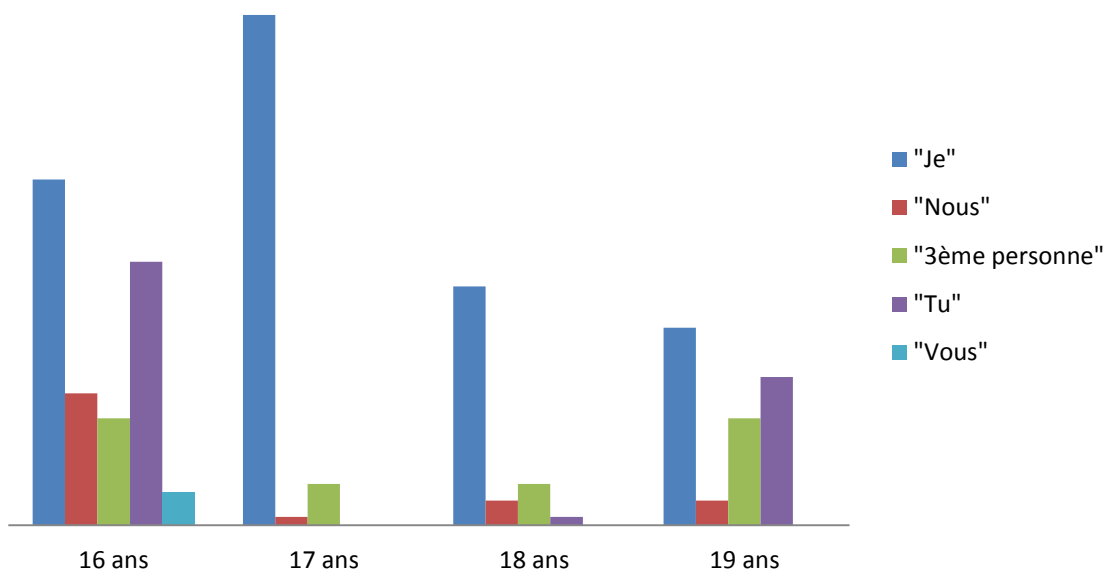
a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	3 ^{ème} personne	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°01	16 ans	02	01	02	12	00	17
Texte n°02	16 ans	05	00	01	06	00	12
Texte n°03	16 ans	06	02	00	07	01	16
Texte n°04	16 ans	05	01	07	00	01	14
Texte n°05	16 ans	06	00	00	00	00	06
Texte n°06	16 ans	02	01	02	00	00	05
Texte n°07	16 ans	07	01	00	07	02	17
Texte n°08	16 ans	04	07	00	00	00	11
Texte n°09	16 ans	03	02	00	00	00	05
Texte n°10	16 ans	02	01	01	00	00	04
Texte n°11	17 ans	12	00	00	00	00	12
Texte n°12	17 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°13	17 ans	06	00	00	00	00	06
Texte n°14	17 ans	08	00	05	00	00	13
Texte n°15	17 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°16	17 ans	03	00	00	00	00	03
Texte n°17	17 ans	08	01	00	00	00	09
Texte n°18	17 ans	13	00	00	00	00	13

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	3 ^{ème} personne	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°19	17 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°20	18 ans	04	01	00	00	00	05
Texte n°21	18 ans	09	00	00	00	00	09
Texte n°22	18 ans	08	00	00	00	00	08
Texte n°23	18 ans	01	01	00	00	00	02
Texte n°24	18 ans	01	01	05	00	00	07
Texte n°25	18 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°26	18 ans	02	00	00	01	00	03
Texte n°27	19 ans	07	03	06	00	00	16
Texte n°28	19 ans	02	00	04	00	00	06
Texte n°29	19 ans	02	00	02	00	00	04
Texte n°30	19 ans	01	00	01	00	00	02
Texte n°31	19 ans	09	00	00	14	00	23
Texte n°32	19 ans	03	00	00	04	00	07
Nombre d'utilisateurs		32	13	11	07	03	Total général des indices : 271
Pourcentage des utilisateurs		100%	40.62%	34.37%	21.87%	09.37%	

b-Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Ages	« Je »	« Nous »	« 3 ^{ème} personne »	« Tu »	« Vous »	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	42	16	13	32	04	107	39.48%
17 ans	62	01	05	00	00	68	25.09%
18 ans	29	03	05	01	00	38	14.02%
19 ans	24	03	13	18	00	58	21.40%
Total de chaque indice	157	23	36	51	04	Total général des indices : 271	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	57.93%	08.48%	13.28%	18.81%	01.47%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes

d- Commentaire

Selon les tableaux et la représentation générale des indices de personnes, la tendance globale que nous retenons chez les filles, est que l'usage de ce type d'indices atteint un total de 271, changeant selon chaque tranche d'âge. Il est plus élevé chez les rédactrices âgées de 16 ans, 107 marques (39.48%).

Nous commençons d'abord par l'emploi de la première personne du singulier « je ». Cette dernière occupe la première place chez tous les âges, autrement dit, elle est utilisée par les 32 élèves, en s'élevant à 157 indices (57.93%). Ce sont les filles âgées de 17 ans qui en usent le plus avec une fréquence d'emploi de 62 indices ce qui équivaut 91.17% de l'usage général des indices de personnes chez cette tranche.

Ensuite, nous nous intéressons à la première personne du pluriel « nous ». Celle-ci arrive à 23 marques (08.48%), employées par 13 filles (40.62%), dont 08 d'entre elles ont 16 ans avec une fréquence d'emploi de 16 indices (69.56%).

Puis, nous observons la troisième personne qui est employée par 11 élèves (34.37%) dont 05 ont 16 ans (13 fois) et 04 ont 19ans (13 fois).

Enfin, quant aux indices de personnes qui renvoient à l'énonciataire ou le lecteur, ils parviennent à 55 indices ce qui représente 20.29% de l'usage général des indices de personnes. C'est la deuxième personne du singulier « tu » qui est la plus employée 51 indices (92.72%) par 04 filles de 16 ans (32 fois), contre 04 indices pour la première personne du pluriel « vous », utilisés par 03 élèves âgées de 16 ans aussi.

1.3.2 Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les garçons

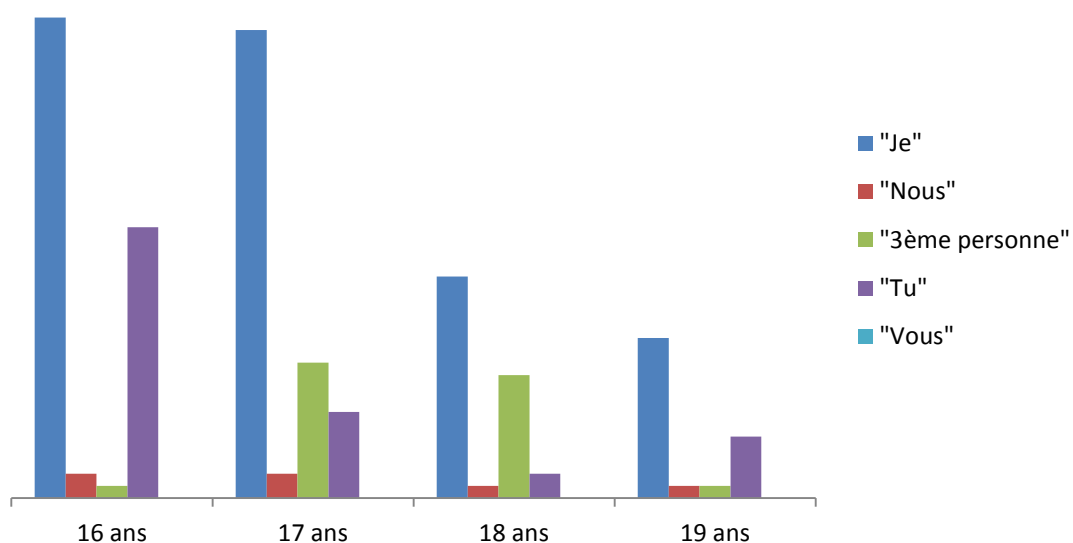
a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	3 ^{ème} personne	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°01	16 ans	06	01	00	00	00	07
Texte n°02	16 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°03	16 ans	03	00	00	03	00	06
Texte n°04	16 ans	02	00	00	02	00	04
Texte n°05	16 ans	01	00	00	04	00	05
Texte n°06	16 ans	02	00	01	00	00	03
Texte n°07	16 ans	02	01	00	04	00	07
Texte n°08	16 ans	07	00	00	00	00	07
Texte n°09	16 ans	01	00	00	07	00	08
Texte n°10	16 ans	11	00	00	02	00	13
Texte n°11	17 ans	01	01	01	00	00	03
Texte n°12	17 ans	07	00	00	02	00	09
Texte n°13	17 ans	01	01	03	00	00	05
Texte n°14	17 ans	02	00	00	00	00	02
Texte n°15	17 ans	12	00	00	00	00	12
Texte n°16	17 ans	07	00	00	00	00	07
Texte n°17	17 ans	02	00	03	00	00	05
Texte n°18	17 ans	06	00	00	00	00	06

Personnes		Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	3 ^{ème} personne	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Textes et âges							
Texte n°19	17 ans	00	00	04	05	00	09
Texte n°20	18 ans	02	01	02	00	00	05
Texte n°21	18 ans	03	00	00	00	00	03
Texte n°22	18 ans	03	00	01	02	00	06
Texte n°23	18 ans	02	00	02	00	00	04
Texte n°24	18 ans	02	00	03	00	00	05
Texte n°25	18 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°26	18 ans	02	00	02	00	00	04
Texte n°27	19 ans	01	00	01	00	00	02
Texte n°28	19 ans	01	00	00	00	00	01
Texte n°29	19 ans	03	00	00	00	00	03
Texte n°30	19 ans	04	00	00	00	00	04
Texte n°31	19 ans	02	00	00	05	00	07
Texte n°32	19 ans	02	01	00	00	00	03
Nombre d'utilisateurs		31	06	11	10	00	Total général des indices : 173
Pourcentage des utilisateurs		96.87%	18.75%	34.37%	31.25%	00%	

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Ages	« Je »	« Nous »	« 3 ^{ème} personne »	« Tu »	« Vous »	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	39	02	01	22	00	64	36.99%
17 ans	38	02	11	07	00	58	33.52%
18 ans	18	01	10	02	00	31	17.91%
19 ans	13	01	01	05	00	20	11.56%
Total de chaque indice	108	06	23	36	00	Total général des indices : 173	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	62.42%	03.46%	13.29%	20.80%	00%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes

d-Commentaire

Globalement, l'emploi des indices de personne atteint 173 fois chez 31 garçons. Cette utilisation est répartie presque équitablement, en première place, entre les tranches d'âge variant entre 16 et 17 ans (64 fois pour la première et 58 fois pour la deuxième). Passons maintenant aux détails.

En premier lieu, la première personne du singulier « je » est employée 108 fois c'est-à-dire 62.42%, ce qui représente la première place. Cette dernière est partagée par 10 élèves de 16 ans (39 fois) et 08 autres âgés de 17ans (38 fois).

En second lieu, la première personne du pluriel « nous » occupe l'avant dernière place avec un usage s'élevant à 06 fois autrement dit 03.46% (06 utilisateurs).

En troisième lieu, la troisième personne est utilisée 23 fois en d'autres termes 13.29% (11 utilisateurs).

En dernier lieu, les indices du récepteur sont employés 36 fois. Plus précisément la deuxième personne du singulier « tu » dont l'emploi atteint 20.80% (10 utilisateurs). Alors que la deuxième personne du pluriel « vous » aucun énonciateur n'en a eu recours.

1.3.3. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les filles

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	16 ans	06	05	06	09	02	03	31
Texte n°02	16 ans	06	06	04	02	01	00	19
Texte n°03	16 ans	06	03	00	03	00	00	12
Texte n°04	16 ans	09	02	07	07	04	03	32
Texte n°05	16 ans	03	03	02	04	00	00	12
Texte n°06	16 ans	04	02	01	02	00	00	09
Texte n°07	16 ans	07	04	03	06	01	01	22
Texte n°08	16 ans	04	00	04	00	00	00	08
Texte n°09	16 ans	04	03	00	02	01	01	11
Texte n°10	16 ans	00	00	00	03	01	00	04
Texte n°11	17 ans	03	02	03	02	00	00	10
Texte n°12	17 ans	03	01	01	02	00	00	07

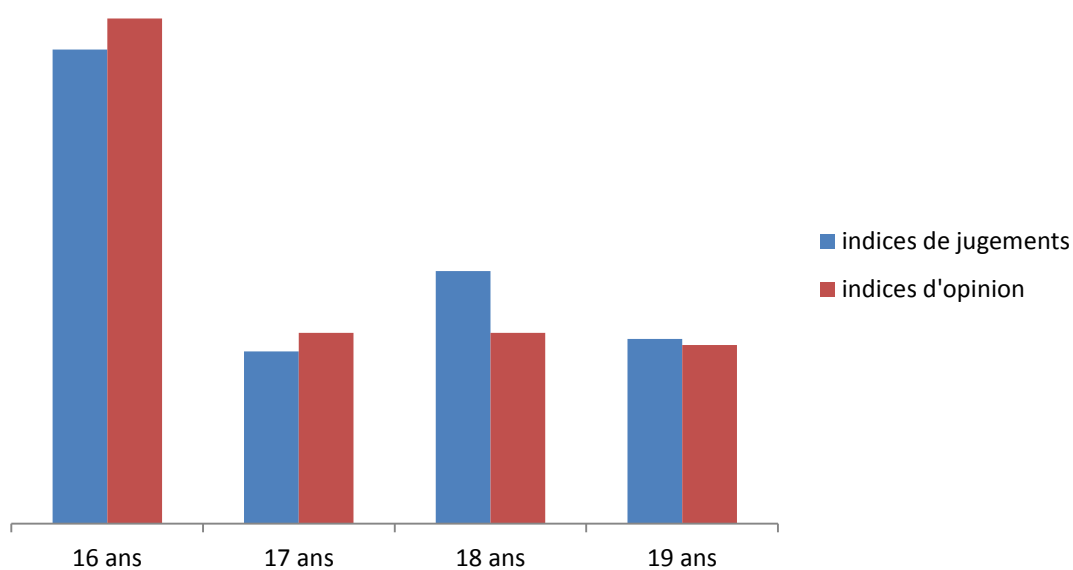
Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°13	17 ans	01	01	02	01	00	00	05
Texte n°14	17 ans	01	01	05	00	00	00	07
Texte n°15	17 ans	02	01	00	02	01	00	05
Texte n°16	17 ans	04	01	02	01	01	00	09
Texte n°17	17 ans	03	00	03	00	00	00	06
Texte n°18	17 ans	02	01	02	00	00	00	05
Texte n°19	17 ans	01	00	00	03	00	00	04
Texte n°20	18 ans	04	01	02	02	01	00	10
Texte n°21	18 ans	05	02	03	03	00	01	14
Texte n°22	18 ans	04	01	00	02	03	00	10
Texte n°23	18 ans	05	01	00	02	01	00	09
Texte n°24	18 ans	04	04	02	00	03	00	13

Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°25	18 ans	05	01	02	02	01	00	11
Texte n°26	18 ans	01	03	00	01	00	00	05
Texte n°27	19 ans	05	02	04	05	01	00	17
Texte n°28	19 ans	01	04	00	02	00	00	07
Texte n°29	19 ans	00	02	02	01	00	00	05
Texte n°30	19 ans	00	04	01	02	00	04	11
Texte n°31	19 ans	02	06	00	02	00	03	13
Texte n°32	19 ans	00	04	00	02	00	00	06
Nombre d'utilisateurs		28	28	21	27	14	07	
Pourcentage des utilisateurs		87.5%	87.5%	65.62%	84.37%	43.57%	21.87%	Total général des indices : 349

b-Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Ages	Indices de jugement	Indices d'opinion	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	77	82	159	45.55%
17 ans	28	31	59	16.90%
18 ans	41	31	72	20.63%
19 ans	30	29	59	16.90%
Total de chaque indice	176	173	Total général des indices : 349	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	50.42%	49.57%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion



d- Commentaire

Premièrement, l'emploi général des indices de jugement et d'opinion atteint 349 fois pour une moyenne de 21 filles. Le nombre le plus élevé est obtenu chez les 09 élèves âgées de 16 ans (159 fois c'est-à-dire 45.55%). Alors qu'il n'atteint pas les 16.90% (59 fois) chez les deux tranches d'âge qui varient entre 17 ans et 19 ans.

Deuxièmement, l'usage des indices de jugement parvient à une fréquence d'emploi de 176, en d'autres termes 50.42% (28 filles). Les 09 rédactrices de 16 ans l'utilisent 77 fois (20.06%). Toutes manipulent des termes de jugement et 07 d'entre elles ont recours à des expressions de même nature. A l'inverse de celles qui ont 17 ans (09 élèves) qui s'en servent 28 fois c'est-à-dire 08.02%. Les neuf emploient des termes de jugement et sept d'entre elles usent d'expressions.

Finalement, une moyenne de ≈ 17 d'utilisatrices use des indices d'opinion 173 fois (49.57%). A la première place, ce sont toutes les élèves de 16 ans, selon un pourcentage de 23.49% (82 fois). 07, parmi elles, manient des termes, 06 des auxiliaires modaux et 04 des expressions d'obligation. La dernière place est occupée par les 06 filles âgées de 19 ans 08.30% (29 fois). Les termes d'opinion sont employés par 03 d'entre elles, les expressions sont utilisées par 06 élèves, les auxiliaires modaux sont manipulés par 01 fille et les expressions d'obligation sont usées par 02 rédactrices.

1.3.4. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les garçons

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	16 ans	00	02	00	03	00	00	05
Texte n°02	16 ans	01	02	00	02	00	00	05
Texte n°03	16 ans	03	05	00	01	00	00	09
Texte n°04	16 ans	02	02	00	02	01	00	07
Texte n°05	16 ans	01	02	00	01	00	00	04
Texte n°06	16 ans	01	02	03	01	00	00	07
Texte n°07	16 ans	01	03	00	01	02	00	07
Texte n°08	16 ans	01	04	00	02	00	00	07
Texte n°09	16 ans	02	01	01	02	01	00	07
Texte n°10	16 ans	01	04	01	01	00	00	07
Texte n°11	17 ans	04	02	02	01	00	01	10
Texte n°12	17 ans	07	03	00	03	00	00	13

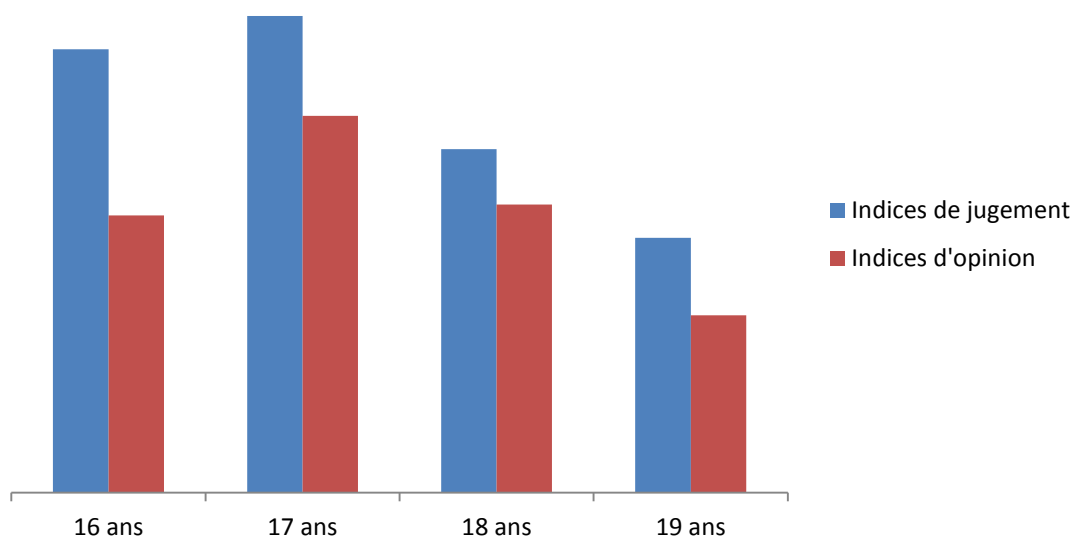
Indices Textes et âges		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°13	17 ans	04	03	01	02	00	00	10
Texte n°14	17 ans	03	01	02	00	00	00	06
Texte n°15	17 ans	00	01	04	02	00	00	07
Texte n°16	17 ans	03	00	03	01	00	00	07
Texte n°17	17 ans	02	03	01	02	00	00	08
Texte n°18	17 ans	02	00	02	04	01	00	09
Texte n°19	17 ans	02	02	00	02	00	00	06
Texte n°20	18 ans	01	05	02	01	00	00	09
Texte n°21	18 ans	00	03	02	02	01	00	08
Texte n°22	18 ans	02	05	02	02	00	00	11
Texte n°23	18 ans	01	04	03	01	00	00	09
Texte n°24	18 ans	01	02	02	02	00	00	07

Indices Textes et âge		Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
		Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°25	18 ans	01	01	03	01	00	00	06
Texte n°26	18 ans	03	02	00	02	00	00	07
Texte n°27	19 ans	00	04	02	01	02	00	09
Texte n°28	19 ans	01	03	01	00	00	00	05
Texte n°29	19 ans	01	01	01	01	00	00	04
Texte n°30	19 ans	01	03	01	01	00	00	06
Texte n°31	19 ans	01	02	02	01	00	00	06
Texte n°32	19 ans	02	04	02	00	00	00	08
Nombre d'utilisateurs		28	31	22	29	06	01	
Pourcentage des utilisateurs		87.5%	96.87%	68.75%	90.62%	18.75%	03.12%	Total général des indices : 238

b-Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Ages	Indices de jugement	Indices d'opinion	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	40	25	65	27.31
17 ans	43	34	77	32.35%
18 ans	31	26	57	23.94%
19 ans	23	16	39	16.38%
Total de chaque indice	137	101	Total général des indices : 238	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	57.56%	42.43%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion



d- Commentaire

En premier lieu, selon les chiffres obtenus, nous constatons que l'emploi des indices de jugement et d'opinion atteint 238 fois avec une moyenne d'utilisateurs de ≈ 20 . L'usage de ce type de marques d'énonciation est plus élevé chez les rédacteurs âgés de 17 ans : 77 fois, c'est-à-dire 27.31%. A la différence des élèves âgés de 19 ans qui s'en servent 39 fois (16.38%).

En second lieu, les indices de jugement sont employés 137 fois (57.56%). Une moyenne de ≈ 08 d'énonciateurs âgés de 17 ans y ont recours 43 fois (18.06%) ce qui représente le nombre le plus élevé. En revanche, le chiffre le plus bas est atteint chez la tranche d'âge de 19 ans et dont la moyenne des utilisateurs est de ≈ 06 : 23 fois (09.66%). 28 garçons manipulent 56 termes de jugement et 30 parmi eux manient 30 expressions du même type.

En dernier lieu, les marques d'opinion sont utilisées 101 fois (42.43%) par une moyenne de ≈ 15 d'élèves. Les rédacteurs âgés de 17 ans (une moyenne de ≈ 04 d'utilisateurs) en usent 34 fois (14.28) et c'est eux qui occupent la première place. Par opposition à ceux qui sont âgés de 19 ans (une moyenne de ≈ 06 d'utilisateurs) qui se placent à la dernière place avec un usage de 16 fois de ce genre d'indices (06.72%). 22 garçons ont recours aux termes d'opinion, 29 manient des expressions, 06 font usage des auxiliaires modaux et 01 seul (17 ans) manipule une expression d'obligation.

1.3.5. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les filles

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	16 ans	20	07	00	00	02	00	00	00	29
Texte n°02	16 ans	09	02	00	00	00	00	00	00	11
Texte n°03	16 ans	18	00	00	00	03	00	00	01	22
Texte n°04	16 ans	15	07	00	00	00	00	00	00	22
Texte n°05	16 ans	05	00	00	01	00	00	00	00	06
Texte n°06	16 ans	05	00	01	00	00	00	00	01	07
Texte n°07	16 ans	14	00	00	01	01	01	00	03	20
Texte n°08	16 ans	10	02	02	00	00	00	03	00	17
Texte n°09	16 ans	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texte n°10	16 ans	05	00	00	00	01	00	00	00	06
Texte n°11	17 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texten°12	17 ans	03	01	00	00	00	00	00	00	04

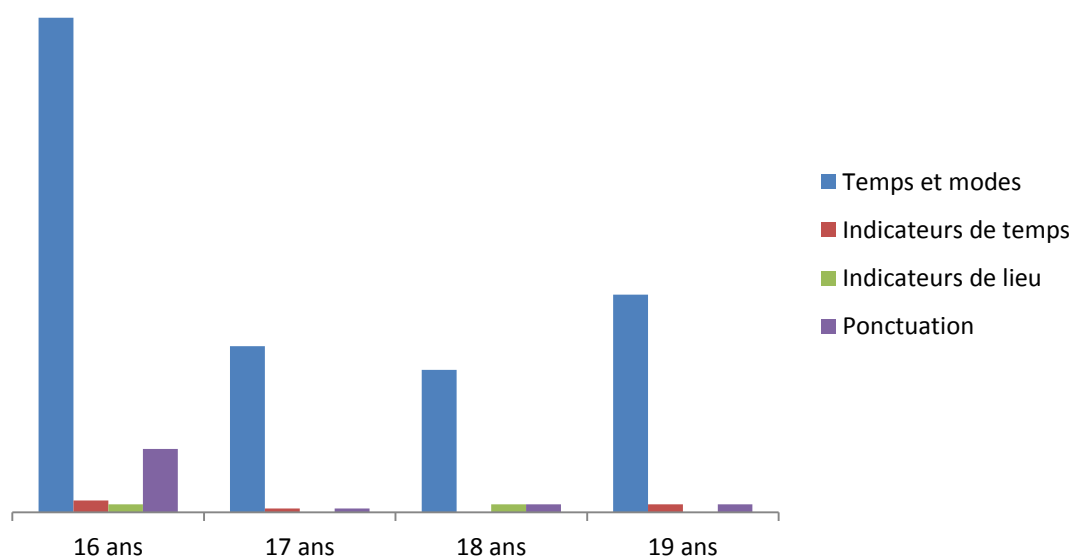
Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°13	17 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°14	17 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°15	17 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°16	17 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°17	17 ans	07	00	01	00	01	00	00	00	09
Texte n°18	17 ans	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°19	17 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°20	18 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°21	18 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°22	18 ans	11	00	00	01	00	00	00	00	12
Texte n°23	18 ans	08	00	00	00	00	00	00	00	08
Texte n°24	18 ans	04	00	00	01	00	00	00	00	05

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°25	18 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°26	18 ans	02	00	00	00	00	00	02	00	04
Texte n°27	19 ans	16	00	01	00	00	00	00	00	17
Texte n°28	19 ans	07	00	01	00	00	00	00	00	08
Texte n°29	19 ans	03	00	00	00	01	00	00	00	04
Texte n°30	19 ans	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°31	19 ans	17	00	00	00	00	00	00	00	17
7Texte n°32	19 ans	05	00	00	00	01	00	00	00	06
Nombre d'utilisateurs		32	05	05	04	07	01	02	03	Total général des indices : 289
Pourcentage des utilisateurs		100%	15.62%	15.62%	12.5%	21.87%	03.12%	06.25%	09.37%	

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Ages	Temps et modes	Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	125	03	02	16	146	50.51%
17 ans	42	01	00	01	44	15.22%
18 ans	36	00	02	02	40	13.84%
19 ans	55	02	00	02	59	20.41%
Total de chaque indice	258	06	04	21	Total général des indices : 289	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	89.27%	02.07%	01.38%	07.26%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation



d- Commentaire

La remarque générale que nous retenons est que la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation atteint 289 pour une moyenne de 07.37% de filles. La tranche d'âge qui s'en sert le plus est celle des 16 ans (140 fois), c'est-à-dire 50.51%. Contrairement à celle des 18 ans qui s'élève à 40, autrement dit 13.84%.

En outre, les indices de temps et de modes sont employés par toutes les élèves. Ces dernières, âgées de 16 ans, les manient 125 fois à l'opposé de celles qui ont 18 ans, elles les manipulent 36 fois. Quant au présent de l'énonciation, toutes les filles y ont recours 239 fois ce qui représente 92.63% de l'emploi général des temps. A l'inverse des autres temps et modes dont l'usage arrive à 07.36% (19 fois) et ne sont utilisés que par 04 rédactrices qui ont 16 ans (18 fois) et une qui a 17 ans (01 fois).

Par ailleurs, 05 filles, de tous les âges sauf celles qui ont 18 ans, usent des indicateurs de temps 06 fois (02.07%). Concernant les indicateurs de lieu, leur utilisation parvient à 04 fois (01.38%). Leurs 04 utilisatrices ont 16 ans et 18 ans.

Finalement, la ponctuation arrive à 21 fois (07.26%) d'utilisation par 13 rédactrices. Ce sont celles qui ont 16 ans (09) qui les emploient le plus (16 fois). A l'inverse de celles qui ont 17 ans, une seule et une unique fois.

1.3.6. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les garçons

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	16 ans	06	00	00	00	00	00	00	01	07
Texte n°02	16 ans	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°03	16 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°04	16 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°05	16 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°06	16 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°07	16 ans	02	00	01	01	00	00	00	00	04
Texte n°08	16 ans	02	00	01	00	00	00	00	00	03
Texte n°09	16 ans	05	01	00	00	00	01	00	00	07
Texte n°10	16 ans	10	00	00	00	00	00	00	00	10
Texte n°11	17 ans	08	00	00	00	00	00	00	00	08
Texte n°12	17 ans	07	02	01	00	00	00	00	01	11

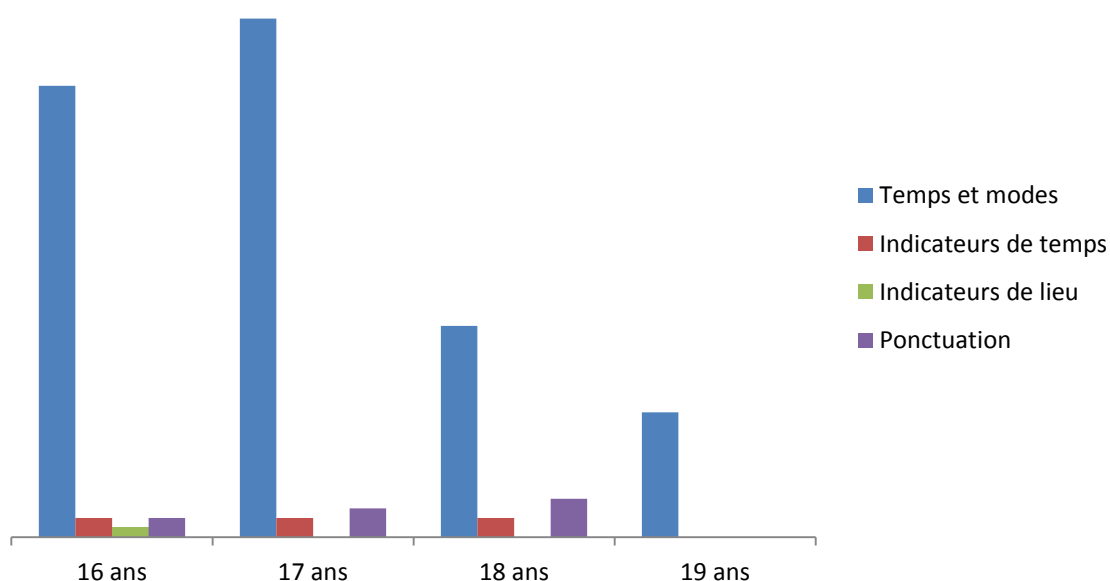
Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°13	17 ans	05	00	01	00	00	00	00	00	06
Texte n°14	17 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°15	17 ans	08	00	00	00	00	00	00	00	08
Texte n°16	17 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°17	17 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°18	17 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°19	17 ans	10	00	00	00	01	00	01	00	12
Texte n°20	18 ans	04	00	02	00	00	00	00	00	06
Texte n°21	18 ans	02	00	00	00	00	00	01	01	04
Texte n°22	18 ans	04	00	00	00	00	00	00	01	05
Texte n°23	18 ans	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°24	18 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03

Indices Textes et âge		Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
		Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°25	18 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°26	18 ans	02	00	00	00	00	00	00	01	03
Texte n°27	19 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°28	19 ans	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Texte n°29	19 ans	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°30	19 ans	00	00	00	00	00	00	00	00	00
Texte n°31	19 ans	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°32	19 ans	02	00	00	00	00	00	00	00	02
Nombre d'utilisateurs		32	02	05	01	01	01	02	05	Total général
Pourcentage des utilisateurs		100%	06.25%	15.62%	03.12%	03.12%	03.12%	06.25%	15.62%	des indices : 152

b- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Ages	Temps et modes	Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation	Total des indices	Pourcentage des indices par rapport à leur emploi général dans les textes
16 ans	47	02	01	02	52	34.21%
17 ans	54	02	00	03	59	38.81%
18 ans	22	02	00	04	28	18.42%
19 ans	13	00	00	00	13	08.55%
Total de chaque indice	136	06	01	09	Total général des indices :152	
Pourcentage d'emploi de chaque indice	89.47%	03.94%	0.65%	05.92%		

c- Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation



d- Commentaire

Sommairement, une moyenne de 06.12% de garçons a recours aux indices de temps, de lieu et de ponctuation (152 fois). Ce sont ceux qui ont 17 ans qui les emploient le plus (59 fois) c'est-à-dire 38.81%. Alors que ceux qui ont 19 ans, ils les manipulent 13 fois, autrement dit 08.55%.

D'abord, les modes et les temps atteignent 136 fois (89.47%) d'utilisation. Le présent de l'énonciation est adopté à 100% pour une fréquence d'emploi s'élevant à 133 fois (87.5%). 09 garçons âgés de 17 ans le manient 52 fois (38.81%). Tandis que ceux qui ont 19 ans, ils sont 06, l'exploitent 13 fois (08.55%). De plus, les autres temps et modes, ils ne sont choisis que par deux énonciateurs, l'un a 17 ans (02 fois) et l'autre a 16 ans (01 fois).

Ensuite, les indicateurs de temps et de lieu, sont au nombre de 07 (04.60%). Les premiers s'élèvent au nombre de 06, usés par les catégories de 16, 17 et 18 ans (05 élèves). Alors que nous relevons un indicateur de lieu dans le texte d'un garçon de 16 ans.

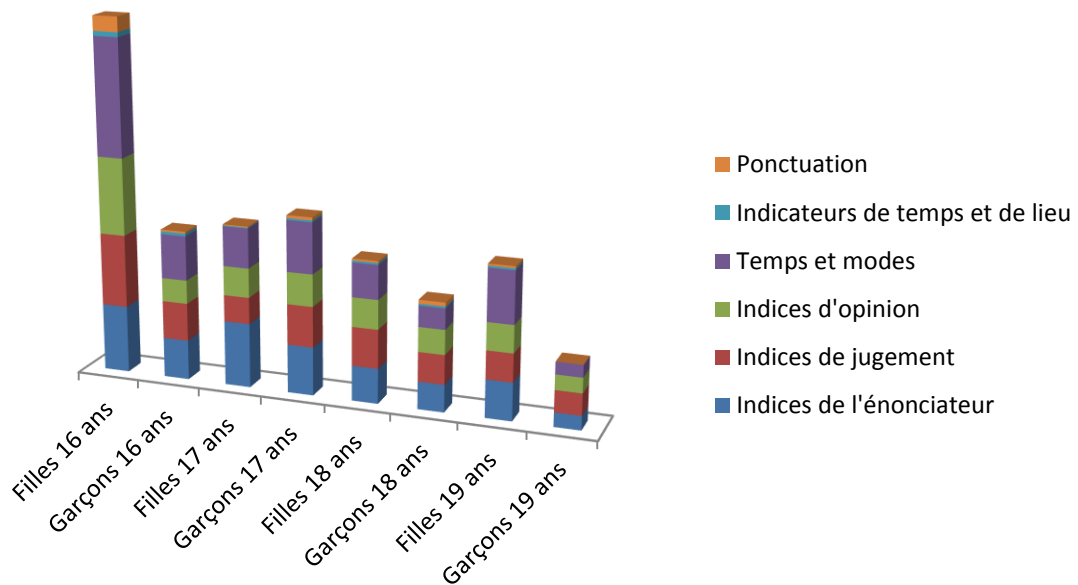
Enfin, la ponctuation est présente dans 09 textes (09 fois). 04 rédacteurs de 18 ans la choisissent 04 fois, en revanche ceux qui ont 19 ans n'optent pour aucun signe de ponctuation.

2. Synthèse

a- Tableau récapitulatif de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères du sexe et de l'âge

Age et sexe Types d'indices	16 ans		17 ans		18 ans		19 ans		Total des indices		Pourcentage des utilisateurs	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Indices de l'énonciateur	71	42	68	51	37	29	40	15	216	137	58.33%	49.99%
Indices de jugement	77	40	28	43	41	31	30	23	176	137	87.5%	92.18%
Indices d'opinion	82	25	31	34	31	26	29	16	173	101	53.85%	45.31%
Temps et modes	125	47	42	54	36	22	55	13	258	136	57.81%	53.12%
Indicateurs de temps et de lieu	05	03	01	02	02	02	02	00	10	07	14.06%	09.37%
Ponctuation	16	02	01	03	02	04	02	00	21	09	10.15%	07.02%
Indices du récepteur	36	22	00	07	01	02	18	05	55	36	15.62%	15.62%
Total des indices	412	181	171	194	150	116	176	72	Totalgénéral	Total général	Pourcentage général :	Pourcentage général :
Pourcentage selon la fréquence de l'emploi général des indices (selon le sexe)	45.32%	32.14%	18.81%	34.45%	16.50%	20.60%	19.36%	12.78%	909	563	42.47%	38.94%

b- Représentation de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères du sexe et de l'âge



c- Commentaire

La tendance générale nous indique que la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation chez les deux sexes, s'élève à 24.99% quoique les filles utilisent plus ce genre de marques, 909 fois contre 563 chez les garçons, c'est-à-dire une différence de 346 fois. Nous notons aussi, que le pourcentage des utilisateurs n'atteint pas 50%, en d'autres termes 42.47% de rédactrices et 38.94% de rédacteurs, ce qui représente un écart de 03.53% entre les deux sexes. Le graphique ci-dessus montre aussi, que la tranche d'âge qui use le plus de ces indices, est celle des 16 ans chez les filles (45.32%) et celle des 17 ans chez les garçons (34.45%).

D'abord, les indices de l'énonciateurs sont plus employés par les filles (58.33% d'utilisatrices) : 216 fois, ce qui indique 14.67% de l'emploi général des indices chez les deux sexes. Quant aux garçons (49.99% d'utilisateurs), ils ont font usage 137 fois (09.30%). Puis ce sont les filles âgées de 16 ans qui les manient le plus (71 fois) et ce sont les garçons de 17 ans qui les manipulent le plus (51 fois). Nous retenons aussi que toutes les filles ont recours à la première personne du singulier « je » (157 fois). Tandis que chez les garçons, nous en relevons 31 (108 fois). De plus, en ce qui concerne la première personne du pluriel « nous », nous émettons la même remarque : 13 filles (23 fois) contre 06 garçons (06 fois). Et la troisième personne est usée par le même nombre chez les deux sexes (11 usagers), cependant le nombre d'utilisation diffère (36 fois pour les filles et 23 fois pour les garçons).

Par ailleurs, les indices de jugement signalent une moyenne d'utilisation supérieure chez les garçons : ≈ 30 (92.18%), contre 28 (87.5%) chez les filles. Bien que leur fréquence d'emploi soit plus élevée chez ces dernières (176 fois alors que chez les garçons c'est 137 fois).

De surcroît, la moyenne des utilisatrices des indices d'opinion est plus dominante : ≈ 17 (173 fois), chez les garçons c'est ≈ 15 (101 fois).

En outre, les temps et les modes marquent une différence minime entre les deux sexes (un écart de 01.5), autrement dit une moyenne de ≈ 19 chez les filles (258 fois) et de 17 chez les garçons (136 fois).

Nous constatons de plus, que les indicateurs de temps et de lieu sont usités par une moyenne de ≈ 05 de rédactrices (14.06%), avec une fréquence d'emploi atteignant 10 fois, ainsi que par une moyenne de 03 énonciateurs (09.37%), 07 fois.

La ponctuation aussi, est maniée 21 fois par une moyenne de ≈ 03 de filles (10.15%). En revanche, elle est présente dans les écrits d'une moyenne de ≈ 02 de garçons (07.02%), 09 fois.

Finalement, les indices du récepteur sont pareillement manipulés par une moyenne de 05 chez les deux sexes (15.62%). La différence que nous relevons est au niveau de la fréquence d'emploi qui plus élevée chez les filles (55 fois contre 36 fois chez les garçons). Et aussi au niveau de l'usage de la deuxième personne du pluriel « vous » qui n'est maniée que par les filles (03 filles y en recours 04 fois).

Nous concluons cette partie par une synthèse générale dans laquelle nous confrontons les résultats obtenus dans les chapitres deux et trois afin d'aboutir à une analyse comparative des deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe, à travers un tableau et un commentaire résumant cette étape de notre recherche.

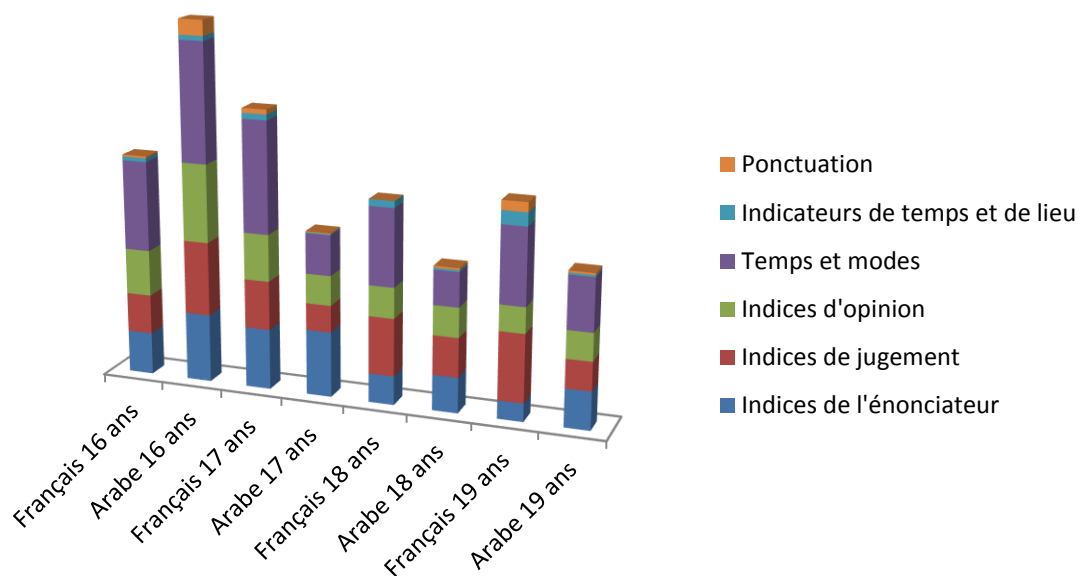
3. Synthèse générale

3.1. Tableaux comparatifs de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères de la langue et de l'âge

3.1.1. Filles

Langues et âges Types d'indices	Français	Arabe	Français	Arabe	Français	Arabe	Français	Arabe	Total des indices		Pourcentage des utilisateurs	
	16 ans	16 ans	17 ans	17 ans	18 ans	18 ans	19 ans	19 ans	Français	Arabe	Français	Arabe
Indices de l'énonciateur	44	71	63	68	30	37	19	40	156	216	64.58 %	58.33%
Indices de jugement	41	77	51	28	60	41	71	30	223	176	87.5%	87.5%
Indices d'opinion	48	82	49	31	32	31	27	29	156	173	60.93%	53.85%
Temps et modes	94	125	117	42	81	36	80	55	372	258	78.12%	57.81%
Indicateurs de temps et de lieu	04	05	06	01	07	02	14	02	31	10	32.81%	14.06%
Ponctuation	02	16	05	01	00	02	10	02	17	21	09.37%	10.15%
Indices du récepteur	02	36	23	00	05	01	04	18	34	55	14.06%	15.62%
Total des indices	235	412	314	171	215	150	225	176	Totalgénéral	Totalgénéral	Pourcentage général :	Pourcentage général :
Pourcentage selon la fréquence de l'emploi général des indices (selon l'âge)	23.76%	45.32%	31.74%	18.81%	21.73%	16.50%	22.75%	19.36%	989	909	49.62%	42.47%

a- Représentation de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères de la langue et de l'âge



b- Commentaire

L'observation générale que nous retenons est que 49.62% de filles emploient plus d'indices d'énonciation en langue française (989), alors que nous comptons 42.47% qui ont recours à 909 d'indices en langue arabe, c'est-à-dire une différence de 80 indices. Et ce qui marque cet écart est la manipulation des temps de conjugaison, qui est plus marquée en langue française, cependant, nous retenons une exception, c'est celle de la tranche d'âge des 16 ans. En effet, les rédactrices utilisent 412 marques en arabe (45.32%) alors qu'elles usent de 235 en français (23.76%), une dissemblance de 177.

En premier lieu, nous relevons la même chose pour les indices de l'énonciateur, les élèves les manipulent plus en arabe (216), 11.38% de l'emploi global de ces indices. Tandis qu'en français c'est 156, ce qui représente 08.21%. Et ce sont celles qui sont âgées de 16 ans qui manient 71 marques, toujours en arabe alors que celles qui ont 19 ans en usent le moins, en français, 19.

En deuxième lieu, nous notons que les indices de jugement sont le plus usités par les élèves, avec un pourcentage de 87.5% pour les deux langues. En français, nous calculons que les utilisatrices font usage de 223 de marques (11.74%). En revanche, elles y ont recours en arabe 176 fois, c'est-à-dire 09.27%.

En troisième lieu, les indices d'opinion sont plus usés en langue arabe (173) qu'en langue française (156).

En quatrième lieu, les temps et modes sont plus présents dans les textes rédigés en français (372) que ceux écrits en arabe (258).

En cinquième lieu, les indicateurs de temps et de lieu s'élèvent à 31 en français et à 10 en arabe.

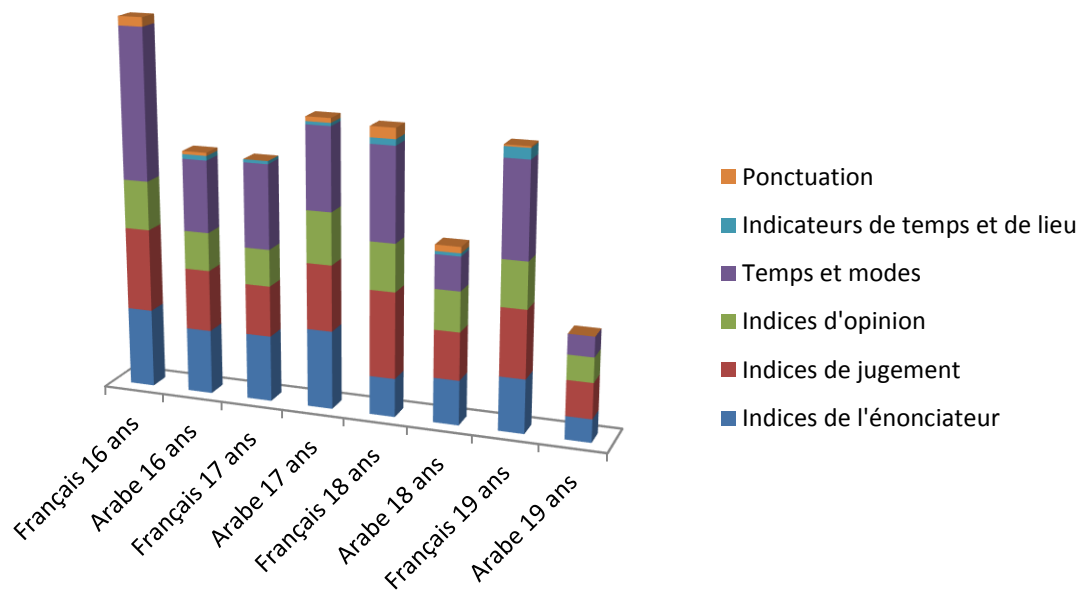
En sixième lieu, la ponctuation marque le taux le moins élevé d'utilisatrices, 10.15% en arabe et 09.37% en français. 21 indices sont employés en arabe contre 17 en français.

En dernier lieu, les indices du récepteur atteignent 55 en arabe et 34 en français.

3.1.2. Garçons

Langues et âges Types d'indices	Français	Arabe	Français	Arabe	Français	Arabe	Français	Arabe	Total des indices		Pourcentage des utilisateurs	
	16 ans	16 ans	17 ans	17 ans	18 ans	18 ans	19 ans	19 ans	Français	Arabe	Français	Arabe
Indices de l'énonciateur	51	42	43	51	25	29	35	15	154	137	58.33%	49.99%
Indices de jugement	54	40	33	43	56	31	44	23	187	137	87.5%	92.18%
Indices d'opinion	32	25	24	34	31	26	30	16	117	101	53.12%	45.31%
Temps et modes	99	47	55	54	61	22	62	13	277	136	73.43%	53.12%
Indicateurs de temps et de lieu	00	03	02	02	04	02	07	00	13	07	17.18%	09.37%
Ponctuation	06	02	00	03	07	04	01	00	14	09	08.59%	07.02%
Indices du récepteur	06	22	06	07	12	02	04	05	28	36	21.87%	15.62%
Total des indices	248	181	163	194	196	116	183	72	Total général	Total général	Pourcentage général :	Pourcentage général :
Pourcentage selon la fréquence de l'emploi général des indices (selon l'âge)	31.39%	32.14%	20.63%	34.45%	24.81%	20.60%	23.16%	12.78%	790	563	45.71%	38.94%

a- Représentation de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères de la langue et de l'âge



b- Commentaire

Globalement, nous observons que 45.71% de garçons emploient plus d'indices d'énonciation en français (790), à la différence de 38.94% d'entre eux qui les utilisent 563 fois en arabe, c'est-à-dire un écart de 227. A l'exception de la tranche d'âge des 17 ans qui use de 194 indices (34.45%), en arabe et de 163 (20.63%), en français.

D'abord, nous remarquons que les indices de l'énonciateur sont plus maniés en français (154), 08.11% de l'utilisation générale de ces indices. Par contre en arabe c'est 137, ce qui indique 07.21%. Et ce sont ceux qui

ont 16 ans qui manipulent 51 marques, en français tandis que ceux qui ont 19 ans en usent le moins, en arabe, 15.

Ensuite, nous relevons que les indices de jugement sont plus utilisés par les énonciateurs, avec une moyenne de 89.84%. En français, nous calculons que 87.5% d'utilisateurs ont recours à 187 indices (09.89%). Cependant, 92.18% d'entre eux y ont recours en arabe, 137 fois, c'est-à-dire 07.21%.

En outre, les indices d'opinion sont plus présents dans les écrits en langue française (117) alors qu'en langue arabe, ils sont au nombre de 101.

Par ailleurs, les temps et modes sont plus usités en français (277) qu'en arabe (136).²¹

De surcroît, les indicateurs de temps et de lieu montent à 13 en français et à 07 en arabe.

En plus, la ponctuation représente le taux le moins élevé d'utilisateurs, 08.59% en français et 07.02% en arabe. 14 marques sont employées en français contre 09 en arabe.

Enfin, les indices du récepteur s'élèvent à 36 en arabe et 28 en français.

Pour terminer nous parvenons à la conclusion de cette partie.

3.2. Synthèse

Nous détenons à la fin de cette étape de notre recherche, les résultats suivants.

²¹ Nous avons noté cette remarque lors de l'analyse des textes des élèves à la page 157

- 1- En général, les élèves utilisent plus d'indices d'énonciation dans leurs textes argumentatifs écrits en langue française (1779 fois), alors qu'ils emploient ces indices 1472 fois en langue arabe. Ce qui marque une différence de 307 fois.
- 2- Nous retenons la même remarque pour le pourcentage total des utilisateurs, c'est-à-dire une moyenne de 47.66% en français pour les deux sexes et une moyenne de 40.70% en arabe, autrement dit un écart de 06.96%.
- 3- Nous notons aussi, la tranche d'âge qui use le plus d'indices d'énonciation diffère selon chaque sexe et selon chaque langue :
 - a- Pour les filles, en français ce sont celles qui ont 17 ans (314 fois, c'est-à-dire 31.74%) et en arabe ce sont celles qui ont 16 ans (412, c'est-à-dire 45.32%).
 - b- Pour les garçons, c'est le contraire, en français ce sont ceux qui sont âgés de 16 ans (248 fois, d'une autre manière 31.39%) et en arabe ce sont qui ont 17 ans (194 fois, d'une autre manière 34.45%).
- 4- Nous retenons pareillement pour les indices les moins usités, l'observation suivante :
 - a- Pour les filles, c'est la tranche d'âge des 18 ans pour les deux langues (215 fois, c'est-à-dire 21.73% en français et en arabe 150 fois, en pourcentage 16.50%).
 - b- Pour les garçons, en langue française ce sont ceux qui ont 17 ans (163 fois, en pourcentage 20.63%) et en langue arabe ce sont qui sont âgés de 19 ans (72 fois, c'est-à-dire 12.78%).
- 5- Concernant, le type d'indices dont les élèves en font le plus d'usage :

- a- Les temps et les modes pour les filles dans les deux langues. En français, 372 fois et ce sont celles qui ont 17 ans qui l'emploient le plus (117 fois). En arabe, 258 fois et ce sont celles qui ont 16 ans (125 fois). C'est le cas aussi pour les garçons, en langue française (277fois) et ce sont ceux qui ont 16 ans qui l'utilisent le plus (99 fois).
 - b- Par contre en langue arabe, ce sont deux genres d'indices d'énonciation qui sont usés identiquement par les garçons de 17 ans (137 fois). Le premier, ce sont les indices de l'énonciateur dont l'emploi le plus élevé, atteint 43 fois. Le deuxième, c'est les indices de jugement dont l'usage le plus haut, arrive à 51 fois.
- 6- Quant à la catégorie d'indices la moins utilisée, nous obtenons :
- a- Tout d'abord les indicateurs de temps et de lieu :
 - Pour les filles, c'est en langue arabe avec une fréquence d'emploi s'élevant à 10 fois et ce sont celles qui ont 17 ans qui y ont recours qu'une fois.
 - Pour les garçons, c'est dans les deux langues. En français, ce type d'indices est usité 13 fois par tous les âges, sauf celui des 16 ans qui n'y ont pas recours. Et en arabe, il se calcule à 07 fois chez toutes les tranches d'âge, à l'exception de celle des 19 ans qui ne l'emploient pas.
 - b- Ensuite la ponctuation, elle s'élève à 17 fois en français chez toutes les filles, sauf celles qui ont 18 ans qui ne la manipulent pas.

Conclusion

Pour résumer notre analyse, ce que nous retenons globalement, est que les filles usent plus d'indices d'énonciation dans leurs écrits argumentatifs (1898 fois,

58.38%)²² que les garçons (1353 fois, 41.61%), avec un écart de 545 fois, 16.77% et cela nous le constatons dans les deux langues. En effet en français, elles utilisent ces marques 989 fois (55.59%)²³ et en arabe 909 fois (61.75%). Alors que les élèves énonciateurs les manient 790 fois (44.40%) en français et 563 fois (38.24%) en arabe. Nous obtenons donc, une différence en français de 199 fois entre les deux sexes et une dissemblance de 346 fois, en arabe.

Nous retenons enfin, que la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation n'atteint pas les 47% pour les deux sexes et dans les deux langues.

Puisque la moyenne des utilisatrices arrive à 46.04% (49.62% en français et 42.47% en arabe) et celle des rédacteurs monte à 42.17% (45.71% en français et 38.94% en arabe). Ces chiffres dont le pourcentage n'atteint pas les 50% d'utilisation, nous pousse à nous poser la question suivante :

Quelle place occupe l'énonciation dans les programmes et manuels scolaires ?

C'est ce que nous allons vérifier dans le chapitre 01 de la troisième partie de notre travail.

²² Par rapport au nombre total des indices d'énonciation employés par les deux sexes, dans les deux langues d'apprentissage.

²³ Selon le nombre total des indices d'énonciation employés par les deux sexes, dans l'une des deux langues.

Partie III

Protocole expérimental et analyse des données

Chapitre 01

L'analyse des manuels et des programmes destinés à la 3^{ème} année secondaire, en français et en arabe

Introduction

Notre objectif dans ce chapitre est d'observer la présence de la dimension énonciative dans les programmes et les manuels scolaires destinés aux classes d'examen, au secondaire. Et ceci est dans le but d'essayer de comprendre l'intérêt porté à l'énonciation dans les deux langues d'apprentissage que sont le français et l'arabe. Enfin, nous y intégrons en plus l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants de ces matières.

1. Analyse des manuels scolaires

Nous débuterons notre analyse par le livre de français puis les deux manuels d'arabe affectés aux différentes filières de la 3^{ème} année secondaire.

1.1. Analyse du manuel scolaire de français de la 3^{ème} année secondaire

Les auteurs de ce livre Mahboubi, Rekkab et Allaoui (2014) présentent leur objectif principal aux utilisateurs, à la page 03, en expliquant que ce support est un prétexte à l'étude des différents « enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but ». C'est l'exploitation du discours qui est mise en valeur. « *Ce manuel, est destiné aux élèves de 3^{ème} A.S. (toutes les filières), n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (parmi d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels.* »

Dans le manuel scolaire de français 3^{ème} A.S, les élèves étudient les traits de subjectivité des auteurs dans le texte historique, à partir de la page 13, avant d'entamer l'étude du texte argumentatif. À travers l'exploitation de ce premier projet, il est question pour l'élève de distinguer les faits historiques traités objectivement de ceux qui sont présentés selon la vision de l'auteur. Et à partir de là à faire son commentaire qu'il soit objectif ou subjectif.²⁴ Il est appelé aussi, à travers des activités de langues, d'introduire une modalité d'incertitude dans chaque énoncé donné, afin de marquer une réserve de l'énonciateur par rapport à ce qu'il énonce. Ou le contraire, il ajoute une modalité de certitude (pages 60-

²⁴ Il est question du compte rendu objectif ou critique. Ce dernier est étudié chez les classes littéraires.

61). On lui propose aussi, toujours à travers des exercices, à repérer les marques de modalisation que comportent les énoncés proposés dans un premier temps, puis de réécrire les mêmes phrases de manière neutre et objective dans un second temps (pages 62-63).

Avec le second projet pédagogique, le débat d'idées à partir de la page 75, l'élève est sollicité à dialoguer pour confronter les points de vue. Ce projet est réparti en deux séquences. Les questions accompagnant les textes de la première séquence (s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader), pages 77 à 98, sont orientées vers la stratégie argumentative et sur les types de raisonnement. Tandis que celles qui suivent les textes de la seconde séquence (prendre position dans un débat : concéder et réfuter), pages 99 à 115, elles concernent surtout les indices renvoyant à l'énonciateur ainsi qu'à son récepteur. Mais, il s'agit surtout de relever les pronoms personnels et d'analyser quelques uns, afin de déterminer leurs valeurs, alors que les modalisateurs sont délaissés. Les activités de langue accompagnant ce projet, ne s'intéressent pas à l'énonciation. Nous remarquons seulement, les boîtes à outil qui proposent à la fin du livre, les indices d'opinion et les mots qui expriment le désaccord ou un mouvement de concession, pages 232 à 239.

En ce qui concerne le troisième projet, l'appel à partir de la page 135, l'élève étudie l'argumentation dans le but de faire réagir l'énonciataire ou le récepteur. Dans la première séquence, intitulée comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer, pages 137 à 150, les questions de compréhension ciblent l'emploi des indices d'énonciation en général afin de délimiter les différentes parties de ce type de texte. Ils mettent l'accent sur les pronoms renvoyant à l'auteur et à son lecteur comme la première personne du pluriel « nous ». Les verbes de modalité (falloir, devoir, pouvoir) sont aussi pris en considération afin de marquer la partie argumentative du texte exhortatif. Les termes qui servent à sensibiliser le récepteur, sont également exploités ainsi que les temps et les modes de conjugaison employés par exemple le présent de l'énonciation dans la partie argumentation et l'impératif dans la partie appel. Quant à la seconde séquence

dont le titre est : inciter son interlocuteur à agir, pages 151 à 166, la compréhension des textes vise, en plus d'identifier les indices d'énonciation renvoyant à l'énonciateur et à son destinataire, l'étude des arguments qui font appel à la raison ou aux sentiments de même que l'anaphore, qui est un procédé du style oratoire, servant à retenir l'attention de l'interlocuteur et de le sensibiliser. Il s'agit aussi dans cette partie, d'enseigner l'usage des procédés de l'interpellation selon le but recherché et le récepteur. A partir de la page 167, une série d'exercices est proposée. Nous retrouvons trois activités de langue concernant l'énonciation. La première consigne à la page 167, demande à l'élève de classer les verbes fournis selon qu'ils expriment une opinion, un doute ou un sentiment. Quant à la deuxième application, on lui donne des verbes à agencer selon le degré de certitude exprimé (page 167). Pour ce qui est du troisième exercice, l'élève est appelé à identifier les verbes de modalité employés dans les énoncés présentés à la page 168 et à justifier leur utilisation.

Nous retenons, après avoir consulté le manuel scolaire que l'énonciation est plus exploitée avec l'étude des textes : historique et exhortatif qu'avec l'analyse du texte argumentatif. A souligner aussi que souvent au lycée, les enseignants élaborent leurs propres démarches pédagogiques, selon le niveau de leurs élèves et selon *les moyens du bord* dont ils disposent.

1.2. Analyse des manuels scolaires d'arabe de la 3^{ème} année secondaire

En 3^{ème} année secondaire, deux manuels d'arabe sont destinés aux élèves.

L'un est réservé aux filières scientifiques et techniques et l'autre est affecté aux filières littéraires et langues étrangères.

1.2.1. Analyse du manuel scolaire des filières scientifiques et techniques

Dans le livre (S.Bouranane, N.Bouziane, M.Chahami, E.Mirebê & H.Saïdi, 2013), à la fin du projet 05, dont l'un des objectifs est de produire des textes argumentatifs et explicatifs (كتابة مقال فكري تفسيري حجاجي), on propose à l'élève de rédiger, à la page 93, une dissertation qui sera un texte à visée explicative et argumentative.

« نص الموضوع :

قيل إن الذهنية العلمية تصحيح للمعرفة وتوسيع لها.

المطلوب:

اكتب مقالا فكريا تشرح فيه هذا القول مدعما تحليلك بالشواهد و الأمثلة.»

«**Le sujet :**

On dit que l'esprit scientifique est une correction au savoir et un élargissement pour lui.²⁵

La consigne :

Ecris une dissertation où tu expliques la citation, en accompagnant ton analyse de témoignages et d'exemples. »

Le sujet est accompagné d'une analyse des données, d'une explication de la consigne présentée et des éléments du plan à développer (introduction, développement, conclusion).

Remarque

Le plan proposé aborde toutes les idées de la rédaction en détails. L'unique consigne qui renvoie à la langue et l'organisation des idées est l'utilisation des articulateurs logiques.

A la page 158, on propose à l'élève de produire un texte argumentatif (une dissertation) sur le savoir et la fondation de la civilisation comme application finale du projet 09 qui se base sur l'étude de l'essai.

« نص الموضوع :

قال شوقي:

لم بين ملك على جهل و إقلال

بالعلم و المال بيني الناس ملكهم

²⁵ C'est une traduction littérale.

المطلوب :

اكتب مقالا فكريا حججيا تبين فيه إلى أي مدى يمكن اعتبار العلم دعامة لبناء الأمم و الحضارات.»

« Le sujet :

Chaouki a dit :

C'est grâce au savoir et à l'argent que les gens fondent leur royaume

Le royaume n'est pas fondé sur l'ignorance et la pauvreté.

La consigne :

Ecris une dissertation dans laquelle tu démontres jusqu'à quelle limite, peut-on considérer le savoir comme une base à la fondation des états et des civilisations ? »

On y présente les mêmes étapes (la consigne, l'analyse des données et le plan détaillé), qui renvoient au contenu c'est-à-dire les idées à développer.

1.2.2. Analyse du manuel scolaire des filières littéraires

Dans le manuel (S.Bouranane, N.Bouziane, M.Chahami, E.Mirebî& H.Saïdi, 2018) des filières littéraires, l'argumentation est exploitée à travers les questions de compréhension qui accompagnent les textes ainsi que quelques productions écrites. En effet, la compréhension des textes proposés comporte toujours une partie où on discute les éléments du texte « معطيات النصناقش ». L'élève est appelé à exprimer son opinion et à la justifier. Les verbes et les formules les plus utilisés pour poser les questions dans la partie citée sont :

Que penses-tu, trouves-tu, clarifie, justifie, crois-tu, que penses-tu dans le cas où tu soutiens ou rejettes ce jugement.

« ما رأيك، هل تراه، وضح، علل، هل ترى، هل تجدها، كيف ترى في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم »

Nous retrouvons aussi, à travers l'étude d'un poème, des questions qui renvoient à la subjectivité de l'auteur, le changement de personnes ainsi que la présence du récepteur et dans quel but dans le premier projet, pages 10-11.

Nous repérons aussi dans le troisième projet, des questions concernant le changement de personnes sur le plan esthétique «نون الوقاية» page 62. A la fin du projet, page 69, on propose à l'élève comme situation d'intégration, de produire un texte qui décrit ses sentiments, en se mettant à la place d'un expatrié, envers son pays, sa famille et l'espoir de les retrouver en utilisant les outils de langues dont il a besoin.

Dans le projet 04 qui étudie l'expression de soi à travers la poésie de l'exil, on demande l'opinion de l'élève sur l'emploi de la première personne du singulier « je » et la troisième personne du singulier « il » dans le poème proposé à l'étude à la page 72. Et à la page 74, on lui demande de déterminer le genre d'influence que peut avoir l'emploi des personnes sur la structure du texte. A la page 79, les questions sont orientées sur l'emploi et les différentes valeurs des indicateurs de lieu « ici, là-bas », « هنا، هناك » et le lien qui unit le poète à son interlocuteur dans « ici » ainsi que le lien qui l'unit à l'absent dans « là-bas »²⁶. A la même page une série d'interrogations est présentée pour déterminer l'identité de l'interlocuteur «المخاطب». A la fin du projet, l'élève est appelé à produire un texte en partie argumentatif, voir exhortatif.

الوضعية الإدماجية:

أدع قريبا أو صديقا إلى التحلي بالمبادئ الإنسانية السامية معتمدا النمطين الوصفي والحجائي بغية التمكن من إقناعه علما بأنه أناني التفكير لا يعتقد بضرورة الدعوة إلى الحق و الخير و الجمال (في نحو 120 كلمة).

²⁶ Traduction littérale

Situation d'intégration :

Invite un proche ou un ami à disposer de principes humains, en te basant sur les genres descriptif et argumentatif afin de pouvoir le convaincre. Tout en sachant qu'il est indifférent à l'idée d'exhorter au droit, à la bonté et à la beauté.

A la fin du projet 09, on demande à l'élève à la page 201, de produire à partir d'un extrait de texte proposé, un essai dans lequel, il explique la croissance démographique et ses effets négatifs sur la stabilité sociale et politique des pays du tiers monde. Et aussi de donner son avis sur les différents programmes appliqués dans ses pays pour trouver des solutions à cette crise. Un plan à suivre pour rédiger son texte lui est proposé à la même page. Il est appelé à donner son point de vue à la fin de l'étape développement.

Au bout de cette analyse des manuels scolaires des deux langues, ce que nous notons est que l'énonciation tant que notion et contenu, est plus présente et plus explicite dans le livre de français.

2. Analyse des documents officiels

En général, les instructions officielles dont les programmes scolaires, comme ceux destinés au français et à l'arabe, sont conçus à partir des mêmes approches de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ainsi, nous remarquons l'approche par compétences citée dans le document d'accompagnement du programme de français, 2011, à la page 04 :

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, des savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

Elle est mentionnée également, dans le programme de la 3^{ème} AS de la langue arabe, 2006, page 02 :

"و مما لا شك فيه نقاط الحرص هذه التي يقر بها المنهاج تعد من صميم المقاربة بالكفاءات حيث هذه المقاربة كثيرا ما تهتم بالمهارات و الاتجاهات الأكثر أهمية و التي تكون محل تعلمات التلاميذ. ولعل ما يأتي في مقدمة هذه المهارات، المهارة الكتابية التي تعتبر رهانا أساسيا، فهي تسمح للمتعلمين بتثبيت معارفهم بما يجعلهم قادرين على التواصل في مختلف المواقف ومع مختلف بفاعلية و بصورة إيجابية."

Nous constatons aussi, que le but de ces deux matières est de travailler la langue à travers l'étude des différents types de textes : l'expositif, l'argumentatif, le narratif et le descriptif (pour l'arabe).

En ce qui nous concerne, nous nous attelons à relever dans les documents officiels émis, tous les éléments revoyant à l'étude de l'énonciation en général et à l'exploitation des indices d'énonciation en particulier dans le texte argumentatif pour sa compréhension et sa production.

2.1. Analyse des documents officiels de la langue française

La problématique énonciative occupe en théorie une place centrale dans les programmes du secondaire pour l'enseignement du français, langue étrangère.

En effet, dans le cadre d'une approche communicative,²⁷ la grammaire de l'énonciation est considérée comme un appui nécessaire. Cette orientation s'établit sur la transposition au domaine didactique de concepts basés sur la recherche théorique en linguistique énonciative²⁸ qui, selon le programme du secondaire, pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours :

Le programme de 3^{ème} A.S comme ses prédécesseurs (1^{ère} et 2^{ème} AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation (...). Ainsi, tout

²⁷ La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. [...] les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », se présentent comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage. (Cuq, 2003, page 24).

²⁸ [...] La linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique vont offrir de solides bases scientifiques et réorienter les matériaux d'apprentissage. (Cuq, Gruca, 2005, page 264).

discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- *le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution) ;*
- *les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet Texte ;*
- *l'opacité ou la transparence d'un texte ;*
- *le degré d'objectivation du discours ;*
- *la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire).* (Document d'accompagnement du programme de français, 2011, page 03).

Les contenus aussi, ont été choisis et leur progression annuelle a été fondée sur l'importance des genres d'ancrage énonciatif:

- *énonciation du discours oral, énonciation « actuelle », manifestée par Je/Ici/Maintenant ;*
- *énonciation du discours écrit, celui-ci étant ancré dans une situation explicitée par le contexte et dont le référent textuel est le Je/Ici/Maintenant ;*
- *du respect d'une approche de type spiralaire : il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des complexes.* (Document d'accompagnement du programme de français, 2011, page 05).

En poursuivant notre lecture du document d'accompagnement du programme officiel de 3^{ème} AS, nous découvrons une insistance particulière sur la structure et le système d'énonciation pour l'enseignement de l'argumentation :

Structure et système d'énonciation :

- *Prendre position ou s'impliquer dans son discours*

L'une des constantes de l'argumentation est la conviction de l'auteur qui revendique la paternité de ses idées notamment à travers :

- *Le système d'énonciation*

On recourt fréquemment à la première personne, indice de la présence du locuteur dans les propos tenus. Du fait de cette présence marquée, on peut dire que le texte argumentatif relève du discours qui est à l'initiative du locuteur par opposition au texte narratif qui est à l'initiative du narrateur.

Ainsi le locuteur peut se manifester (1^{ère} personne et présence des marques de jugement, verbes d'opinion) ou ne pas se manifester (objectivité apparente du texte informatif/explicatif, utilisation de la 3^{ème} personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent atemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

- *Le choix du lexique*

La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer.

En argumentant l'auteur use de termes et d'expressions qui affirment sa certitude d'être dans le vrai et qui traduisent son assurance et sa confiance dans ses idées comme « évidemment », « il est certain que », « assurément », « sans aucun doute », « indubitablement », « toujours » et « jamais » etc. Cette conviction se lit aussi à travers l'emploi de verbes d'obligation.

Si nous nous basons sur la théorie et la lecture du document d'accompagnement, nous observons que dans les concepts et les discours métalinguistiques²⁹, utilisés dans les documents officiels, il est question de l'activité du sujet énonciateur, des processus internes qui l'aident à donner corps à un contenu de pensée dans une forme linguistique communicable à

²⁹ La fonction métalinguistique est la fonction du langage par laquelle le locuteur prend le code qu'il utilise comme objet de description, comme objet de son discours, du moins sur un point particulier. (Dubois, 1989, page 317).

l'autre, son co-énonciateur, dans une situation donnée, nettement distinguée par rapport à lui-même et à l'extralinguistique.³⁰

Cette orientation énonciative chercherait à donner aux apprenants, les moyens de comprendre les principaux pivots de fonctionnement et les principes unificateurs de la langue française orale et écrite. Les apprenants auront la possibilité de s'emparer des outils qui les amèneront à surplomber l'étape de la reproduction pour créer du langage et devenir peu à peu indépendants. Le sujet apprenant, sujet énonciateur en puissance, est alors jugé comme l'acteur principal dont les connaissances sont le résultat d'une démarche personnelle, même s'il demeure guidé, de la quête du sens et de la structuration cognitive. On repère dans ces instructions officielles la trace des liens structurants entre le cognitif et le langagier. Un concept d'énonciation sur lequel s'articulent ces liens qui ne s'établiront que si l'orientation change à la fois au niveau des démarches d'enseignement et d'apprentissage du contenu.

Est-ce réellement dans cette voie que vont les pratiques de la classe ?³¹

2.2. Analyse des documents officiels de la langue arabe

Après avoir consulté les documents et les instructions officiels émis par le ministère de l'éducation, nous constatons que l'énonciation en tant que notion n'est pas citée directement dans les documents, à part quelques termes. Quelques éléments, qui lui sont liés, sont exploités comme la valeur des pronoms personnels renvoyant à l'auteur ou au lecteur.

2.2.1. Analyse des progressions annuelles

Les classes terminales ont presque le même programme pour toutes les filières.³² Mais selon le volume horaire, celui des scientifiques et techniques est allégé

³⁰On qualifie d'extralinguistiques les facteurs qui n'appartiennent pas en propre à la grammaire, mais l'utilisation de cette dernière dans la production et la compréhension des énoncés. Ces facteurs sont ceux du sujet et de la situation. (Ibid. page 204).

³¹ Notre analyse des questionnaires adressés aux enseignants du secondaire, répondra à cette question.

³² Le programme se base en général, sur l'étude du texte littéraire (programme 3^{ème} AS, 2006, page 09).

" لقد استقر الأمر على أن النص الأدبي - في مرحلة التعليم الثانوي - يدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد."

parce qu'ils ont 03 heures par semaine alors que les littéraires ont 07 heures et les langues étrangères 05 heures par semaine.

Dans les progressions annuelles de la 3^{ème} année secondaire, destinée aux filières littéraires et langues étrangères, émises par le Ministère de l'Education en septembre 2018, nous retrouvons des points concernant l'argumentation.

A la page 05 dans l'unité 02, on propose à l'enseignant d'exploiter les outils de langue renvoyant au style explicatif et argumentatif. A la page 06, à la fin de cette unité on propose une situation d'intégration dont le contexte est la production d'un débat entre un auteur et un ordinateur, le style c'est un dialogue argumentatif et les moyens linguistiques à privilégier ce sont les outils d'argumentation.

Remarque : aucune indication n'est donnée sur le genre de ces outils à enseigner.

A la page 07, à la fin de l'unité 03, l'élève est appelé à produire un texte argumentatif sur l'idée d'exploiter l'échec pour réussir. Et à la page 08, l'un des objectifs d'apprentissage de cette unité, est la rédaction d'un texte explicatif accompagné d'arguments.

A la page 09, l'une des compétences à faire acquérir à l'élève, lors de l'enseignement de l'unité 04, c'est la production orale et écrite d'énoncés argumentatifs. Et l'objectif qui en fait partie, est que l'apprenant sache reconnaître le genre argumentatif et découvrir ses différents indices.

L'unité 05 comporte elle aussi, à la page 11, une compétence d'enseignement renvoyant à l'argumentation ou la description liée à l'argumentation. Un de ses objectifs est que l'élève puisse repérer les outils de l'argumentation.

L'unité 06, à la page 12, comprend une compétence relative à la production d'un texte argumentatif.

L'unité 08, à la page 15, laisse le choix à l'enseignant d'exploiter l'expression orale et écrite qui concerne plusieurs genre de texte dont l'argumentatif.

A L'unité 09, pages 17 et 18, l'élève est appelé à critiquer oralement et par écrit les essais proposés à l'étude. On lui demande aussi de produire un texte argumentatif.

En ce qui concerne la progression annuelle des filières scientifiques et techniques, elles sont réparties en 12 unités comme celles des filières littéraires et langues étrangères, sauf qu'on n'y exploite pas tous les points cités dans les répartitions précédentes mais on ce qui concerne les compétences et les objectifs renvoyant à l'argumentation, ils sont les mêmes.

Remarque : l'étude de l'argumentation n'est pas exploitée indépendamment des autres types de textes. Elle fait partie de l'enseignement de plusieurs genres, par exemple un texte descriptif accompagné d'arguments, une explication justifiée par des arguments.

2.2.2. Le guide de l'enseignant

Le guide de l'enseignant (El Chérif Meribî (dir.) : 2009) comme l'indique son titre, est un manuel destiné aux enseignants de la matière pour les aider à comprendre le programme de la langue arabe, les objectifs d'enseignement, les compétences à faire acquérir à l'élève et la progression des leçons qu'il faut appliquer.

À la page 06, on fait référence à l'emploi des pronoms personnels. On y souligne l'importance de l'utilisation de la première personne qui renvoie à la présence de l'auteur dans son texte, qu'elle soit au singulier ou au pluriel selon son choix.

تفوق ضمير المتكلم على غيره من الضمائر يؤكد الحضور القوي للذات المتكلمة، و قد يعدل الأديب عن ضمير المتكلم المفرد إلى الجمع في سياق التعبير عن ذاته فيكون لذلك مغزاه أيضا.

L'élève est aussi appelé à assumer son rôle de lecteur pour créer un dialogue avec le texte afin de déterminer son sens.

ونظرا للدور الحيوي الذي يضطلع به القارئ في حوار مع النص باعتباره المصدر النهائي للمعنى فقد اختلف النقاد في وصف هذا القارئ مابين القارئ الضمني و القارئ العارف و القارئ المتميز و كلها تدور في إطار الكفاءة التي ينبغي أن تتوفر في القارئ.

À la page 07, l'élève est considéré aussi comme « énonciateur participant » à la cohérence du texte.

إن فالانسجام ليس في النص، بل إن المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناءه، فالحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد و وفق معرفتهم بالسياق و الحجة التي يخولها للمتلفظ.

On fait aussi mention aux indices en général (de lieu, d'appartenance, de langue, etc.), pour souligner leur importance dans l'interprétation des textes étudiés.

إن التأويل الجيد لهذه القرائن هو وحده الذي يخول للأفراد إمكانية التصرف المناسب في التفاعلات ، بيد أنه في أغلب الأحيان، لا يحصل هذا التأويل بشكل بديهي و دفعة واحدة، بل يأخذ في البناء التدريجي و أحيانا يتم عبر تعديلات متتالية.

A la page 16, on mentionne, assez brièvement, les critères du texte argumentatif mais aucun d'eux ne renvoie à l'énonciation.

A la fin de l'analyse des instructions officielles renvoyant aux deux langues d'apprentissage que sont le français et l'arabe, nous retenons comme première remarque que les deux programmes se basent sur plusieurs approches communes, comme l'approche communicative.³³ Cette dernière s'appuie en partie sur la linguistique énonciative afin de prendre en compte la situation énonciative de toute communication et ses principaux protagonistes ainsi que les conditions dans laquelle elle est produite. Notre deuxième remarque est que l'énonciation en général, est délaissée dans l'exploitation des textes argumentatifs, en langue arabe. Ceci pourrait être expliqué par le fait que l'approche communicative est plus appliquée à l'enseignement des langues étrangères comme l'indique Cuq et

³³ L'approche par compétences reprend à son compte nombre de principes fondateurs de l'approche communicative. Elle aussi considère la langue comme un instrument de communication. (Robert, 2008, page 13).

Gruca, 2005, page 264, « [...] l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. ». La dernière remarque est que même si les approches sont les mêmes, il n'y a pas de points communs qui renvoient à l'interdisciplinarité dans les documents officiels des deux langues. Et ceci est souligné par Mohamed Miled, 2005, dans son article à la page 37.

[...] Ce cloisonnement qui enferme chaque discipline, en l'occurrence chaque langue, dans sa logique propre est attesté en amont de l'acte d'enseigner : une séparation institutionnelle des équipes d'élaboration des programmes, des divergences dans les démarches pédagogiques et un manque de concertation entre les enseignants de ces différentes spécialités. Dans les pratiques de classe, les adeptes de la méthode directe et d'une exposition linguistique naturelle, par exemple, ont préconisé un recours exclusif à la langue étrangère afin d'éviter de fâcheuses interférences.

3. Analyse des questionnaires

Afin de pouvoir approfondir notre recherche, nous avons recours à une enquête par questionnaire. Ce dernier s'adresse aux enseignants du secondaire, qui travaillent dans la ville d'Oran, dans le but d'avoir un aperçu sur l'importance donnée à l'enseignement de l'énonciation à travers l'étude du texte argumentatif, dans les deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe. Le questionnaire s'articule autour de neuf questions (10 en langue arabe) s'intéressant à l'emploi de l'énonciation à l'écrit (compréhension / production écrite)³⁴.

3.1. Participants

Le nombre des enseignants de français atteint 20 et celui des professeurs d'arabe 23, ce qui crée un certain équilibre entre les deux filières.³⁵ La moyenne des

³⁴ Voir le contenu des questionnaires dans la partie Annexes.

³⁵ Beaucoup d'enseignants ont refusé de répondre à notre questionnaire, prétextant le manque de temps, le taux élevé de questionnaires qu'ils reçoivent tout au long de l'année.

années d'expérience varie entre 02 et 29 ans en langue française et entre 03 et 28 ans en langue arabe.

3.2. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants de la langue française

Nous exploitons les questions posées, l'année 2010, aux enseignants lors de notre travail de recherche réalisé pour l'élaboration de notre mémoire de magistère (GUERRAB : 2011).

La première question est de savoir s'ils exploitent les indices d'énonciation pour la compréhension du texte argumentatif. Tous les enseignants répondent par un oui. Quant à la question qui lui est reliée : Pourquoi ? Voici leurs explications :

- Pour retrouver le non dit ;
- Pour décoder le message ;
- Pour mieux faire passer le message ;
- Car ils contribuent à la compréhension du texte et déterminent la production d'un discours ;
- Car ils rentrent dans les marques de la subjectivité ;
- Pour montrer à l'apprenant que le scripteur ou l'énonciateur s'inclut dans le texte ;
- Ces indices permettent de mieux comprendre le texte argumentatif ;
- Pour plus de clarification et pour amener l'apprenant à être réceptif ;
- Parce que tout texte argumentatif présente une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire.³⁶

Concernant la deuxième question, voici les réponses données par les professeurs pour énumérer les différents indices d'énonciation étudiés, en classe :

Les réponses qui se répètent souvent sont :

³⁶Ces réponses nous prouvent, au moins qu'il n'existe pas un grand écart entre ce qui est cité dans le programme et ce que pensent appliquer les professeurs, en classe.

- Les pronoms personnels ;
- Les indices de lieu et de temps (liés au moment) ;
- Les marques de jugement (les appréciatifs, mélioratifs, péjoratifs).

D'autres réponses :

- Les déictiques ;
- La grille de communication pour interpeller l'attention des élèves ;
- Les articulateurs logiques : la progression des arguments ;
- Les verbes d'opinion ;
- Toute la situation d'énonciation ;
- Le statut des interlocuteurs.

Il y a deux réponses qui sont plus développées, les voici recopiées intégralement :

- Tout d'abord la typologie, ensuite c'est les temps du verbe, les indices de personnes « je » « nous » le « vous » + « moi » pour être convaincant, puis les mots qui marquent la position de l'auteur ; en somme les liens logiques tels que « or », « donc », « pour », « par conséquent », « en réalité », « cependant », « pourtant », etc. les verbes souvent au présent, situent l'action par rapport au moment de l'énonciation ;
- Les indices de personnes (du singulier ou du pluriel) marquent l'implication du locuteur dans ses propos. Le locuteur peut interpeller son interlocuteur ou il a recours à des formules impersonnelles : 1- de personnes 2- de temps 3- de lieux.

La troisième question est posée afin de savoir si les élèves arrivent facilement à repérer les indices d'énonciation dans le texte argumentatif :

La majorité des professeurs répond par un "oui" (73%). Leur explication est que cela est du au niveau des élèves, à leurs pré-requis. 20%, des enseignants répondent que c'est difficile pour les élèves de repérer les marques de l'énonciation, à l'exception des pronoms personnels, car ils ignorent leur sens. 07% d'entre eux ne fournissent aucune réponse.

Les quatrième et cinquième questions renvoient à l'exploitation des pronoms personnels et leurs diverses valeurs, au cours de l'étude du texte argumentatif.

Premièrement, selon les réponses données, tous les enseignants exploitent l'étude des pronoms personnels, selon eux, afin de :

- Repérer les différentes étapes d'un texte argumentatif ;
- Montrer leur valeur sémantique et grammaticale ;
- Exploiter le cours « Les indices d'énonciation » ;
- Préciser la situation de communication ;
- Saisir l'importance des échanges entre l'auteur du texte qui veut convaincre le récepteur, celui à qui s'adresse le texte ;
- Noter la puissance subjective de l'auteur.

Quant à la valeur des pronoms personnels, 64% des professeurs enseignent les différentes valeurs des pronoms personnels, toujours d'après leurs réponses, pour :

- Les garder en mémoire ;
- Les mettre en évidence, surtout leur emploi au service du texte ;
- Plus de communicabilité dans cette langue ;
- Prendre position, s'impliquer dans son discours (présence marquée, jugement + prise d'opinion ou souci d'agir sur le destinataire) ;
- Pour souligner le ton du texte ;
- Permettre de mieux comprendre le texte et de déterminer l'énonciation ;
- Permettre la continuité du sens car les pronoms personnels sont des outils de substitution. De ce fait, il est indispensable de les étudier dans le cadre d'une grammaire textuelle.

En revanche, 36% des enseignants n'exploitent pas les valeurs des pronoms personnels car ils notent que ce n'est pas dans le programme.

La sixième question s'interroge sur le fait de savoir si les élèves utilisent les marques d'énonciation dans leurs productions écrites. Voici leurs réponses :

- a. 55% d'entre eux répondent par "moyennement" car :
 - Tout dépend du sujet abordé ;
 - Ceci dépend des capacités d'acquisition de l'apprenant et selon son niveau ;
 - L'écrit reste un problème délicat, il n'y a pas vraiment une didactique de l'écrit dans les pratiques de classe.
- b. 19% rétorquent par "beaucoup" car :
 - L'élève pense s'impliquer dans une argumentation en s'appuyant davantage sur le pronom personnel « je » ;
 - Ils s'impliquent, ils expriment leur point de vue, pour s'engager fortement et impliquer le lecteur.
- c. 19% écrivent "peu" car :
 - C'est de l'économie de la langue ;
 - Rares sont les élèves qui investissent les marques d'énonciation dans leurs productions écrites.
- d. 07% d'entre eux déclarent qu'il n'y a pas une réponse fixe car cela dépend du sujet abordé.

La septième question posée aux enseignants au cours de notre enquête. Elle aborde l'importance de la maîtrise de l'énonciation chez l'élève afin de libérer son expression. Tous les enseignants répondent par un "oui". Quant à savoir pourquoi c'est important, 64% d'entre eux répondent par :

- Cela permet à l'élève d'arriver à produire un texte cohérent. Et ceci, en l'initiant à la grammaire du texte ;
- Ce sont des moyens linguistiques investis dans la rédaction d'un texte argumentatif. Et cela veut dire qu'ils améliorent l'expression écrite de par leur utilisation ;
- Cela permet à l'élève de mieux rédiger ;
- Ils permettent aux élèves de développer leur créativité ;
- Ils libèrent leur imagination et leur créativité.

La huitième question relie l'importance que peut avoir l'étude de l'énonciation dans le texte argumentatif à l'amélioration de l'apprentissage du français.

64% des enseignants répondent par "oui" tandis que 18% écrivent "non" et le même pourcentage pour ceux qui ne donnent aucun avis.

Quant au pourquoi, 45% y répondent. Parmi les réponses obtenues :

- Pour savoir utiliser les ancrages et les outils linguistiques ;
- Dans la mesure où elle sert à discerner le contenu du texte.

Concernant le comment, 27% est le pourcentage des enseignants qui expliquent :

- En prévoyant des activités pédagogiques par exemple ;
- S'exprimer librement, donner son point de vue.

Enfin, pour savoir si l'enseignement de l'énonciation est pris en considération tout au long de l'année, nous posons la question suivante :

Selon-vous, devrait-on exploiter l'étude de l'énonciation tout au long de l'année, en classe ?

Les professeurs sont tous d'accord pour enseigner l'énonciation tout au long de l'année en cours du FLE. En revanche, 64% d'entre eux seulement, disent pourquoi :

- L'élève doit comprendre que pour saisir le sens d'un texte, il lui faut d'abord saisir la situation énonciative du texte ;
- Du fait qu'elle aide à améliorer la compréhension du texte et de là sa structure ;
- Pour structurer, améliorer un travail écrit.

D'autres professeurs pensent que :

- Cela permet d'avancer et de voir les choses clairement ;
- Pour que l'élève sache rédiger une production écrite ;
- La pronominalisation et la situation d'énonciation sont des questions qui sont posées au Bac.

Quant à savoir comment enseigner l'énonciation, 27% des enseignants répliquent par :

- Cette activité doit devenir un réflexe à l'approche de tout texte étudié ;

- En prévoyant des activités de langue liées à l'emploi des indices d'énonciation ;
- Grâce à des micros productions où l'élève s'exerce à identifier les indices d'énonciation dans un premier temps afin de les réinvestir dans un second temps.

3.3. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants de la langue arabe

Le questionnaire destiné aux enseignants d'arabe, date de 2013.³⁷ Quelques questions sont différentes par rapport au questionnaire précédent puisque contrairement au programme de la langue française, celui de la langue arabe ne consacre pas toute une unité pour l'étude du texte argumentatif.

La première question cherche à vérifier si le texte argumentatif est exploité en 3^{ème} année secondaire. 86% des enseignants répliquent par un "oui". 14% répondent par un "non". Au sujet du commentaire demandé, voici quelques réponses qui nous semblent pertinentes :

- Il est exploité au sein d'autres leçons ;
- Il n'est pas enseigné en tant qu'un thème programmé mais le professeur l'exploite selon le type du texte étudié ;
- Il est étudié de façon rapide et à une étape de la leçon et on ne le trouve pas dans tous les textes ;
- Puisque le texte argumentatif c'est l'un des textes qui sont considérés comme un moyen parmi d'autres pour convaincre et généraliser un avis.

La deuxième question s'intéresse aux objectifs attendus de l'étude du texte argumentatif, selon l'avis des enseignants qui y répondent tous. D'après eux c'est :

- Défendre une opinion à travers les preuves, les arguments et la logique ;

³⁷ Consulter la partie Annexes.

- Pour l'objectivité qui se trouve dans les textes et sa reconnaissance plus pour l'exactitude et la clarté ;³⁸
- Habituer l'élève à défendre son opinion au moyen d'arguments logiques et réels ;
- Convaincre, prouver une opinion, défendre son avis avec des preuves, s'éloigner des jugements hasardeux.

La troisième question cherche à savoir si les différents outils linguistiques utilisés dans le texte argumentatif pour exprimer une opinion, sont pris en considération par les professeurs d'arabe. 96% répondent par "oui" (4% "non").

Quant au pourquoi, 91% l'expliquent :

- Pour une bonne compréhension du texte et l'insistance sur la prise de position par le moyen des témoignages et les preuves ;
- Nous nous concentrons seulement sur les outils importants comme les outils de justification ;
- La reconnaissance des preuves et des arguments qui se trouvent dans les textes pour identifier un texte argumentatif ;
- Cela dépend du genre du texte ;
- Puisqu'ils sont les moyens linguistiques sur lesquels on se base pour déterminer le genre argumentatif. En plus des autres outils qui sont liés au sens et aux exemples.

La quatrième question concerne l'exploitation des indices d'énonciation pour l'étude du texte argumentatif. 96% des enseignants répondent par "oui" tandis que 04% d'entre eux répondent par "non".

Par rapport au pourquoi, 87% répliquent par :

- Ce sont des outils qui servent à convaincre et ils sont importants dans un texte argumentatif ;

³⁸ La traduction est littérale.

- Pour montrer et clarifier une prise de position, il faut la présence des indices d'énonciation et les preuves qui l'affirment ;
- Sans eux, l'élève ne pourra pas déterminer la nature du texte ;
- L'énonciation est le fondement de toutes les langues donc l'argumentation se base sur l'énonciation ;
- Pour que l'élève les exploite dans ses discussions et ses réponses ;
- Afin que l'élève identifie tous les mots qui renvoient au genre argumentatif ;
- La plupart des textes ont besoin d'indices d'énonciation et surtout le texte argumentatif pour influencer le récepteur.

La cinquième question renvoie au genre d'indices d'énonciation employés pour l'analyse du texte argumentatif, en classe. 83% répondent :³⁹

- لم، ما الدليل ؟ إلام ؟ ماهي الحجج ؟ هل أعطى أمثلة ؟
- الأدلة (تكون سواء علمية أو أدبية أو من القرآن و السنة، المنطق، ... إلخ أي تكون عقلية؛
- أن، أن، قد، نلاحظ، نؤكد، اللام، لأن، القسم، والله
- استخدام واستعمال الحجج و البراهين المستندة إلى المنطق، أسلوب الخطاب المباشر، و أدوات التوكيد؛
- تحديد القضية المدروسة - تحديد الضمير الغالب - أدوات التعليل؛
- قرائن لغوية (حروف العطف، الجر، النفي، التوكيد، القسم، الشرط)، و قرائن معنوية (ترابط المعنى العام للنص)؛
- ضمير المتكلم، الحجج، المقارنة، النفي و التوكيد.

La sixième question vérifie si l'élève relève facilement les indices d'énonciation dans le texte argumentatif. 53% des enseignants répondent par "oui", 26% répliquent par "non", 17% disent pas tout le temps ou moyennement et 04% ne donnent aucune réponse.

La septième question recherche si en classe, les différentes valeurs des pronoms personnels sont exploitées pour l'étude du texte argumentatif. 61% des enseignants rétorquent par "oui", 31% répondent par "non" et 8% n'inscrivent rien.

³⁹ Nous utilisons l'arabe pour déterminer les indices d'énonciation cités par les enseignants.

Pour le pourquoi, 74% d'entre eux donnent une explication et 26% n'en fournissent aucune. Parmi les réponses données :

- Pour l'emploi de la première personne qui renvoie au locuteur ;
- Puisque l'auteur se base sur la première personne pour donner son avis qu'il défend grâce à l'argumentation ;
- Vu qu'elles sont liées à la détermination de la nature du texte.

La huitième question s'intéresse à l'usage des indices d'énonciation par les élèves, dans leurs écrits argumentatifs, pour exprimer leur opinion. 57% des enseignants inscrivent "peu" et 40% écrivent "moyen".

Au sujet du pourquoi, 83% répondent par :

- Puisque le texte argumentatif et ses outils sont présentés à l'élève sous forme d'un texte avec des arguments seulement, alors que l'argumentation a de nombreux indices, c'est pourquoi l'élève n'utilise pas ce genre de marques ;
- Du fait qu'ils n'arrivent pas développer leurs idées à cause de leur faible niveau en arabe et leur manque d'expression pour donner leurs avis ;
- Leurs discours sont un mélange de dialecte, de français et d'arabe ;
- Vu que les élèves ne maîtrisent pas l'emploi des arguments et des preuves et ceci est du à leur niveau.

Concernant le genre d'indices utilisés par les élèves, 40% des professeurs citent :

- التعريف، التقسيم، البرهنة بالضد وهكذا؛
- التأكيد، الشرح و غيرها؛
- علامات الإقناع، المقارنة و الموازنة؛
- المؤشرات الحجاجية (المقارنة).

La neuvième question est posée pour savoir si l'emploi des indices d'énonciation par les élèves, peut les aider à libérer leur opinion. 87% des enseignants répondent par "oui". 13% ne donnent aucune réponse.

Pour ce qui est du pourquoi, 74% citent la cause :

- Puisqu'il sera plus explicite dans son expression ;
- Si nous voulons nous exprimer en toute liberté, il faut que les textes ne soient pas liés à ce qui suit : utilise-manipule-en huit lignes, parce que la liberté signifie l'expression sans contraintes ;
- La capacité de l'élève à argumenter et à utiliser ces indices, entre dans le développement de la personnalité de l'élève ;
- Puisque l'expression écrite est le seul moyen pour l'enseignant de découvrir la personnalité de l'élève ;
- Pour présenter ses idées et les défendre.

Et pour le comment, 04 personnes seulement répondent :

- Cela n'est possible que par la preuve et le bon argument ;
- Dans ce cas, l'élève s'exprime sur ses rêves, ses espoirs et son état mental ;
- En exerçant l'apprenant à manipuler ces indices dans l'expression écrite et orale ;
- Par exemple en utilisant ce qu'il vit au lycée ou en famille ou bien dans la rue.

La dixième question est la suivante :

Que proposez-vous pour l'exploitation des indices d'énonciation en langue arabe et l'amélioration du niveau de l'élève pour produire un texte argumentatif ?

87% des enseignants proposent :

- Adopter le genre argumentatif dans les situations d'intégration ;
- Les genres d'expressions ont des significations vagues, qui supposent plusieurs interprétations, pour les élèves et les enseignants, c'est pour cela que je propose d'exploiter les indices de ces genres dans les manuels scolaires et se mettre d'accord sur leur unification ;
- Mettre plus l'accent sur ces indices, les soutenir et les rendre plus clairs pour que l'élève puisse les comprendre et les utiliser ;

- Je propose premièrement, de laisser à l'élève la liberté de s'exprimer sans utiliser : emploi, ou limiter le nombre de lignes ou de paragraphes mais lui permettre de créer dans son expression ;
- Etablir des débats (expression orale) en classe ou entre les classes pour préparer les élèves à l'argumentation et l'emploi des indices d'énonciation ;
- Améliorer le lexique et le retour à la méthode classique qui est la mémorisation car elle peut faire acquérir à l'élève une richesse linguistique qu'il utilisera pour les arguments afin de défendre son opinion ;
- Améliorer le niveau des élèves en ce qui concerne la base linguistique, se concentrer sur le côté pratique à l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, destiner un cours en entier à l'argumentation et non pas comme un élément secondaire dans les textes, alléger les genres de textes pour faciliter la compréhension, revoir la méthode appliquée (la faciliter), former les enseignants car ils sont la colonne vertébrale pour communiquer les idées.

Remarque

Ce que nous retenons à partir de cette dernière question, est que la plupart des enseignants insistent sur trois points :

- Libérer l'expression de l'élève sans donner de consignes pour la rédaction ;
- Exploiter l'expression orale basée sur le débat pour améliorer l'expression écrite ;
- Exploiter plus le texte argumentatif comme un genre à étudier indépendamment des autres textes et mettre l'accent sur les indices d'énonciation.

A la fin de l'analyse de ce questionnaire, nous concluons avec le commentaire d'un enseignant, ajouté sur le dos de la feuille comme nous l'avons demandé.

Si nous en tant qu'étudiants nous ne comprenons pas les nouveaux concepts de l'argumentation et de l'énonciation ainsi que les expressions utilisées, alors comment pouvons-nous les communiquer aux élèves ?⁴⁰ Et la question la plus

⁴⁰ Ponctuation utilisée par l'enseignant.

importante, "est ce que l'enseignant maîtrise suffisamment l'argumentation et son art pour l'inculquer à ses élèves ?!" Bien sûr que non. C'est pourquoi, il est primordial que la formation et la pratique soient disponibles pendant les études universitaires et après aussi. Et il faut choisir les enseignants selon leurs capacités et la spécialité qu'ils ont étudiée pour communiquer les bonnes idées aux élèves. Quant à l'énonciation, pour l'enseigner, il faut se référer aux études étrangères auxquelles elle convient, alors comment peut-on traduire ses concepts sans se tromper ? En résumé, l'argumentation a été de tout temps un art indépendant c'est pour cela qu'il faut l'enseigner comme une matière non comme un élément faisant partie d'une unité.

Conclusion

A la fin de notre analyse des manuels et des programmes, nous arrivons à la constatation générale suivante, dans les programmes les indications à l'énonciation sont nombreuses en français et presque inexistante en arabe, ensuite dans les livres scolaires l'exploitation de cette notion est insuffisante dans les livres de français et rarement présente en arabe. Les questions de compréhension ou les applications sont ponctuelles (discontinues ou intermittentes) et disposées d'une manière disséminée. Ceci nous pousse à nous interroger sur la manière de pouvoir renforcer l'étude de l'énonciation à travers le texte argumentatif.

Dans le chapitre suivant, nous réalisons notre expérience didactique réalisée en classe et basée sur une série d'activités pédagogiques proposée aux élèves.

Chapitre 02

L'expérience didactique

Introduction

Nous tentons dans ce chapitre de donner une justification didactique à notre travail. Et ceci par le moyen d'un processus d'apprentissage que nous avons mis en place, en programmant une série d'activités pédagogiques supposée représenter une unité didactique. Pour ce faire, nous réalisons cette expérience dans les deux langues d'apprentissage que sont l'arabe et le français, à travers l'étude de la situation d'énonciation et des indices d'énonciation pendant la compréhension de l'écrit ainsi qu'au réinvestissement de ces mêmes outils dans la production de l'écrit.

Les principaux objectifs, que nous poursuivons avec cette expérience didactique, se subdivisent en deux séries. La première est la suivante :

- Confirmer ou infirmer notre troisième hypothèse de recherche, à savoir si l'étude des indices d'énonciation ou « *marques formelles de l'énonciation* » pendant la compréhension écrite des textes argumentatifs dans les deux langues d'apprentissage le français et l'arabe, aiderait l'élève à exprimer son opinion.

« Le repérage et l'identification de ces marques formelles et de leur référence est une étape obligée dans la construction de l'interprétation. »

(Tomassonne- Petiot, 2002 : 15)

- Vérifier notre quatrième hypothèse de recherche : l'exploitation des indices d'énonciation pendant la compréhension écrite, participerait à développer le vocabulaire subjectif de l'élève dans son écrit argumentatif en langue arabe.
- Examiner notre cinquième hypothèse de travail : en maîtrisant l'emploi des indices d'énonciation dans son texte argumentatif rédigé dans une langue d'apprentissage, l'élève améliorerait l'expression de son opinion et de son individualité, dans une autre langue d'apprentissage.

La deuxième série d'objectifs est :

- Mettre en place un processus d'apprentissage permettant l'acquisition progressive d'un type d'outils linguistiques que sont les indices d'énonciation ;
- Sensibiliser les élèves à repérer, identifier les indices d'énonciation dans le texte argumentatif et à les réinvestir dans leurs écrits afin de libérer leur expression et renforcer leur opinion.
- Renforcer chez les élèves, les acquis linguistiques sur le plan énonciatif, dans une langue d'apprentissage pour les réinvestir dans une autre langue d'apprentissage ;
- Pousser les enseignants impliqués à prendre conscience de l'importance de ces outils pour, dans un premier temps, libérer l'expression de l'élève et dans un second temps, maîtriser ou améliorer la langue d'apprentissage.

Pour atteindre ces objectifs, nous appliquons la méthodologie qui suit.

Méthodologie

Notre démarche méthodologique se présente ainsi :

- Le choix de l'établissement ;
- Le choix du public de 3^{ème} année secondaire littéraire et langues étrangères ;
- Le choix des activités pédagogiques proposées à l'enseignement ;
- L'analyse du corpus dans les deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe.

1. Le choix de l'établissement

Le lieu d'expérimentation sur lequel notre choix s'est arrêté, est le lycée du village de Hassi Bounif qui se situe à l'Est de la ville d'Oran. La sélection de l'établissement Bekkaye Mohamed, où nous appliquons notre méthode d'enseignement, s'explique par le fait que nous y avons travaillé pendant des années ce qui nous facilite, d'abord l'accès à l'établissement et ensuite la communication avec les deux enseignants des deux langues d'apprentissage,

concernés par la démonstration. Ces professeurs répondent à trois critères. Le premier est relatif à l'expérience professionnelle qui dépasse dix ans d'enseignement. Le deuxième renvoie à la prise en charge commune de deux classes de 3^{ème} AS. Enfin, le troisième s'attache à leur disponibilité et surtout au fait qu'ils acceptent de nous aider et de nous octroyer une certaine durée de temps au cours de leurs séances, afin de mettre en pratique nos activités.

2. Le choix du public

En premier lieu, le public sélectionné se compose d'élèves partagés en deux classes : la 3^{ème} ASLPH (lettres et philosophie) et la 3^{ème} ASLE (langues étrangères). Notre choix se base sur la différence de niveau de l'arabe et du français chez les élèves afin de pouvoir analyser les effets que pourrait avoir chaque langue sur l'autre. En d'autres termes, chaque spécialité est censée maîtriser une langue de communication plus qu'une autre : les « littéraires » c'est l'arabe et les « langues » le français ; après avoir rédigé l'expression écrite dans la langue cible, ils doivent produire un autre texte argumentatif écrit dans une seconde langue dans le but de mesurer le degré d'influence de la première.

En deuxième lieu, la 3^{ème} année secondaire étant une classe d'examen et représentant la fin du cursus des études de l'enseignement général, semble être une option idéale pour mener notre expérimentation. Du fait premièrement, du nombre d'années d'apprentissage qui atteint les douze à treize années⁴¹ pour l'arabe et neuf à dix ans pour le français et deuxièmement, nous pensons que les activités que nous proposons pourraient participer à améliorer l'écrit argumentatif de l'élève à l'examen final. La 3^{ème} ASLPH est prise en charge par l'enseignant de la langue arabe et la 3^{ème} ASLE par l'enseignante de la langue française.

En dernier lieu, les autres raisons qui justifient notre choix, sont :

⁴¹ Nous prenons en compte les réformes prises au C.E.M, par rapport au nombre d'année (04 ou 03 ans). L'année en cours d'apprentissage est aussi, prise en considération.

- Le lycée ne compte que deux classes littéraires : lettres et philosophie, langues étrangères ;
- Le volume horaire. En effet, la classe des lettres et philosophie a six heures de cours d'arabe par semaine quant à la classe des langues étrangères, elle a quatre heures de cours de français. Ce qui devrait laisser le temps aux enseignants de programmer les activités que nous leur proposons sans pour autant les perturber dans leurs emplois du temps ;
- Le programme de français de la filière des langues étrangères comprend l'étude du texte argumentatif ;⁴²
- A l'examen du baccalauréat, il y a une possibilité que le sujet de la langue arabe propose l'étude et la production du texte argumentatif.

3. Le choix des activités proposées

Nous proposons trois séries d'activités renvoyant à la compréhension et à la production de l'écrit,⁴³ accompagnées des corrigés pour donner l'occasion au professeur de la matière de sensibiliser les élèves et de leur expliquer le but recherché à travers l'emploi des indices d'énonciation. Nous réalisons notre expérience sous forme d'exercices d'abord, pour rendre son application plus attractive pour les élèves et moins ardue. Ensuite, pour ne pas contraindre l'enseignant à assurer des leçons entières en classe, alors qu'il doit respecter le programme imposé. Enfin, laisser plus de liberté à l'enseignant pour programmer les exercices selon le temps dont il dispose, en choisissant de donner un ou plusieurs exercices à ses élèves.

4. Les problèmes rencontrés

Le premier problème qui s'est posé à nous est l'impossibilité d'accéder à la classe pour pouvoir suivre notre expérience ou la mettre en pratique. Le deuxième, est l'application de notre expérience dans de bonnes conditions car

⁴² Consulter le chapitre précédent.

⁴³ Les détails seront cités au cours de l'analyse du corpus et dans la partie Annexes.

souvent l'enseignant par manque de temps, demande aux élèves de travailler les exercices à la maison ce qui influe sur le nombre des participants car beaucoup d'élèves ne font pas les exercices. Ce qui a eu pour conséquence, la baisse du nombre des participants, en effet au départ le nombre des élèves de la 3^{ème} ASLE était de 28 mais nous nous sommes retrouvée avec 16 et la même chose pour les 3^{ème} ASLPH qui étaient de 27 et nous n'avons recueilli que 16 réponses. Finalement, le temps accordé à la correction des exercices, surtout en arabe, était insuffisant.

5. l'analyse du corpus

A la fin de notre expérience comme nous l'avons cité auparavant, nous nous retrouvons avec 16 réponses pour les deux classes, en français et en arabe.

Tableau : répartition des sujets des classes selon les variables personnelles⁴⁴

Classes	Langues	Effectif	Sexe		Age			
			Garçons	Filles	17	18	19	20
3 ^{ème} ASLPH	arabe	16	05	11	07	03	04	02
3 ^{ème} ASLE	français	16	04	12	04	04	05	03
Total		32	09	23	11	07	09	05
Pourcentage		100%	28.12%	71.8%	34.3%	21.8%	28.1%	15.6%

⁴⁴ Tableau inspiré de : AloysDederi RUZIBIZA et Jean-Marie DE KETELE, 2007, pages 13-30.

5.1. Analyse des réponses des élèves de la 3^{ème} ASLE, en langue française

Notre étude, tout comme les chapitres précédents de notre travail, se présente sous forme de tableaux accompagnés de commentaires. Nous nous intéressons dans un premier temps, à l'analyse des réponses des élèves aux exercices de compréhension et de la préparation de l'expression écrite. Puis dans un deuxième temps, nous passons à l'étude de leurs textes argumentatifs rédigés en français et arabe.

5.1.1. Analyse des exercices de compréhension

Les exercices proposés aux élèves se basent sur l'étude de courts textes accompagnés de questions de compréhension.⁴⁵ Il s'agit d'interrogations informatives appelant à des réponses courtes. Elles se basent sur le repérage de la situation d'énonciation (qui ? à qui ? où ?, quand ?), des indices d'énonciation du locuteur et du destinataire, de l'idée générale, de la problématique, des arguments de l'auteur et ceux de son adversaire ainsi que la formulation de la conclusion du texte numéro 02. Nous proposons ci-après un tableau résumant les réponses des élèves.

⁴⁵ Tous les détails des exercices proposés aux élèves, se trouvent dans la partie Annexes.

Tableau récapitulatif des exercices de compréhension

QUESTIONS EXERCICES	Déterminer le locuteur	Déterminer le destinataire	Déterminer les circonstances spatio-temporelles	Indices renvoyant au locuteur	Indices renvoyant au destinataire
Exercice N°01	15	10	14	03	13
Exercice N°02	13	06	13	15	12
La moyenne des réponses en pourcentage	87.5%	50%	84.37%	56.25%	78.12%

Commentaire

Dans l'ensemble, ce que nous retenons à partir des chiffres observés dans les exercices de la compréhension écrite, est que les élèves de la classe 3^{ème}ASLE, arrivent à retrouver les indices d'énonciation dans les textes proposés à 71,24% c'est-à-dire une moyenne de bonnes réponses atteignant 10. En effet, selon le tableau récapitulatif, les réponses relevées indiquent que les lycéens arrivent à déterminer le locuteur à 87.5% (une moyenne de 14 réponses). Quant au destinataire, il est identifié à 50% (08 réponses en moyenne). Alors que les circonstances spatio-temporelles sont repérées à 84.37% (13.5 de réponses en moyenne). Tandis que les indices d'énonciation renvoyant au locuteur parviennent en pourcentage à 56.25% (une moyenne de 09 bonnes réponses). Enfin, les indices renvoyant au destinataire sont de 78.12% (12.5 réponses en moyenne).

5.1.2. Analyse des exercices de l'expression écrite

Il s'agit d'une série d'exercices au nombre de trois. Le premier s'intéresse aux différentes valeurs de « on » dans les deux textes proposés. Le deuxième met l'accent sur le repérage des indices de jugement ou de sentiment dans les extraits présentés. Le dernier demande aux élèves de s'impliquer tout en interpellant leurs récepteurs d'abord, en donnant deux arguments à leurs amis en faveur du vote ; ensuite en produisant deux arguments contre la consommation de l'eau gazeuse. Le tableau qui suit synthétise les réponses des élèves.

Tableau récapitulatif des exercices de l'expression écrite

Questions Exercices	Les valeurs de « on »	Les indices de jugement et de sentiments	L'implication de l'énonciateur	L'implication du récepteur
La moyenne des réponses en pourcentage	21.87%	47.32%	68.75%	25%

Commentaire

En général, à partir des réponses données dans les exercices de l'expression écrite, nous remarquons que les élèves réussissent à interpréter et à employer les indices d'énonciation à 40.73% avec une moyenne de bonnes réponses s'élevant à 06.51. D'abord, selon le tableau, qui résume les pourcentages des différentes réponses, les deux valeurs du pronom indéfini « on » proposées à l'étude, sont distinguées à 21.87%. En ce qui concerne la valeur générale du « on » dans le premier texte du premier exercice, elle n'est reconnue par aucun élève. Quant à la valeur restreinte du « on » dans le deuxième texte, elle est identifiée par 43.75% c'est-à-dire par 07 élèves.

Ensuite, les indices de jugement et de sentiment sont repérés en moyenne, à 47.32% et avec 07.57 de bonne réponses. Le premier type d'indices est discerné à 53.12% c'est-à-dire en moyenne 08.5 de bonnes réponses. Alors que les indices de sentiment sont retrouvés à 39.58%, une moyenne de 12.66 de réponses justes.

Enfin, les élèves parviennent à s'impliquer à 68.75% (11 bonnes réponses, en moyenne). Pour ce qui est de l'implication du récepteur, elle est de 25%, 04 réponses correctes en moyenne. Dans le premier texte, les apprenants impliquent leurs destinataires à 37.5%, 06 réponses. Tandis que dans le deuxième texte, ils interpellent leurs lecteurs à 12.5%, 02 réponses.

Remarque

A l'issue de chaque série d'exercices, l'enseignant procède à la correction des exercices tout en sensibilisant les élèves à l'emploi et à la valeur des indices d'énonciation.

5.1.3. Analyse de l'expression écrite en français

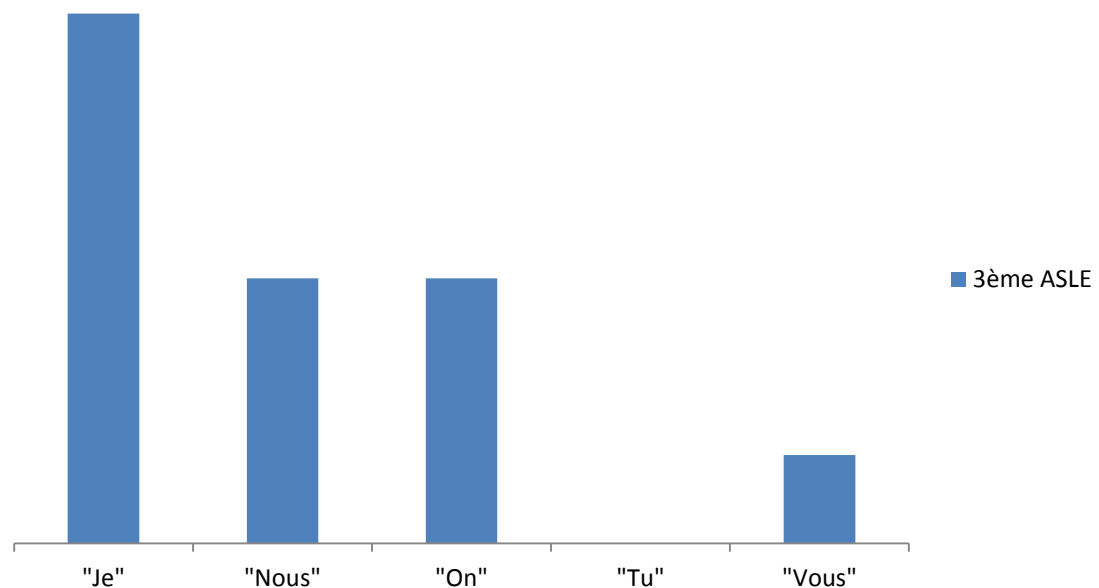
Après avoir effectué les exercices de la compréhension et de l'expression écrite, les lycéens sont appelés à produire un texte argumentatif, en langue française, sur un sujet choisi à partir de la liste proposée.⁴⁶

⁴⁶ Les sujets proposés sont dans la partie Annexes. Et ce sont les mêmes pour les deux classes.

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Textes	Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	Pronom indéfini « on »	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Texte n°01	02	00	00	00	00	02
Texte n°02	01	00	01	00	00	02
Texte n°03	00	03	02	00	00	05
Texte n°04	02	00	00	00	00	02
Texte n°05	01	00	00	00	00	01
Texte n°06	00	04	01	00	00	05
Texte n°07	00	00	00	00	05	05
Texte n°08	09	00	00	00	00	09
Texte n°09	06	04	01	00	00	11
Texte n°10	23	00	00	00	00	23
Texte n°11	01	03	00	00	00	04
Texte n°12	00	01	01	00	00	02
Texte n°13	06	00	00	00	01	07
Texte n°14	06	01	00	00	00	07
Texte n°15	01	00	00	00	00	01
Texte n°16	07	00	04	00	00	11
Nombre d'utilisateurs	12	06	06	00	02	Total général des indices : 97
Pourcentage des utilisateurs	75%	37.5%	37.5%	00%	12.5%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes en pourcentage



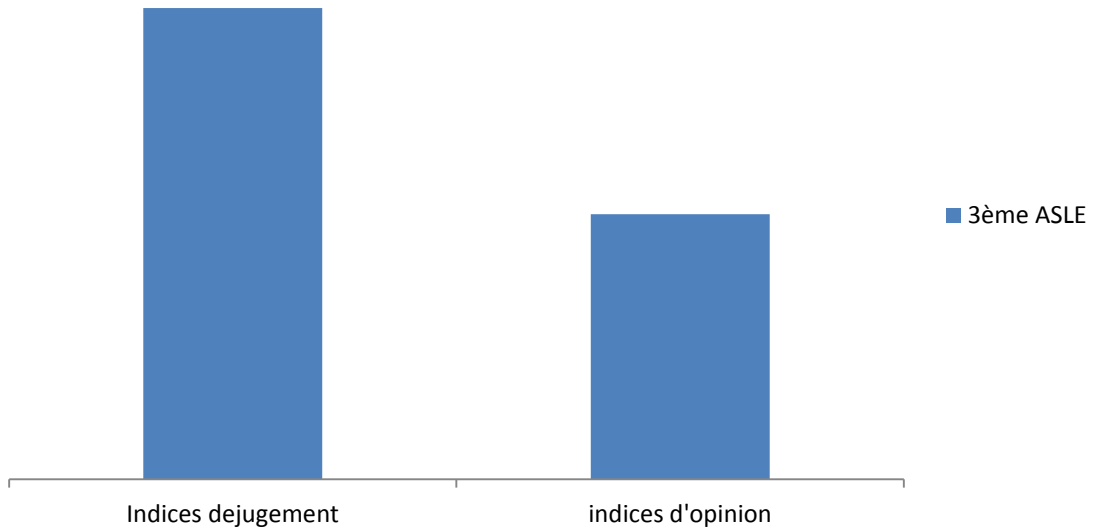
Commentaire

Ce premier tableau montre que les indices de personnes sont utilisés en moyenne par ≈ 5 élèves (32.5%) c'est-à-dire 97 fois (17.41%). La première personne est usée en moyenne par 06 utilisateurs (56.25%). Le pronom personnel « je » est employé 65 fois (12 élèves), dont 23 fois dans un seul texte. Le pronom personnel « nous » est usité 16 fois (06 élèves), deux élèves y font usage 04 fois chacun. Le pronom indéfini « on » est manié 10 fois (06 élèves), dont 04 fois par un seul élève. Quant à la deuxième personne, deux élèves seulement ne se servent que du « vous », 06 fois dont 05 fois dans un seul texte.

b- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes	Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	02	03	01	01	01	00	08
Texte n°02	05	08	00	01	02	00	16
Texte n°03	06	08	02	01	02	01	20
Texte n°04	02	02	02	03	00	00	09
Texte n°05	03	05	01	02	00	01	12
Texte n°06	08	09	02	00	03	00	22
Texte n°07	02	06	01	00	01	01	11
Texte n°08	04	02	02	00	00	00	08
Texte n°09	05	06	02	01	00	00	14
Texte n°10	06	04	03	00	02	00	15
Texte n°11	05	03	00	01	00	01	10
Texte n°12	05	02	02	00	00	01	10
Texte n°13	08	02	05	00	01	00	16
Texte n°14	07	05	03	01	00	00	16
Texte n°15	02	02	02	00	02	00	08
Texte n°16	04	05	03	00	01	00	13
Nombre d'utilisateurs	16	16	14	08	09	05	Total général des indices :
Pourcentage des utilisateurs	100%	100%	87.5%	50%	56.25%	31.25%	208

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion en pourcentage



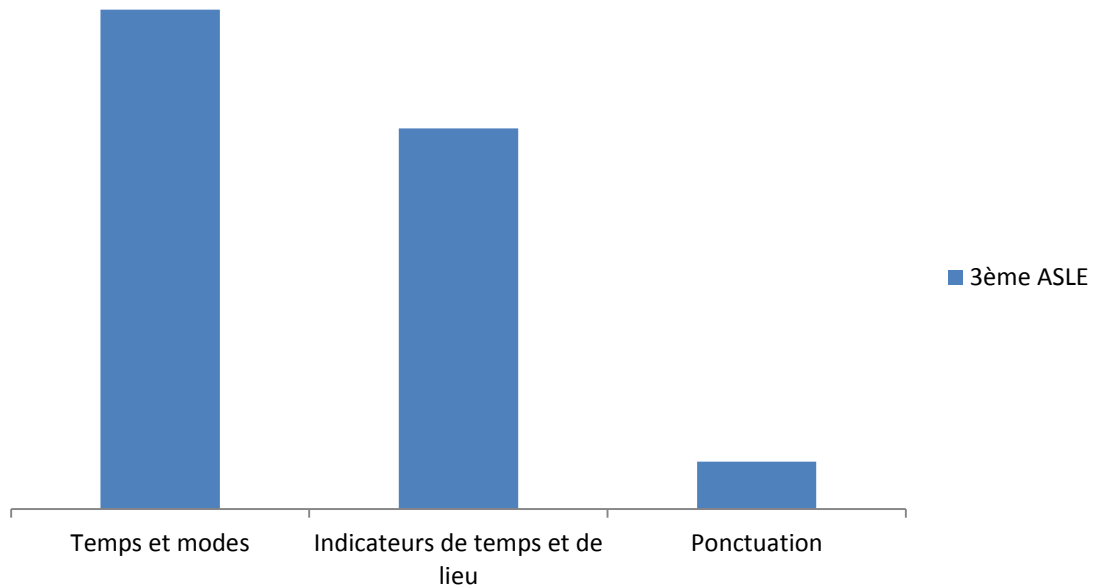
Commentaire

Le second tableau démontre que 11.33 élèves en moyenne (70.83%), ont recours aux indices de jugement et d'opinion 208 fois (37.34%). Les indices de jugement sont employés 146 fois par tous les élèves. Ces derniers se servent des termes 74 fois, deux élèves les utilisent 08 fois chacun. Ils manient les expressions 72 fois dont 09 fois dans un seul texte. Au sujet des indices d'opinion, nous relevons 62 marques (09 élèves en moyenne). Nous notons que l'usage des termes atteint 31 fois (14 élèves) et leur emploi maximum dans un texte s'élève à 05 fois. Alors que les expressions se chiffrent à 11 fois (08 élèves) dont 03 fois dans un texte. En ce qui concerne les verbes auxiliaires « devoir » et « pouvoir », on s'en sert 15 fois (09 élèves) et l'un d'eux en fait usage 08 fois. Pour ce qui est des expressions d'obligation, nous en notons 05 (05 élèves).

c- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes	Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	08	00	01	00	00	00	00	00	09
Texte n°02	10	00	02	00	00	00	00	00	12
Texte n°03	13	02	01	00	00	00	00	00	16
Texte n°04	06	01	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°05	07	00	01	00	00	00	00	00	08
Texte n°06	20	00	01	01	00	00	00	00	22
Texte n°07	07	01	01	00	00	00	00	00	09
Texte n°08	12	00	03	00	00	00	01	00	16
Texte n°09	10	00	03	00	00	00	00	02	15
Texte n°10	13	00	00	00	00	00	01	00	14
Texte n°11	10	00	04	01	00	00	00	00	15
Texten°12	13	02	01	01	00	00	00	00	17
Texten°13	09	00	01	00	00	00	01	00	11
Texten°14	12	00	00	01	00	00	00	00	13
Texten°15	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texten°16	05	02	01	00	00	00	00	00	08
Nombre d'utilisateurs	16	05	12	04	00	00	03	01	Total général des indices : 198
Pourcentage des utilisateurs	100%	31.25%	75%	25%	00%	00%	18.75%	06.25%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation en pourcentage



Commentaire

Le tableau des indices de temps, de lieu et de ponctuation établit que ≈ 05 d'utilisateurs en moyenne (32.03%), manient 198 fois (45.24%) ces signes. Par rapport à l'usage des temps et des modes de conjugaison, il arrive à 169 fois, dont 161 fois pour le présent de l'énonciation qui marque un emploi maximum de 20 fois dans un seul texte. Alors que les autres temps et mode (le futur simple ou le présent du conditionnel) ne sont utilisés que 08 fois (05 élèves). Quant aux indicateurs de temps et de lieu, ils sont employés 24 fois (20 fois les marques du temps et 04 fois celles du lieu). Enfin, les signes de ponctuation que nous relevons, ce sont les guillemets (03 fois) et les tirets (02 fois).

Pour finir cette analyse, la tendance globale que nous retenons à partir des tableaux étudiés, est que les 16 élèves emploient 503 indices d'énonciation. Avec un pourcentage des utilisateurs qui atteint en moyenne 45.12% (≈ 07 utilisateurs).

5.1.4. Analyse de l'expression écrite en arabe

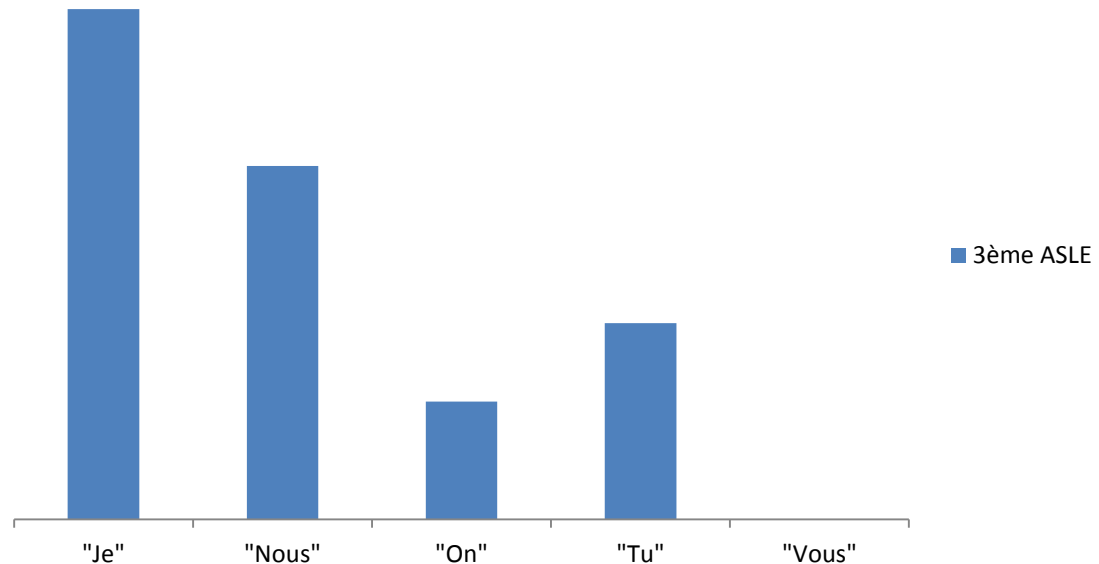
Après avoir analysé les textes rédigés en français par les élèves, nous abordons ceux écrits en arabe, le sujet à traiter est choisi à partir de la liste donnée.⁴⁷

⁴⁷ Partie Annexes.

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Textes	Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	La troisième personne	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Texte n°01	06	02	00	00	00	08
Texte n°02	13	04	00	02	00	19
Texte n°03	01	01	00	00	00	02
Texte n°04	07	00	00	00	00	07
Texte n°05	04	00	00	00	00	04
Texte n°06	04	00	03	00	00	07
Texte n°07	03	05	00	00	00	08
Texte n°08	02	00	05	00	00	07
Texte n°09	00	00	00	05	00	05
Texte n°10	02	01	09	00	00	12
Texte n°11	00	08	00	00	00	08
Texte n°12	15	00	00	00	00	15
Texte n°13	11	02	00	01	00	14
Texte n°14	00	00	00	04	00	04
Texte n°15	05	01	00	00	00	06
Texte n°16	11	03	00	02	00	16
Nombre d'utilisateurs	13	09	03	05	00	Total général des indices : 142
Pourcentage des utilisateurs	81.25%	56.25%	18.75%	31.25%	00%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes en pourcentage



Commentaire

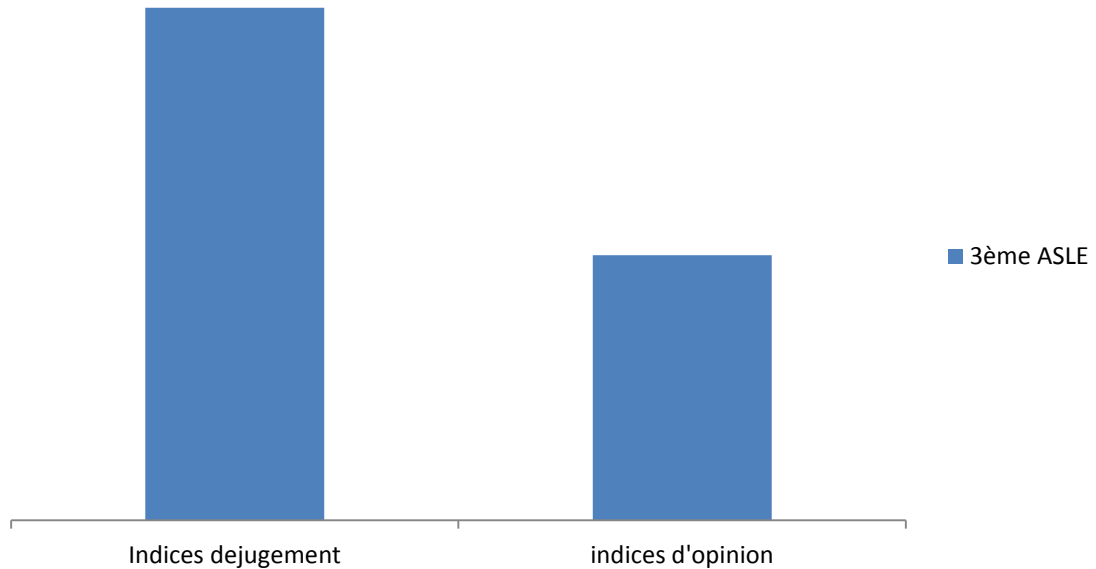
Initialement 142 indices de personnes (32.87%), selon le tableau, sont usés en moyenne par 06 utilisateurs (37.5%). 13 élèves ont recours à la première personne du singulier « je », 84 fois dont 15 fois dans un texte. Quant à la première personne du pluriel « nous », 09 d'entre eux s'en servent 27 fois dont 08 fois par un seul élève. Ce qui nous mène à déclarer que la première personne est maniée 111 fois, en moyenne par 11 élèves (68.75%). Au sujet de la troisième personne qui renvoie souvent à l'homme,⁴⁸ est employée par 03 élèves 17 fois (05 fois dans 01 texte). Tandis que la deuxième personne qui renvoie au récepteur, 05 rédacteurs se servent 14 fois du pronom personnel « tu », alors que « vous » n'est pas présent.

⁴⁸ Ce point a été traité dans la première partie, chapitre II.

b- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes	Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	00	06	01	00	01	00	08
Texte n°02	02	05	01	01	01	00	10
Texte n°03	02	03	01	00	01	00	07
Texte n°04	01	06	00	01	01	00	09
Texte n°05	02	04	00	00	00	00	06
Texte n°06	02	04	02	01	00	00	09
Texte n°07	02	04	00	03	00	00	09
Texte n°08	00	07	00	02	01	00	10
Texte n°09	01	07	02	02	00	00	12
Texte n°10	05	08	02	01	00	00	16
Texte n°11	01	07	01	00	00	00	09
Texte n°12	03	04	04	03	01	00	15
Texte n°13	02	05	01	00	00	00	08
Texte n°14	00	05	01	03	00	00	09
Texte n°15	01	05	03	00	01	00	10
Texte n°16	02	07	01	06	02	00	18
Nombre d'utilisateurs	13	16	12	10	08	00	Total général des indices : 165
Pourcentage des utilisateurs	81.25%	100%	75%	62.5%	50%	00%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion en pourcentage



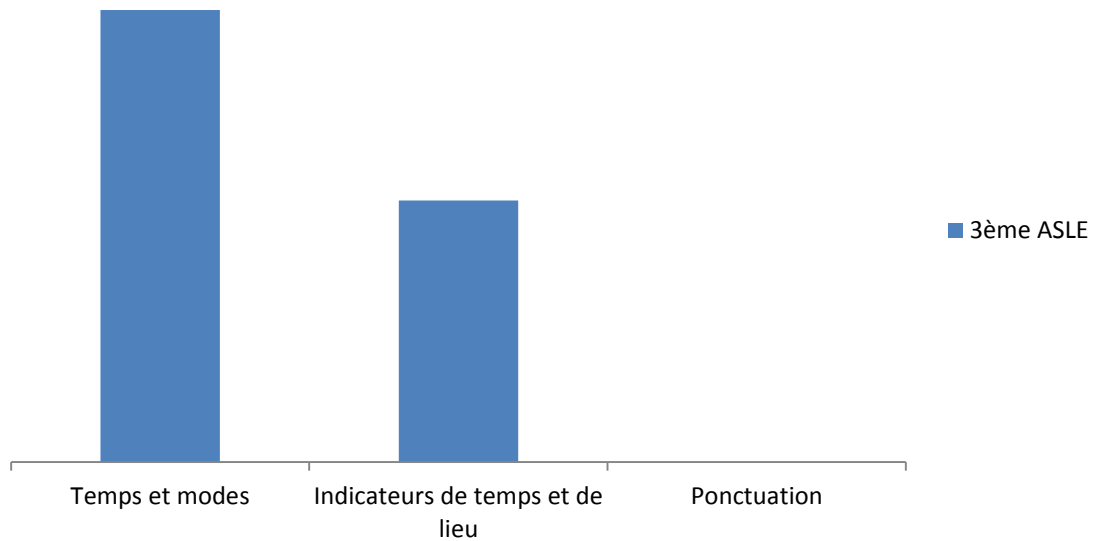
Commentaire

Les indices de jugement et d'opinion, d'après le tableau, atteignent 165 fois d'utilisations (39.37%) par ≈ 10 élèves en moyenne. Les termes de jugement sont manipulés par 13 lycéens 26 fois dont 05 fois par 01 élève. Concernant les expressions, nous comptons leur présence dans 16 textes argumentatifs 87 fois (un élève les emploie 08 fois). Ceci nous conduit à remarquer que les indices de jugement sont au nombre de 113 et usés en moyenne par ≈ 15 élèves. En s'intéressant aux indices d'opinion, nous retenons que ≈ 08 élèves en moyenne, les emploient 52 fois (12.41%) dans leurs textes argumentatifs. Les mots d'opinion sont présents dans 12 expressions écrites, 20 fois (04 fois dans un texte). Quant aux expressions, elles sont au nombre de 23 dont 06 dans une production écrite et rédigées par 10 élèves. Au sujet des auxiliaires modaux, nous en comptabilisons 09 utilisés par 08 rédacteurs dont 01 en emploi 02. Pour ce qui est des expressions d'obligation, aucun élève ne les utilise.

c- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes	Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	06	00	01	00	00	00	00	00	07
Texte n°02	11	00	02	00	00	00	00	00	13
Texte n°03	05	00	00	01	00	00	00	00	06
Texte n°04	04	00	00	00	00	00	00	00	04
Texte n°05	03	00	01	00	00	00	00	00	04
Texte n°06	03	00	00	00	00	00	00	00	03
Texte n°07	06	00	00	02	00	00	00	00	08
Texte n°08	05	00	00	00	00	00	00	00	05
Texte n°09	05	01	00	01	00	00	00	00	07
Texte n°10	09	00	00	01	00	00	00	00	10
Texte n°11	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texten°12	10	01	01	00	00	00	00	00	12
Texten°13	06	02	00	01	00	00	00	00	09
Texten°14	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texten°15	06	00	00	00	00	00	00	00	06
Texten°16	17	00	01	01	00	00	00	00	19
Nombre d'utilisateurs	16	03	05	06	00	00	00	00	Total général des indices : 125
Pourcentage des utilisateurs	100%	18.75%	31.25%	37.5%	00%	00%	00%	00%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation en pourcentage



Commentaire

Les indices de temps et des modes, les indicateurs de temps, de lieu et ceux de la ponctuation, suivant le tableau, en moyenne ≈ 04 de scripteurs y ont recours 125 fois (29.83%). Les indices de temps s'élèvent à 112, 108 renvoyant au présent de l'énonciation dont l'usage maximum atteint 17 fois dans un texte argumentatif et 04 concernant les autres temps de conjugaison, qui sont au service de l'argumentation.

Pour ce qui est des indicateurs du temps, ils arrivent à 06 utilisations (05 élèves). Les indicateurs de lieu, ils parviennent à 07 emplois (06 élèves).

Quant à la ponctuation qui marque l'opinion du scripteur, elle est absente dans les textes écrits en arabe.

Enfin, la remarque générale que nous retenons est que les textes écrits en arabe renferment 432 indices d'énonciation. Le pourcentage des élèves en moyenne, est de 49.58% (≈ 08 d'utilisateurs en moyenne).

5.2. Analyse des réponses des élèves de la 3^{ème} ASLPH, en langue arabe

Nous poursuivons les mêmes étapes que nous avons appliquées au cours de l'analyse des réponses des élèves, en langue française.

5.2.1. Analyse des exercices de compréhension

Les activités en langue arabe sont plus développées en raison de l'exploitation insuffisante du texte argumentatif⁴⁹ en classe. Afin de cerner tous les éléments en relation avec l'étude de ce type de texte et plus exactement la situation d'énonciation, nous optons, à la première phase c'est à dire la compréhension écrite, pour trois exercices chacun comprenant un texte⁵⁰ accompagné d'une série de questions. Quant au dernier, c'est une synthèse des différents indices de l'énonciateur relevés à partir des supports étudiés. Nous reprenons cette synthèse sous forme d'un tableau.

⁴⁹ C'est ce que nous avons retenu à partir de l'analyse du questionnaire affecté aux enseignants de la langue arabe ainsi que les documents officiels que nous avons consultés.

⁵⁰ Consulter la partie Annexes.

Tableau récapitulatif

Questions	Exercice n°04 : complétez le tableau suivant qui comporte les différents outils linguistiques renvoyant à la subjectivité de l'auteur dans les trois textes étudiés.																								
	Les indices de personnes			Les indices d'opinion			Les indices de jugement			Les indices de sentiment			la ponctuation			Les temps de conjugaison			Les indices du destinataire			D'autres indices			
	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	Texte 1	Texte 2	Texte 3	
Elève 1	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-		
Elève 2	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Elève 3	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-		
Elève 4	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-		
Elève 5	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 6	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-		
Elève 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 8	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-		
Elève 9	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-		
Elève 10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+		
Elève 13	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+		
Elève 14	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-		
Elève 15	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Total des bonnes réponses	10	06	10	06	08	05	02	05	05	07	08	04	05	09	09	06	07	03	07	06	06	02	00	02	
Pourcentage	62.5 %	37.5 %	62.5 %	37.5 %	50%	31.25 %	12.5 %	31.25 %	31.25 %	43.75 %	50%	25%	31.25 %	56.25 %	56.25 %	37.5 %	43.75 %	18.75 %	43.75 %	37.5 %	37.5 %	12.5 %	00%	12.5 %	

Commentaire

Selon le tableau, le taux de bonnes réponses atteint 34.37%, c'est-à-dire une moyenne ≈ 06 d'élèves. Pour pouvoir expliquer les chiffres mentionnés dans le tableau et analyser les détails, nous nous référons aussi aux chiffres relevés à partir des tableaux récapitulatifs des exercices exploités pour la compréhension.⁵¹

L'exercice n°01 a pour objectif de cerner les éléments de l'énonciation, comme la situation d'énonciation, à travers la compréhension du texte argumentatif proposé. Et selon les chiffres observés, 72.22%, c'est à dire en moyenne ≈ 12 de participants, arrivent à répondre correctement aux différentes questions. Sur neuf questions présentées, nous obtenons un score de 08 réponses exactes. Le taux le plus élevé des réponses justes (87.5%) concerne le repérage des indices renvoyant au locuteur (14 élèves). Quant aux réponses qui renvoient à l'objectif de l'auteur et à déterminer s'il est déclaré ou non, elles occupent la deuxième place, 81.25% (13 élèves). Alors que le pourcentage le moins élevé des réponses justes concerne la détermination du type de texte donné, 37.5%. En effet, 06 élèves seulement ont écrit que c'était un texte argumentatif, tandis que les autres ont donné comme réponses : 02 narratif (سردي), 02 informatif (خبري), 03 discours (خطابي), 01 prose (نثري) et 02 sans réponses.

L'exercice numéro 02 qui exploite la compréhension d'un texte pour analyser par exemple la situation d'énonciation, la cause défendue par l'auteur, l'emploi de la première personne ou le but recherché à travers l'usage de la question rhétorique. Les bonnes réponses atteignent 46.52% (≈ 07 élèves en moyenne). Un seul élève répond juste à 08 sur 09 questions, un élève aussi à 07 questions, 04 lycéens à 05 questions, 06 participants donnent 04 réponses exactes, 03 lycéens fournissent 03 bonnes réponses et 01 répond une fois correctement. Au sujet de la question à laquelle presque la totalité des élèves a répondu adéquatement (14), c'est de déterminer si l'objectif de l'auteur est personnel ou une cause collective. Quant à justifier leurs réponses, 04 seulement y arrivent. Les deux questions aux quelles 02

⁵¹Les tableaux qui accompagnent les exercices sont à la partie Annexes.

lycéens seulement ont pu répondre à chacune d'elle, c'est la justification qui renvoie à l'objectif de l'auteur et comparer les deux phrases dans lesquelles l'énonciateur change, au lieu du « je » il emploie « nous ».

L'exercice numéro 03 dans lequel les élèves sont appelés à identifier les différents indices renvoyant à la subjectivité de l'auteur. Le pourcentage général des réponses parvient à 22.46% (14 élèves). Le taux le plus élevé des réponses atteint 07 (02 élèves), alors que le nombre des outils de langue employé dans le texte arrive à 21. Les marques d'énonciation les plus repérés sont : j'ai souhaité (تمنيت) par 09 élèves, je profite (أستمتع) par 06 lycéens, comme je suis chanceux (كم أنا محظوظ) par 10 participants et mon souhait s'est réalisé (تحققت أمنيتي) par 09 lycéens et je croyais (حسبته) par 06 élèves. Par contre, deux élèves relèvent chacun d'eux un indice de jugement, ce sont ses avantages (مزاياه) et jeu distrayant (لعبة مسلية).

L'observation générale que nous gardons à partir des tableaux récapitulatifs des exercices de la compréhension écrite, est que les élèves de la classe 3^{ème} AS lettres et philosophie repèrent les indices d'énonciation dans les textes proposés à 43.89%, autrement dit une moyenne d'élèves ayant donné des réponses, s'élevant à ≈ 10 .

5.2.2. Analyse des exercices de l'expression écrite

Il s'agit d'une série d'exercices qui compte 05 activités. La première s'intéresse à l'idée de cerner la situation d'énonciation en répondant aux questions présentées. La deuxième fait appel au sens du discernement chez l'élève en ce qui concerne le classement des modalités de certitude et de doute. La troisième a comme consigne la rédaction de deux arguments sur un thème donné, en y intégrant des expressions d'opinion proposées. La quatrième concerne les différentes modalités de jugement, de sentiment et d'opinion données et que l'élève doit placer dans le texte que comporte l'exercice. La dernière comprend des questions de compréhension et de la rédaction d'arguments et d'une conclusion.

Tableau récapitulatif des exercices de l'expression écrite

Exercices	Questions	Pourcentage général des réponses
Exercice 01	- Identifier la situation de l'énonciation du texte proposé.	43.75%
	- Déterminer l'objectif du texte.	50%
Exercice 02	- Relever les termes de certitudes.	77.5%
	- Relever les termes de doute.	91.66%
Exercice 03	- Produire l'argument 01.	56.25%
	- Produire l'argument 02.	62.5%
Exercice 04	- Employer des indices de jugement d'opinion et de sentiments.	79.80%
Exercice 05	- Discerner les arguments de l'adolescent de ceux de l'adulte	46.87%
	- Produire deux arguments en précisant l'énonciateur	25%
	- Rédiger une conclusion dans laquelle se rejoignent les deux opinions	12.5%

Commentaire

Les chiffres du premier exercice, renvoient aux taux de réponses des élèves aux questions destinées à compléter la situation d'énonciation de l'énoncé proposé et déterminer l'objectif du texte. La moyenne des réponses exactes atteint 07.2 (33.75%). Les réponses que nous obtenons et qui diffèrent des autres, concernent la date (pendant l'examen), le lieu (les lycées, les centres, la télévision), le récepteur (les élèves, le peuple), l'objectif (regagner la confiance, sauver la réputation du pays).

Les données en pourcentage du deuxième exercice représentent le nombre des expressions de certitude et de doute employées par les élèves. Ces derniers arrivent à repérer 106 fois les expressions dont le total atteint 128 c'est-à-dire un taux de 84.58%. Le sens de l'expression « je crois ou je pense ou bien selon moi » « في اعتقادي », leur a posé problème. Presque tous (14) l'ont considéré comme étant une expression de doute.

Dans le troisième exercice les réponses des élèves concernent l'emploi des indices d'opinion proposés dans deux arguments sur l'intérêt d'occuper son temps pendant les vacances. La moyenne des réponses atteint 09.5 c'est-à-dire 59.37%. 03 élèves n'ont pas fait l'exercice. Dans la copie 07 un argument ne comporte pas d'indices d'opinion mais la première personne du pluriel « nous » y est. Les copies 07,08 et 14 dans le premier argument il n'y a pas de marque d'opinion alors que dans le deuxième nous retenons deux expressions d'opinion. Dans la copie 16 nous retrouvons une expression de l'exercice précédent « peut être il est préférable de », « ربما من الأفضل ».

Le quatrième exercice concerne l'emploi des différents indices d'opinion, de jugement et de sentiment à partir de la liste proposée qui accompagne le texte présenté. 07 participants (43.75%) réussissent à le compléter correctement. Alors qu'un élève ne parvient à donner aucune réponse juste.

Dans le dernier exercice de la préparation de l'écrit, il s'agit d'identifier l'émetteur (l'adulte ou l'adolescent) à partir des différents arguments qui accompagnent l'introduction dont le thème est l'argent de poche de l'adolescent. 28.12% des élèves, en moyenne, arrivent à répondre juste. 06 participants reconnaissent l'énonciateur. Un élève produit les deux arguments demandés alors que 09 n'en fournissent aucun. Quant à la conclusion, elle n'est rédigée que par 02 lycéens.

5.2.3. Analyse de l'expression écrite en arabe

Nous arrivons à la production écrite. Nous proposons 07 sujets au choix.⁵² Le thème le plus traité (07 élèves) concerne le travail des jeunes qui étudient. Le deuxième sujet sur lequel 04 participants ont donné leur opinion, c'est le fait d'argumenter sur leur préférence : la solitude ou la compagnie des autres. L'idée de se confier à ses amis ou à sa famille, est développée par deux apprenants. Les quatre sujets restant, proposent aux lycéens de rédiger un texte argumentatif sur le manque de dialogue entre les parents et leurs enfants ; sur la liberté accordée aux enfants ; sur les études après 18 ans, c'est une décision imposée ou personnelle et enfin sur un thème choisi par l'élève. Chacun d'eux a été développé par un rédacteur.⁵³

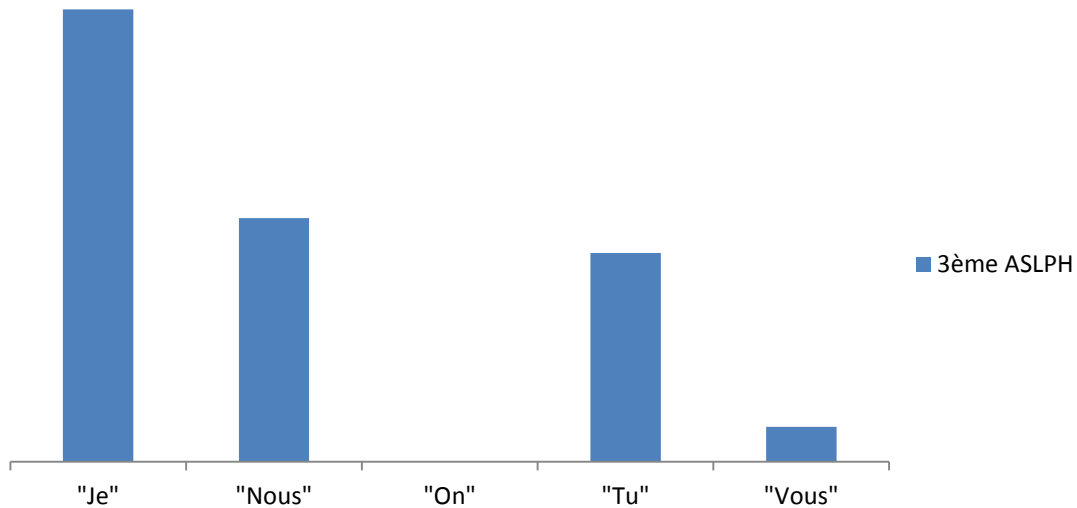
⁵² Consulter la partie Annexes.

⁵³ Partie Annexes.

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Textes	Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	La troisième personne	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Texte n°01	00	04	00	00	00	04
Texte n°02	01	02	00	00	00	03
Texte n°03	06	02	00	03	00	11
Texte n°04	05	02	00	01	00	08
Texte n°05	13	00	00	03	00	16
Texte n°06	00	01	00	00	00	01
Texte n°07	00	16	00	00	00	16
Texte n°08	01	01	00	00	00	02
Texte n°09	04	00	00	14	00	18
Texte n°10	05	00	00	14	00	19
Texte n°11	03	00	00	00	02	05
Texte n°12	02	00	00	00	00	02
Texte n°13	07	00	00	00	00	07
Texte n°14	20	00	00	00	00	20
Texte n°15	04	00	00	00	00	04
Texte n°16	11	00	00	02	00	13
Nombre d'utilisateurs	13	07	00	06	01	Total général des indices : 149
Pourcentage des utilisateurs	81.25%	43.75%	00%	37.5%	06.25%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes en pourcentage



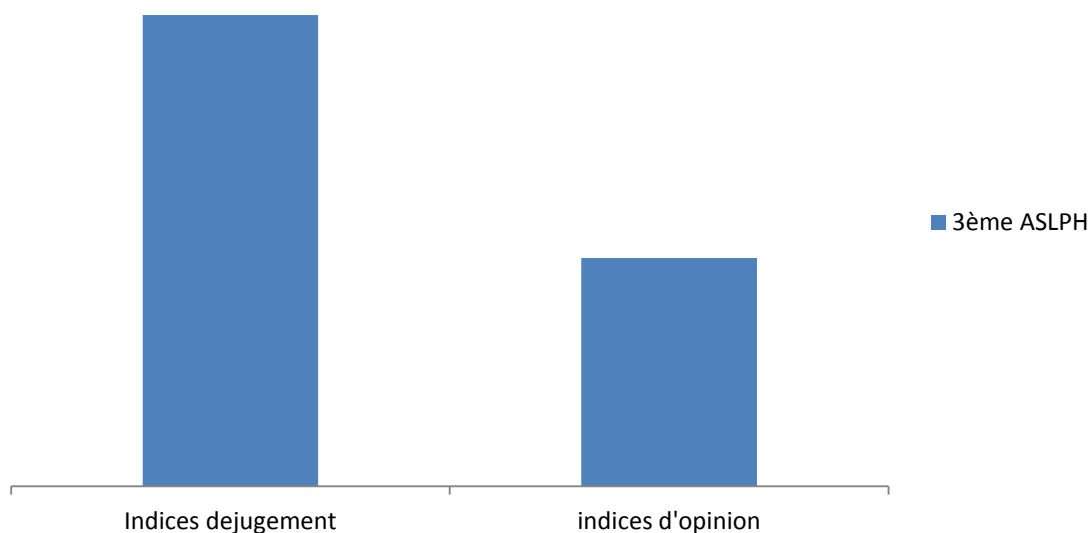
Commentaire

Le tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes démontre qu'en moyenne ≈ 05 d'élèves (33.75%) utilisent en général 149 marques (25.16% de l'emploi général des indices d'énonciation dont le nombre est de 592). Celles qui renvoient à l'énonciateur, dont le nombre est de 10 en moyenne, atteignent 110 (73.82%). 13 rédacteurs usent de la première personne du singulier « je » 82 fois (55.03% de l'emploi général des indices de personnes et 74.54% pour ce qui est de l'usage des indices de l'énonciateur). Quant à la première personne du pluriel « nous », 07 participants y ont recours 28 fois (18.79% du nombre total des indices et 25.45% par rapport à l'émetteur). En ce qui concerne la troisième personne, qui donne une valeur générale à l'assertion de l'énonciateur, aucun texte argumentatif n'en contient. Au sujet de la deuxième personne, elle est présente 37 fois dans 07 rédactions (24.83%). La deuxième personne du singulier « tu », est usée 35 fois par 06 élèves (23.48% par rapport à l'utilisation globale des indices de personnes et 94.59% proportionnellement à l'usage des marques du récepteur). Alors que la deuxième personne du pluriel « vous » est identifiée 02 fois dans un texte (01.34% du nombre total des indices et 05.40% par rapport à l'énonciataire).

b- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes	Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	03	03	03	01	00	00	10
Texte n°02	04	05	01	01	03	00	14
Texte n°03	08	05	03	01	00	00	17
Texte n°04	06	06	02	03	00	00	17
Texte n°05	05	07	02	03	00	00	17
Texte n°06	06	07	01	04	00	00	18
Texte n°07	02	05	00	01	00	00	08
Texte n°08	16	02	01	01	00	02	22
Texte n°09	05	07	03	03	00	00	18
Texte n°10	07	08	00	02	00	00	17
Texte n°11	04	03	01	01	00	00	09
Texte n°12	03	03	00	01	01	00	08
Texte n°13	10	07	02	03	00	00	22
Texte n°14	03	05	01	02	00	00	11
Texte n°15	02	03	01	01	00	00	07
Texte n°16	04	02	03	00	00	00	09
Nombre d'utilisateurs	16	16	13	15	02	01	Total général des indices : 224
Pourcentage des utilisateurs	100%	100%	81.25%	93.75%	12.5%	06.25%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion en pourcentage



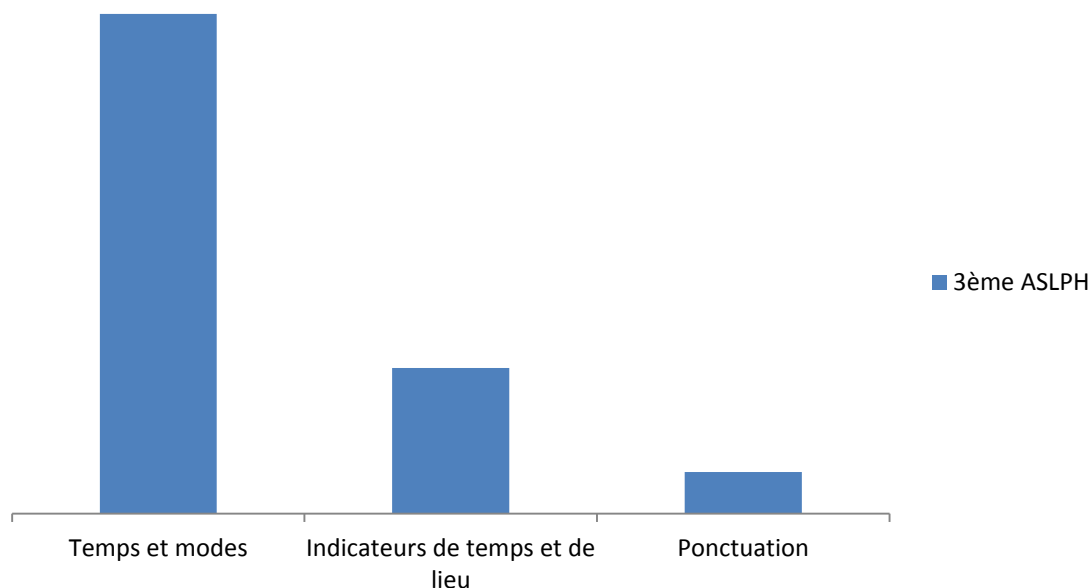
Commentaire

Les chiffres présents dans le tableau à la page précédente, représentent la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion. La moyenne des utilisateurs de ces marques atteint ≈ 11 (65.62%). Sur 224 indices utilisés (37.83% de l'utilisation globale des indices d'énonciation), ceux qui renvoient au jugement se comptent à 166 (74.10%). Les termes exprimant le jugement des élèves s'élèvent à 88, alors que les expressions du même genre se calculent à 78. Pour ce qui est des indices d'opinion, ils se comptabilisent à 58 (25.89%) : 24 termes, 28 expressions, 04 auxiliaires modaux et 02 expressions de l'obligation.

c- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes	Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	07	00	01	00	01	00	00	00	09
Texte n°02	11	01	00	00	00	00	00	00	12
Texte n°03	14	00	00	00	00	00	00	00	14
Texte n°04	20	01	01	00	00	00	00	00	22
Texte n°05	11	00	00	00	00	00	00	00	11
Texte n°06	17	00	00	01	00	00	00	00	18
Texte n°07	06	03	00	01	00	00	00	00	10
Texte n°08	13	00	00	00	00	00	00	00	13
Texte n°09	12	03	02	00	01	00	00	00	18
Texte n°10	19	00	00	00	01	00	00	00	20
Texte n°11	07	01	01	00	00	00	00	00	09
Texten°12	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texten°13	22	01	01	00	00	00	00	00	24
Texten°14	08	06	00	00	00	00	00	00	14
Texten°15	06	01	00	00	00	00	01	00	08
Texten°16	10	00	00	00	00	00	00	00	10
Nombre d'utilisateurs	16	08	05	02	03	00	01	00	Total général des indices : 219
Pourcentage des utilisateurs	100%	50%	31.25%	12.5%	18.75%	00%	06.25%	00%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation en pourcentage



Commentaire

La fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation, selon le tableau, atteignent 219 (36.99% de l'usage général des indices d'énonciation). La moyenne des utilisateurs arrive à ≈ 04 (27.34%). 207 est le nombre des indices de temps et de modes (93.15%) dont 190 renvoient au présent de l'énonciation et 17 sont liés aux autres temps et modes. Les indicateurs de temps sont employés 06 fois quant aux indicateurs de lieu 02 fois, c'est-à-dire 08 fois en tout (03.65%). Les indices de ponctuation s'élèvent à 04 (01.82%), 03 points d'interrogation et les guillemets sont utilisés une fois.

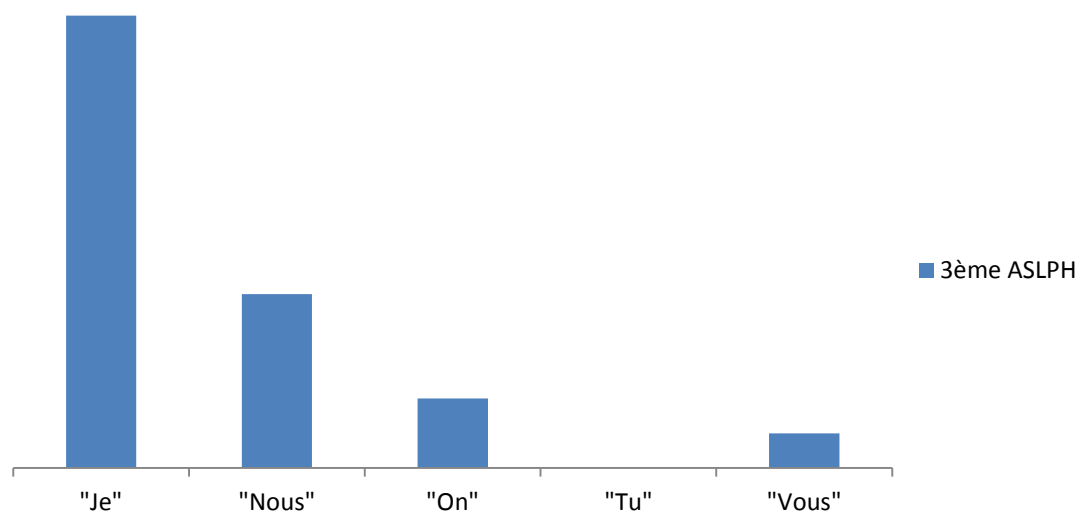
5.2.4. Analyse de l'expression écrite en français

Après l'analyse des productions écrites en arabe par les élèves de lettres et philosophie, nous entamons l'étude de leurs textes argumentatifs rédigés en français.

a- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes

Personnes Textes	Première personne du singulier « je »	Première personne du pluriel « nous »	Pronom indéfini « on »	Deuxième personne du singulier « tu »	Deuxième personne du pluriel « vous »	Total des indices pour chaque texte
Texte n°01	01	00	00	00	00	01
Texte n°02	00	04	00	00	00	04
Texte n°03	02	01	01	00	00	04
Texte n°04	02	00	00	00	00	02
Texte n°05	02	10	05	00	00	17
Texte n°06	02	00	00	00	00	02
Texte n°07	01	00	00	00	00	01
Texte n°08	03	00	00	00	00	03
Texte n°09	01	00	00	00	00	01
Texte n°10	02	00	00	00	00	02
Texte n°11	01	00	00	00	00	01
Texte n°12	01	04	00	00	01	06
Texte n°13	01	02	00	00	00	03
Texte n°14	00	00	00	00	00	00
Texte n°15	02	00	00	00	00	02
Texte n°16	00	00	00	00	00	00
Nombre d'utilisateurs	13	05	02	00	01	Total général des indices : 49
Pourcentage des utilisateurs	81.25%	31.25%	12.5%	00%	06.25%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de personnes en pourcentage



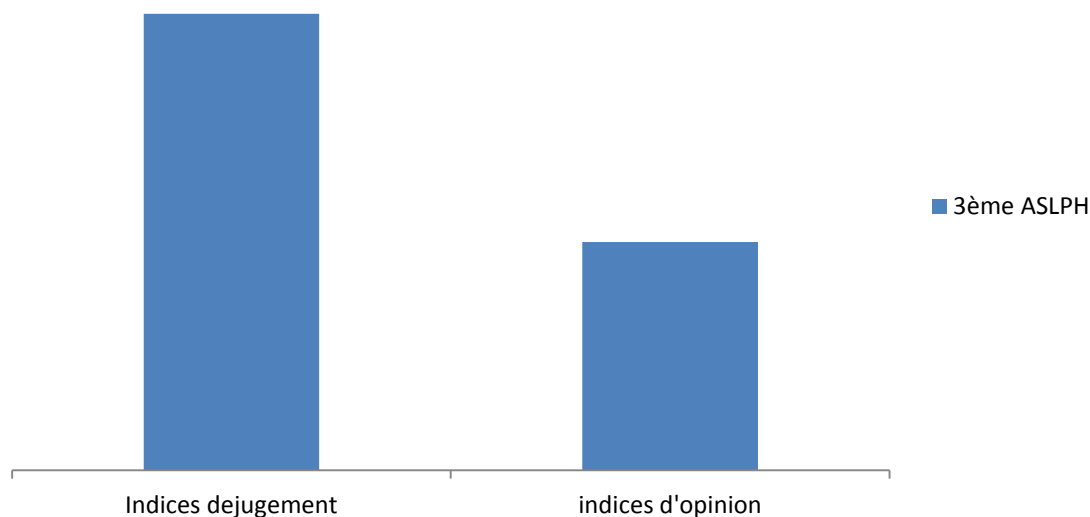
Commentaire

Le tableau de la fréquence d'emploi des indices de personnes indique que 04 d'élèves (25%) en moyenne, usent globalement de 49 d'indices (13.38% de l'emploi général des indices d'énonciation qui s'élèvent à 366). Les marques de l'énonciateur, le nombre de ce dernier est ≈ 07 en moyenne, arrivent à 42 (85.71%). 13 lycéens font usage de la première personne du singulier « je » 21 fois ce qui indique 42.85% de l'emploi général des indices de personnes et 43.75% par rapport à l'utilisation des indices de l'énonciateur. Pour ce qui est de la première personne du pluriel « nous », 03 rédacteurs l'emploient 21 fois c'est-à-dire le même nombre de fois que « je ». Au sujet du pronom indéfini « on », il est exploité 06 fois (12.24%). Quant au maniement de la deuxième personne, nous ne repérons qu'une seule, le « vous » (02.04%).

b- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion

Indices Textes	Indices de jugement		Indices d'opinion				Total des indices pour chaque texte
	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation	
Texte n°01	01	03	01	01	00	01	07
Texte n°02	08	00	00	00	01	00	09
Texte n°03	04	02	01	01	00	00	08
Texte n°04	05	02	00	01	00	00	08
Texte n°05	08	06	01	01	00	00	16
Texte n°06	06	08	02	00	00	00	16
Texte n°07	01	05	00	06	02	00	14
Texte n°08	05	06	00	01	01	01	14
Texte n°09	09	03	00	00	00	00	12
Texte n°10	06	03	00	01	00	00	10
Texte n°11	07	03	00	01	00	01	12
Texte n°12	08	02	00	01	00	00	11
Texte n°13	04	03	00	00	00	00	07
Texte n°14	05	02	00	00	00	00	07
Texte n°15	05	02	02	00	00	01	10
Texte n°16	08	02	00	00	00	02	12
Nombre d'utilisateurs	16	15	05	09	03	05	Total général des indices : 173
Pourcentage des utilisateurs	100%	93.75%	31.25%	56.25%	18.75%	31.25%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion en pourcentage



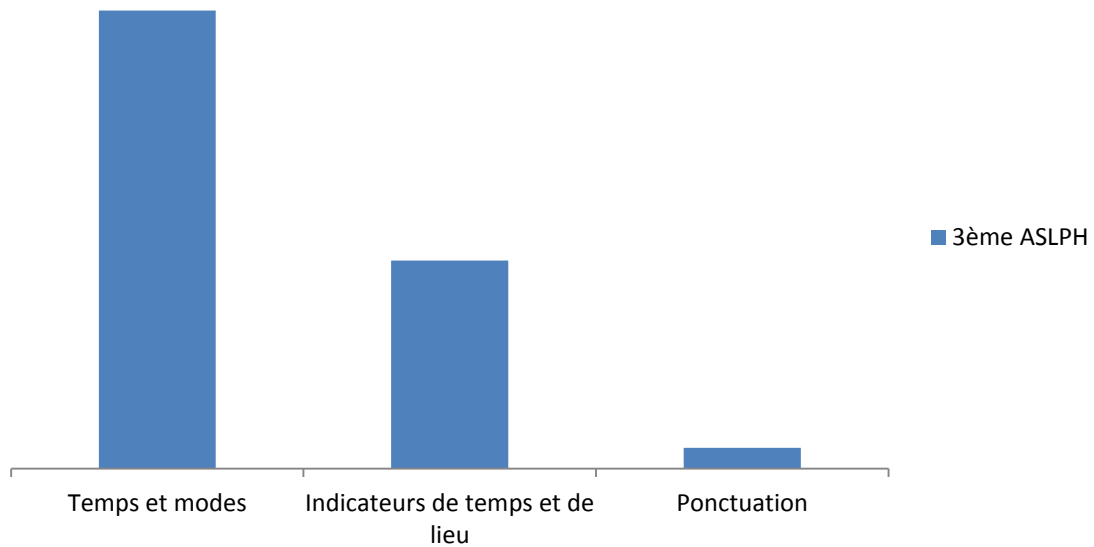
Commentaire

La fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion est présentée dans le tableau qui précède. La moyenne des manipulateurs de ces signes se calcule à ≈ 09 (55.20%). Quant au nombre des indices, il atteint 173 ce qui signifie 47.26% de toute la manipulation de l'énonciation dans les écrits des élèves. Les marques de jugement s'élèvent à 142 (82.08%). Les mots qui renvoient au jugement des lycéens atteignent 90, tandis que les expressions parviennent à 52. Au sujet de la manifestation de l'opinion dans les textes argumentatifs, les indices arrivent à 31 (17.91%) : 07 termes, 14 expressions, 04 auxiliaires modaux et 06 expressions de l'obligation.

c- Tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation

Indices Textes	Temps et modes		Indicateurs de temps	Indicateurs de lieu	Ponctuation				Total des indices pour chaque texte
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes			Interrogation	Exclamation	Guillemets	Autre ponctuation	
Texte n°01	05	00	01	00	00	00	00	00	06
Texte n°02	08	00	00	00	00	00	00	00	08
Texte n°03	07	00	01	00	00	00	00	00	08
Texte n°04	05	02	01	00	00	00	00	00	08
Texte n°05	10	00	03	00	00	00	00	00	13
Texte n°06	09	01	03	00	00	00	00	00	13
Texte n°07	09	00	00	00	00	00	00	00	09
Texte n°08	07	01	00	00	00	00	00	03	11
Texte n°09	06	01	01	00	00	00	00	00	08
Texte n°10	06	01	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°11	06	00	02	00	00	00	00	00	08
Texte n°12	09	00	00	00	01	00	00	00	10
Texte n°13	08	00	02	00	00	00	00	00	10
Texte n°14	04	01	01	00	00	00	00	04	10
Texte n°15	07	00	00	00	00	00	00	00	07
Texte n°16	06	00	02	00	00	00	00	00	08
Nombre d'utilisateurs	16	06	10	00	01	00	00	02	Total général des indices : 144
Pourcentage des utilisateurs	100%	37.5%	62.5%	00%	06.25%	00%	00%	06.25%	

Représentation de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation en pourcentage



Commentaire

Le tableau de la fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation indique que ces signes se chiffrent à 144, ce qui correspond à 39.34% de l'emploi total des indices d'énonciation. Les élèves qui les manipulent, atteignent en moyenne ≈ 04 c'est-à-dire 27.31%. En s'intéressant au nombre des indices de temps et de modes, nous retenons 119 (90.83%), parmi eux 112 marques du présent de l'énonciation et 07 renvoient aux autres temps et modes. Quant aux indicateurs de temps, les participants les manient 17 fois (12.97%). Tandis que ceux du lieu ne sont pas utilisés. Par rapport aux indices de la ponctuation, leur chiffre monte à 08 (06.10%), 01 point d'interrogation et 07 fois les deux points.

Conclusion

Après l'analyse des différentes étapes de l'expérience menée auprès des élèves, nous arrivons au dernier stade de notre travail qui consiste à synthétiser, comparer et interpréter les divers résultats auxquels nous sommes parvenue.

Chapitre 03

Analyse et interprétation des résultats

Introduction

Cet ultime chapitre de notre travail de recherche est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus lors de notre expérience décrite dans le chapitre précédent ainsi que dans les différents chapitres de la première partie de notre thèse. En effet, nous mettons d'abord l'accent sur les différentes occurrences des indices d'énonciation annotées dans les textes argumentatifs des élèves. Ensuite, nous procédons à la comparaison de ces mêmes résultats.

1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites

Nous commençons par la synthèse de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation utilisés dans les rédactions des élèves, que nous avons exploitées dans la première partie de notre travail⁵⁴ et au cours de notre expérience.⁵⁵ Et cela à partir des bilans des tableaux récapitulatifs développés au cours des précédentes étapes de l'analyse des productions écrites. Notre analyse et interprétation se fait sous forme de tableaux comparatifs, graphiques et commentaires. Nous indiquons que les classes présentent dans la première partie ont pour rôle de représenter les groupes témoins alors que les classes citées dans le deuxième chapitre de la troisième partie ce sont les groupes expérimentaux.

1.1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites par la 3^{ème} ASLE

Nous commençons à analyser les textes des élèves des classes langues.

1.1.1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en français

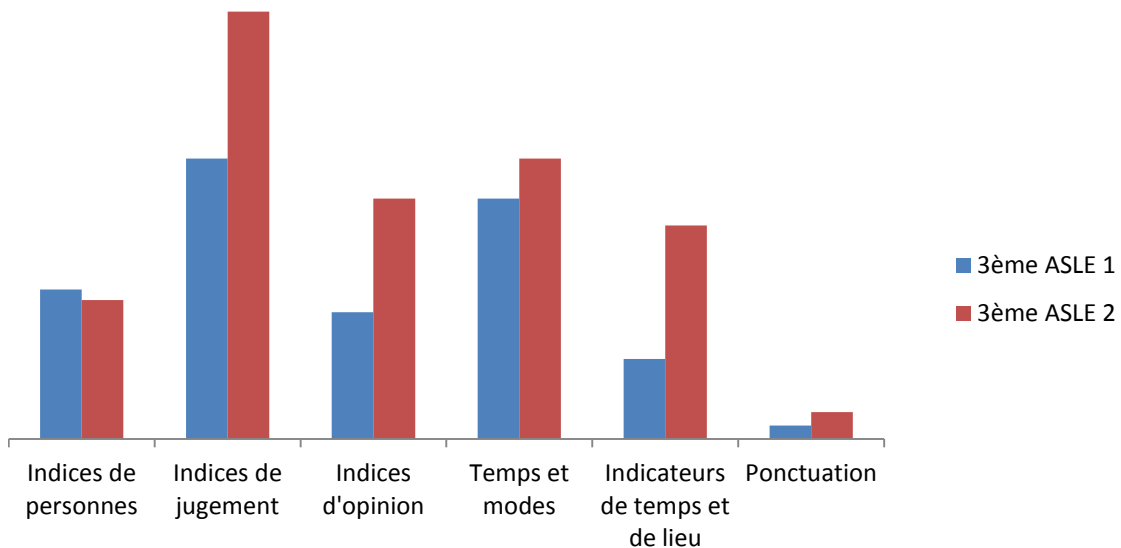
Notre attention se porte d'abord, sur la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation. Puis nous nous intéressons à la fréquence d'emploi de ces mêmes indices. Pour que l'analyse soit explicite, nous nommons la classe de langue que nous avons étudiée dans la première partie, 3^{ème} ASLE1 et la classe expérimentale 3^{ème} ASLE2.

⁵⁴ Dans la première partie de notre thèse, notre objectif était de mettre en évidence le chiffre des élèves qui utilisent les indices d'énonciation c'est pour cela que nous n'avons pas pris en considération le nombre des indices. Afin de démontrer leur nombre employé dans les textes argumentatif, nous avons ajouté des tableaux dans la partie Annexes.

a- Tableau récapitulatif de la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation

Indices D'énonciation Utilisateurs	Indices de personnes	Indices de jugement	Indices d'opinion	Temps et modes	Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation	La moyenne des utilisateurs	La moyenne des utilisateurs en pourcentage
3^{ème} ASLE 1	05.6	10.5	04.75	09	03	0.5	05.58	34.87%
3^{ème} ASLE 2	05.2	16	09	10.5	08	01	08.28	51.75%

Représentation de la moyenne de la fréquence des utilisateurs des indices d'énonciation



Commentaire

En général ce que nous retenons à partir du tableau et le graphique précédents, est que la moyenne des utilisateurs du groupe expérimental, 3^{ème} ASLE 2, atteint la moitié de la classe 08.28 (51.75%).⁵⁶ Quant à celle du groupe témoin, 3^{ème} ASLE 1, elle s'élève à 05.58⁵⁷ (34.87%), c'est-à-dire un écart de 02.7. Pour ce qui est des détails, ce que nous annotons d'abord pour les indices de personnes, est que la dissemblance entre les deux classes monte à 0.4 en moyenne et la supériorité est remarquée chez le groupe témoin (3^{ème} ASLE 1). En effet, la moyenne des utilisateurs de la 3^{ème} ASLE 1 est de 05.6 (35%) et celle de la 3^{ème} ASLE 2 est de 05.2 (32.5%). Les personnes les plus usitées par le groupe témoin, ce sont la première personne du singulier « je » employée par 14 membres (87.5%) alors que chez le deuxième groupe c'est 12 (75%), la première personne du pluriel « nous » utilisée par 07 rédacteurs (43.75%) tandis que l'autre groupe c'est 06 (37.5%) et la deuxième personne du singulier « tu » est usée par un élève (06.25%). En revanche le groupe expérimental a plus recours

⁵⁶ C'est le pourcentage de la classe.

⁵⁷ A cette étape de notre travail, nous n'arrondissons pas les chiffres des élèves dans le but d'obtenir des chiffres plus précis et aussi pour ne pas fausser les résultats finaux de l'expérience.

au pronom indéfini « on », 06 lycéens (37.5%) contre 05 (31.25%) chez la 3^{ème} ASLE 1 ainsi qu'à la deuxième personne du singulier « vous », 02 apprenants (12.5%), par contre nous comptons que 01 (06.25%) chez le groupe témoin.

Nous remarquons aussi, que les utilisateurs des marques de jugement se calculent en moyenne, à 16 (100%) c'est-à-dire tous les élèves de la 3^{ème} ASLE 2 et à 10.5 (65.62%) pour la 3^{ème} ASLE 1, une dissimilitude de 05.5.

Ensuite, les élèves qui emploient en moyenne, le plus de marques d'opinion ce sont ceux de la 3^{ème} ASLE 2, 09 (56.25%) et nous retenons 04.75 de la 3^{ème} ASLE 1 (29.68%), un écart de 23.69. En précisant que ce sont les termes qui sont le plus employés par 14 élèves du groupe expérimental.

En outre, les temps et les modes de l'énonciation sont usés en moyenne par 10.5 (65.62%) du groupe expérimental et 09 (56.25%) du groupe témoin, une différence de 01.5. En ajoutant que c'est le présent de l'énonciation qui est le plus usité par tous les élèves des deux groupes et les autres temps sont utilisés par 05 rédacteurs dans la classe n°02 contre 02 dans la classe n°01.

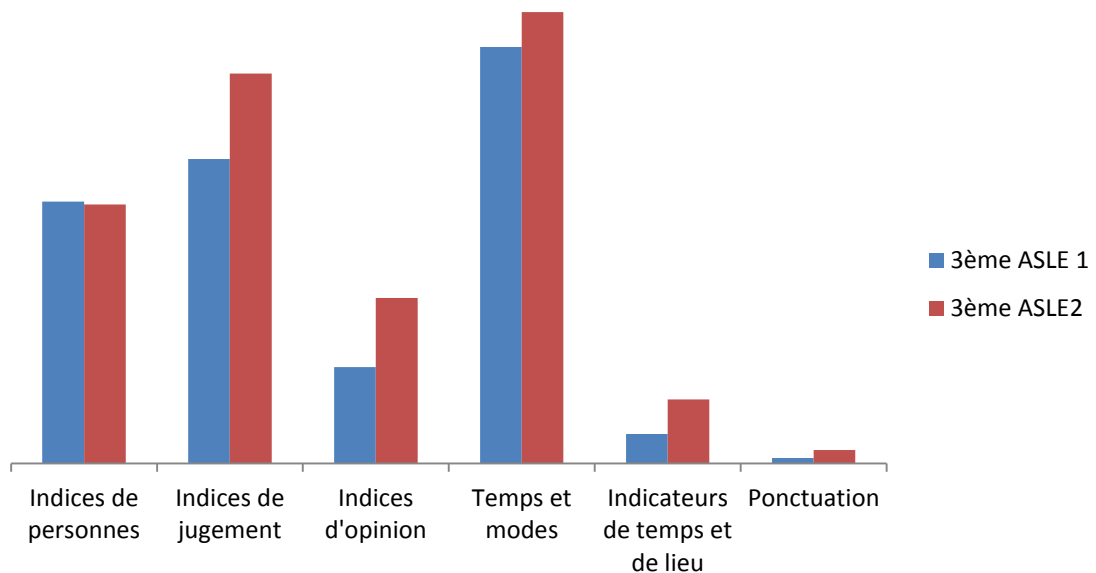
Puis il y a les utilisateurs des indicateurs de temps et de lieu, en moyenne ils sont au nombre de 08 (50%) en 3^{ème} ASLE 2 et de 03 (18.75%) en 3^{ème} ASLE 1, une dissemblance de 05. En indiquant que 12 élèves de la 3^{ème} ASLE 2 ont recours aux indicateurs de temps et 04 font usage des indicateurs de lieu, au moment où 06 élèves de la 3^{ème} ASLE 1 emploient des indicateurs de temps et 02 manipulent des indicateurs de lieu.

Enfin, la ponctuation compte en moyenne, 01 élève chez le groupe expérimental et 0.5 chez le groupe témoin, un écart de 0.5. En montrant que ce sont les deux guillemets qui sont le plus utilisés chez la 3^{ème} ASLE 2 (03 élèves) et le point d'exclamation ainsi que les guillemets dont chacun d'eux est employé une fois par un élève différent.

b- Tableau comparatif de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation

Indices d'énonciation	Occurrences		Le pourcentage par rapport au nombre total des indices des deux classes	
	3 ^{ème} ASLE 1	3 ^{ème} ASLE 2	3 ^{ème} ASLE 1	3 ^{ème} ASLE 2
1-Personnes	66	65	07.16%	07.06%
1 ^{ère} personne du singulier				
1 ^{ère} personne du pluriel	20	16	02.17%	01.73%
Le pronom indéfini « on »	08	10	0.86%	01.08%
2 ^{ème} personne du singulier	02	00	0.21%	00%
2 ^{ème} personne du pluriel	02	06	0.21%	0.65%
2-Markes de jugement	98	74	10.65%	08.04%
Termes				
Expressions	16	72	01.73%	07.82%
3-Markes d'opinion	21	31	02.28%	03.36%
Termes				
Expressions	07	11	0.76%	01.19%
Auxiliaires modaux	07	15	0.76%	01.63%
La structure	01	05	0.10%	0.54%
4-Temps et modes	153	161	16.63%	17.5%
Présent de l'énonciation				
Autres temps et modes	03	08	0.32%	0.86%
5-Indicateurs de temps et de lieu	11	24	01.19%	02.60%
6-Ponctuation	02	5	0.21%	0.54%
Le nombre total des indices et leurs moyennes d'emploi en pourcentage	418	503	45.38%	54.6%

Représentation de la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation dans les deux classes



Commentaire

Au premier abord, nous remarquons une différence d'utilisation de 85 indices d'énonciation entre les deux classes. En effet, nous passons de 418 (45.38%) indices usés dans les textes argumentatifs des élèves du groupe témoin à 503 (54.6%) marques dans les rédactions du groupe expérimental.

Premièrement nous prenons en considération les indices de personnes, ils sont utilisés 98 fois chez la 3^{ème} ASLE 1 contre 97 fois chez la 3^{ème} ASLE 2, ce qui représente par ordre, en pourcentage et selon le nombre total des indices, 10.64% et 10.53%.

Deuxièmement, les marques de jugement s'élèvent à 146 (15.85%) dans le groupe expérimental alors qu'elles atteignent 114 (12.37%) dans le groupe témoin, c'est-à-dire une différence de 32 indices.

Troisièmement, les marques d'opinion se calculent à 62 (06.73%) chez la 3^{ème} ASLE 2 et à 36 (03.90%) chez la 3^{ème} ASLE 1, en d'autres termes un écart de 26 indices.

Quatrièmement, nous dénombrons les temps et les modes de conjugaison à 169 (18.34%) chez la deuxième classe de langue et à 156 (16.93%) chez la 3^{ème} ASLE 1, d'une autre manière c'est une dissemblance de 13 d'indices.

Cinquièmement, les indicateurs de temps et de lieu se chiffrent à 24 (02.60%) dans la classe expérimentale et à 11 (01.19%) dans la classe témoin, autrement dit une dissimilitude de 13 indices.

Finalement la ponctuation, nous l'estimons à 05(0.54%) dans le groupe expérimental et à 02 (0.21%) dans le groupe témoin, c'est-à-dire une différence de 03 indices.

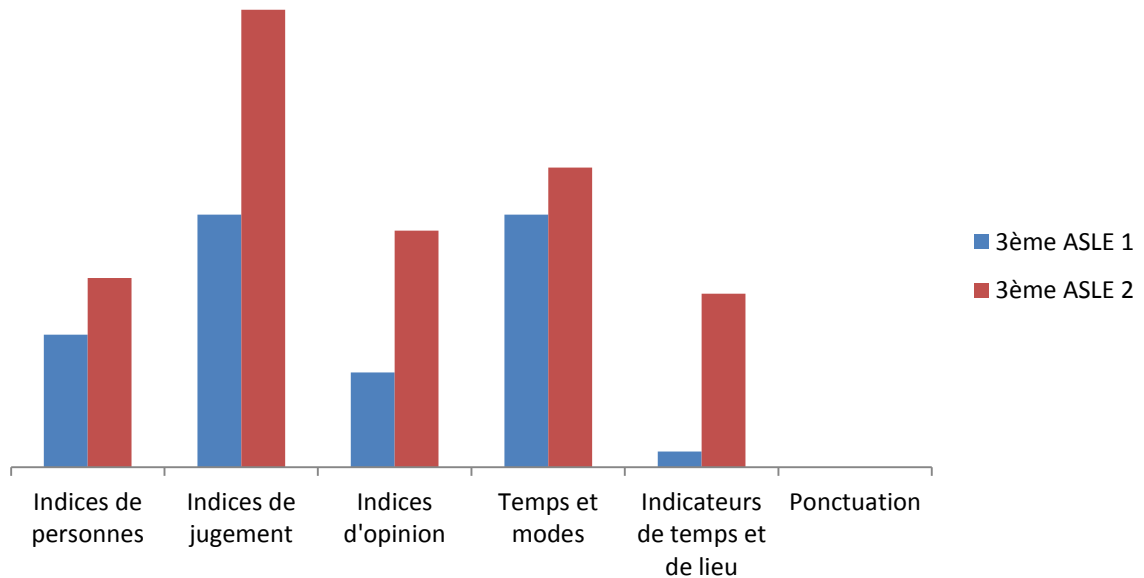
1.1.2. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en arabe

Nous appliquons les mêmes étapes suivies dans l'étude des expressions écrites en français par les membres des groupes témoin et expérimental.

a- Tableau récapitulatif de la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation

Indices D'énonciation Utilisateurs	Indices de personnes	Indices de jugement	Indices d'opinion	Temps et modes	Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation	La moyenne des utilisateurs	La moyenne des utilisateurs en pourcentage
3^{ème} ASLE 1	04.2	08	03	08	0.5	00	03.95	24.68%
3^{ème} ASLE 2	06	14.5	07.5	09.5	05.5	00	07.16	44.75%

Représentation de la moyenne de la fréquence des utilisateurs des indices d'énonciation



Commentaire

Globalement, la supériorité des utilisateurs (03.21) est remarquée chez les 3^{ème} ASLE 2, 07.16 c'est-à-dire 44.75%, alors que le nombre atteint 03.95 (24.68%), en langue arabe.

Pour ce qui est des indices de personnes, un écart de 01.8 est observé entre les utilisateurs des deux classes. La supériorité est retenue chez la classe expérimentale, en moyenne 06 (37.5%) contre 04.2 (26.25%), chez la classe témoin. chez la 3^{ème} ASLE 2, le chiffre le plus élevé des utilisateurs arrive à 13 élèves employant la première personne du singulier « je » (81.25%), alors que la deuxième personne du pluriel « vous » n'est constatée dans aucune expression écrite. Chez la 3^{ème} ASLE 1, nous retenons 15 utilisateurs de la

troisième personne et un seul pour la première personne du singulier, tandis que la deuxième personne n'est pas utilisée.

Au sujet des marques de jugement, nous retenons une dissemblance de 06.5 entre les deux classes et la prépondérance des utilisateurs est notée chez la 3^{ème} ASLE 2 : 14.5 (90.62%) contre 08 (50%).

En ce qui concerne les marques d'opinion, nous enregistrons un écart de 04.5 entre les utilisateurs des deux classes. 07.5 élèves, en moyenne (46.87%) y ont recours dans la deuxième classe contre 03 (18.75%) dans la première.

Par rapport aux indices de temps et de modes de conjugaison, la dissimilitude s'élève à 01.5, autrement dit 09.5 d'utilisateurs (59.37%), en moyenne, chez la 3^{ème} ASLE 2 contre 08 chez la 3^{ème} ASLE 1 (50%). Tous les élèves font usage du présent dans les deux classes et nous constatons 03 d'entre eux qui usent d'autres temps et modes chez la classe expérimentale et aucun chez la classe témoin.

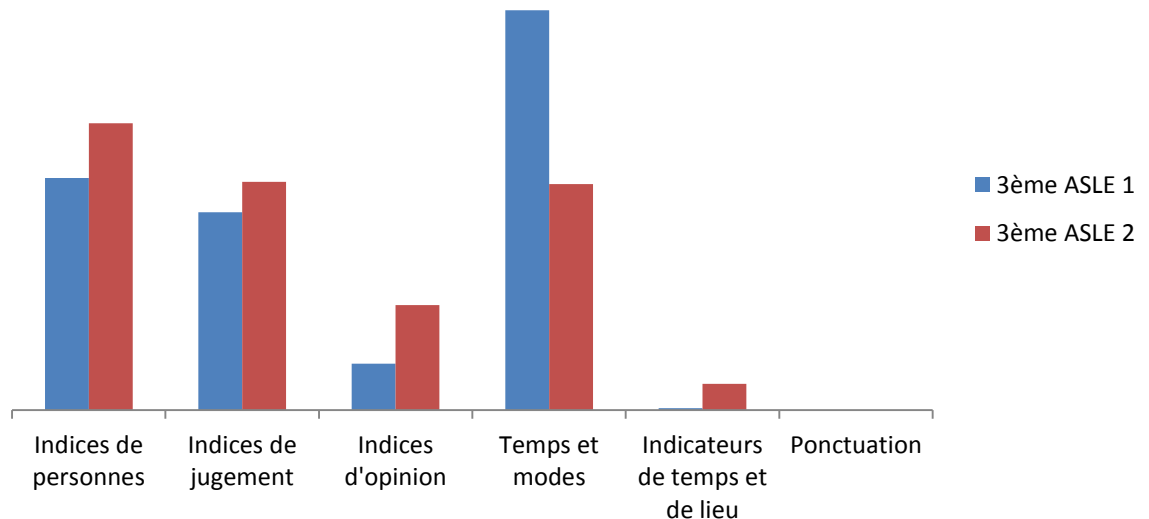
En citant les indicateurs de temps et de lieu, en moyenne, nous comptons 05.5 rédacteurs dans la deuxième classe (31.25%) contre 0.5 dans la première (03.12%). Ce qui marque une différence de 05. En précisant que les chiffres les plus élevés s'inscrivent chez la 3^{ème} ASLE 2, 05 élèves emploient les indicateurs de temps et 06 élèves se servent des indicateurs de lieu.

Finalement s'agissant de la ponctuation, aucun élève des deux classes ne l'emploie.

b- Tableau comparatif de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation

Indices d'énonciation	Occurrences		Le pourcentage par rapport au nombre total des indices des deux classes	
	3 ^{ème} ASLE 1	3 ^{ème} ASLE 2	3 ^{ème} ASLE 1	3 ^{ème} ASLE 2
1-Personnes	01	84	0.1%	09.68%
1 ^{ère} personne du singulier				
1 ^{ère} personne du pluriel	23	27	02.65%	03.11%
3 ^{ème} personne	91	17	10.49%	01.96%
2 ^{ère} personne du singulier	00	14	00%	01.61%
2 ^{ème} personne du pluriel	00	00	00%	00%
2-Markes de jugement	51	26	05.88%	02.99%
Termes				
Expressions	47	87	05.42%	10.03%
3-Markes d'opinion	03	20	0.34%	02.30%
Termes				
Expressions	07	23	0.80%	03.11%
Auxiliaires modaux	08	09	0.92%	01.03%
La structure	05	00	0.57%	00%
4-Temps et modes	198	108	22.83%	12.45%
Présent de l'énonciation				
Autres temps et modes	00	04	00%	0.46%
5-Indicateurs de temps et de lieu	01	13	0.1%	01.49%
6-Ponctuation	00	00	00%	00%
Le nombre total des indices et leurs moyennes d'emploi en pourcentage	435	432	50.17%	49.82%

Représentation de la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation



Commentaire

La remarque générale que nous obtenons à partir du tableau et du graphique de la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation dans les textes des élèves des langues étrangères est que la différence est de 03 (0.34%) entre les deux classes. En effet, le chiffre d'utilisation des indices d'énonciation atteint chez la 3^{ème} ASLE 1, 435 fois (50.17%) contre 432 fois (49.82%), chez la 3^{ème} ASLE 2.

En premier lieu, pour les indices de personnes, la supériorité est marquée chez la 3^{ème} ASLE 2, 142 fois (16.37%) contre 115 (13.26%) chez la 3^{ème} ASLE 1. Ce qui nous donne une dissimilitude de 27 indices.

En deuxième lieu, les marques de jugement sont au nombre de 113 (13.03%) chez la 3^{ème} ASLE 2 tandis que chez la 3^{ème} ASLE 1 nous repérons 98 indices (11.30%). Donc nous obtenons une dissemblance de 15 signes.

En troisième lieu, pour les marques d'opinion, nous en comptons 52 chez la 3^{ème} ASLE 2 (05.99%) alors que chez la 3^{ème} ASLE 1, on en a 23 (02.65%). De ce fait, l'écart est de 29 indices.

En quatrième lieu, pour les temps et les modes de conjugaison, la supériorité est observée dans les textes argumentatifs rédigés par la 3^{ème} ASLE 1, 198 indices sont présents (22.83%) contre 112 (12.91%) dans les écrits de la 3^{ème} ASLE 2. Alors, c'est une différence de 86 indices que nous obtenons.

En cinquième lieu, pour les indicateurs de temps et de lieu, nous en dénombrons 13 chez la 3^{ème} ASLE 2 (01.49%) et 01 chez la 3^{ème} ASLE 1 (0.11%). Ainsi, nous annotons une distinction de 12 indices.

En dernier lieu, la ponctuation, les élèves n'y ont recours dans aucune classe.

1.2. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites par la 3^{ème}ASLPH

Nous poursuivons notre étude avec les classes littéraires.

1.2.1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en arabe

La classe étudiée dans la première partie et dont le nombre des élèves est 16, est le groupe témoin et portera le chiffre 01 (3^{ème} ASLPH 1⁵⁸). Tandis que le groupe expérimental est la 3^{ème} ASLPH 2⁵⁹ qui comporte le même nombre d'apprenants.

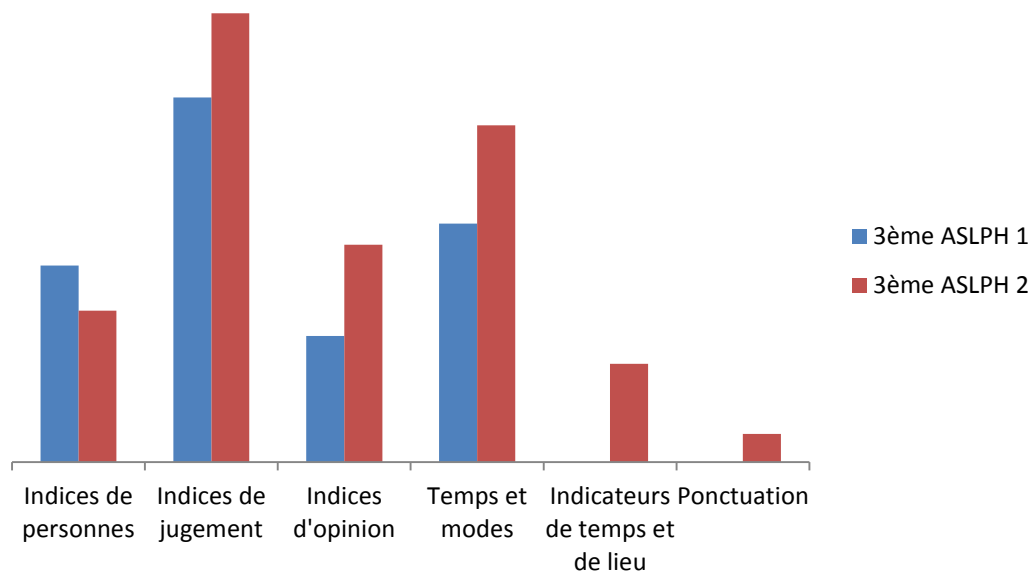
⁵⁸ Chapitre 02, partie I, à partir de la page 56.

⁵⁹ Chapitre 02, partie III, à partir de la page 264.

a- Tableau récapitulatif de la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation

Indices D'énonciation Utilisateurs	Indices de personnes	Indices de jugement	Indices d'opinion	Temps et modes	Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation	La moyenne des utilisateurs	La moyenne des utilisateurs en pourcentage
3^{ème} ASLPH 1	07	13	04.5	08.5	00	00	05.5	34.37%
3^{ème} ASLPH 2	05.4	16	07.75	12	03.5	01	07.60	47.5%

Représentation de la moyenne de la fréquence des utilisateurs des indices d'énonciation



Commentaire

La première remarque que nous retenons est que la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation du groupe expérimental (3^{ème} ASLPH 2) atteint 07.60 (47.5%). Tandis que le groupe témoin (3^{ème} ASLPH 1) s'élève à 05.5 (34.37%). Donc, nous obtenons un écart de 02.10.

D'abord, la moyenne des élèves de la 3^{ème} ASLPH 2 qui se servent des indices de personnes est de 05.4 (33.75%) alors que celle du groupe témoin est de 07 (43.75%). Ainsi la dissimilitude est de 01.6. En ce qui concerne le groupe expérimental, l'indice utilisé par le plus grand nombre est la première personne du singulier « je » : 13 (81.25%). Au moment où la troisième personne n'est employée par aucun élève. Pour ce qui est du groupe témoin, 15 élèves (93.75%) se servent de la troisième personne du singulier « il » et

seulement 02 d'entre eux usent du « je ». Par contre la deuxième personne qui renvoie à l'énonciataire, est usée en moyenne chez les deux groupes, par 03.5 de rédacteurs (21.87%).

Ensuite, 16 est la moyenne des utilisateurs des marques de jugement chez la 3^{ème} ASLPH 2, c'est-à-dire 100%, contre 13 chez la 3^{ème} ASLPH 1 (81.25%). De ce fait, la dissimilitude est de 03.

En outre, les indices d'opinion s'élèvent en moyenne à 07.75 d'utilisateurs chez la 3^{ème} ASLPH 2 (48.43%) et 04.5 chez 3^{ème} ASLPH 1 (28.92%). La différence que nous avons alors est de 03.25. Les expressions sont les plus employées par le groupe expérimental : 15 rédacteurs. Tandis que le groupe témoin a plus recours aux auxiliaires modaux : 08 élèves.

Par ailleurs, des indices de temps et de modes de conjugaison sont employés en moyenne par 12 lycéens (3^{ème} ASLPH 2) d'une autre manière 75% et nous annotons le chiffre 08.5 chez la 3^{ème} ASLPH 1 : (53.12%). Donc, l'écart est de 03.5. Le présent de l'énonciation est utilisé par tous les participants mais les autres temps sont présents dans le groupe expérimental (08 élèves) et dans le groupe témoin un élève.

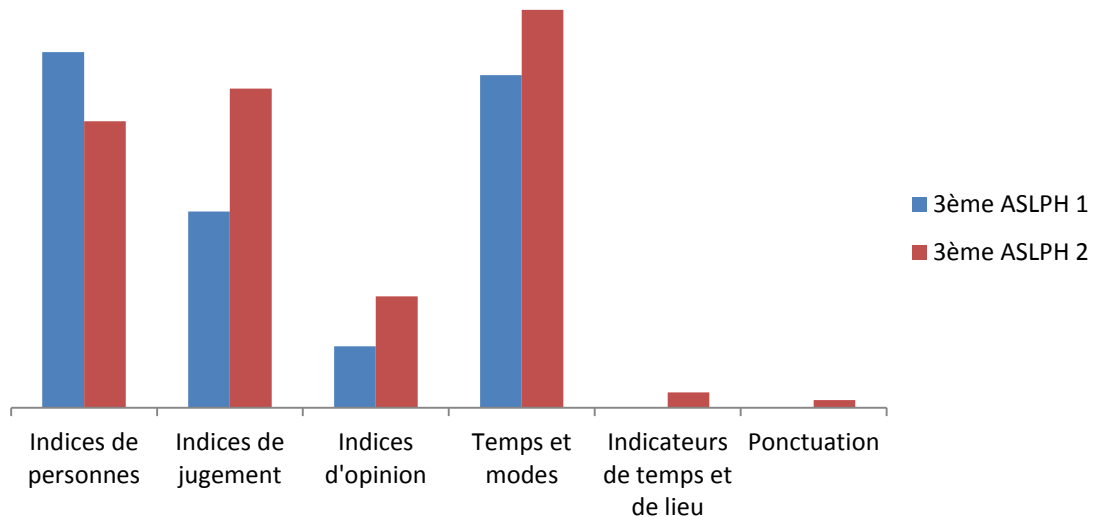
En ce qui concerne les indicateurs de temps et de lieu, nous notons en moyenne, 03.5 d'utilisateurs dans le groupe expérimental (21.87%) et aucun dans le groupe témoin.

Pour finir la ponctuation mise au service de l'argumentation, n'est usée, en moyenne, que par un élève chez la 3^{ème} ASLPH 2 (06.25%).

b- Tableau comparatif de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation

Indices d'énonciation	Occurrences		Le pourcentage par rapport au nombre total des indices des deux classes	
	3 ^{ème} ASLPH 1	3 ^{ème} ASLPH 2	3 ^{ème} ASLPH 1	3 ^{ème} ASLPH 2
1-Personnes	14	82	01.29%	07.98%
1 ^{ère} personne du singulier				
1 ^{ère} personne du pluriel	59	28	05.44%	02.72%
3 ^{ème} personne	89	00	08.21%	00%
2 ^{ème} personne du singulier				
2 ^{ème} personne du pluriel	23	37	02.12%	03.60%
	00	02	00%	0.19%
2-Markes de jugement	48	88	04.42%	08.56%
Termes				
Expressions	54	78	04.98%	07.59%
3-Markes d'opinion	05	24	0.46%	02.33%
Termes				
Expressions	03	28	0.27%	02.72%
Auxiliaires modaux				
La structure	17	04	01.56%	0.38%
	07	02	0.64%	0.19%
4-Temps et modes	172	190	15.86%	18.50%
Présent de l'énonciation				
Autres temps et modes	01	17	0.09%	01.65%
5-Indicateurs de temps et de lieu	00	08	00%	0.77%
6-Ponctuation	00	04	00%	0.38%
Le nombre total des indices et leurs moyennes d'emploi en pourcentage	492	592	45.38%	54.61%

Représentation de la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation dans les deux classes



Commentaire

La première remarque que nous retenons, est que 100 est le chiffre qui marque la différence entre l'emploi des indices d'énonciation dans les deux classes. En effet, le groupe témoin compte 492 indices (45.38%) et le groupe expérimental s'élève à 592 marques (54.61%).

D'abord, les indices de personnes sont utilisés 185 fois (17.06%) par les élèves de la 3^{ème} ASLPH 1 et 147 fois (13.56%) par les membres de la 3^{ème} ASLPH 2, ce qui nous fait un écart de 38 indices.

Puis, les signes de jugement sont au nombre de 102 (09.40%) en 3^{ème} ASLPH 1 et de 166 (15.31%) en 3^{ème} ASLPH 2. Donc une dissimilitude de 54 repères.

En outre, les indices d'opinion se comptent à 32 (02.95%) chez le groupe témoin et à 58 (05.35%) chez le groupe expérimental, c'est-à-dire une dissemblance de 26 signes.

Par ailleurs, les temps et les modes de conjugaison sont usés 173 fois (15.95%) chez la 3^{ème} ASLPH 1 et 207 fois (19.09%) chez la 3^{ème} ASLPH 2, en d'autres termes une différence de 34 indices.

En plus, les indicateurs de temps et de lieu sont de 00 chez la 3^{ème} ASLPH 1 et de 08 (0.73%) chez la 3^{ème} ASLPH 2.

Enfin concernant la ponctuation, aucun élève n'en fait usage dans le groupe témoin, alors que nous dénombrons 04 indices dans le groupe expérimental, c'est-à-dire 0.36%.

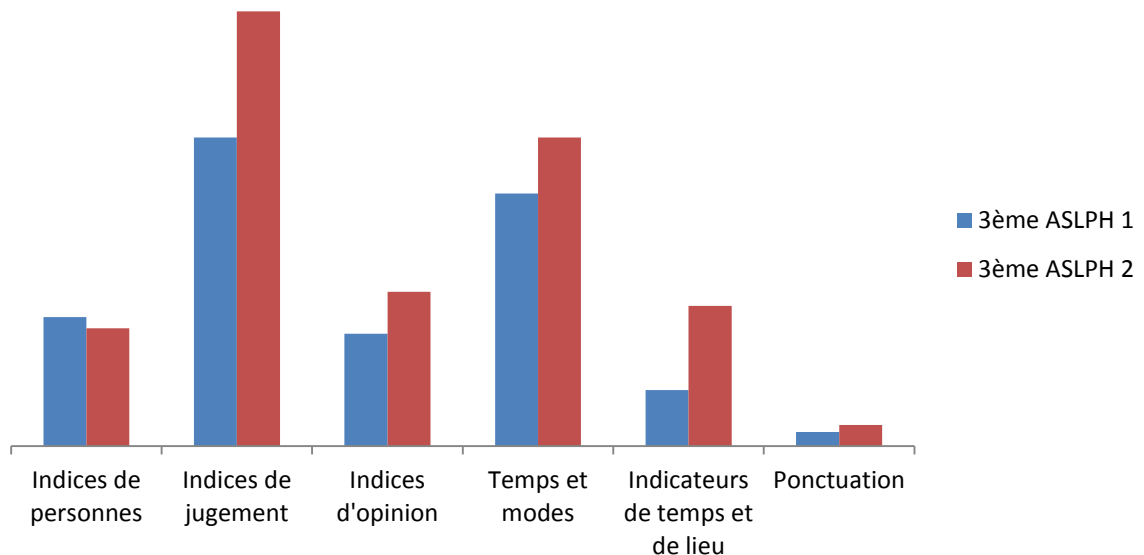
1.2.2. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en français

Nous abordons à ce stade de notre analyse, l'étude des textes argumentatifs rédigés en français par les élèves de la 3^{ème} ASLPH 1 et la 3^{ème} ASLPH 2.

a- Tableau récapitulatif de la moyenne des utilisateurs des indices d'énonciation

Indices D'énonciation Utilisateurs	Indices de personnes	Indices de jugement	Indices d'opinion	Temps et modes	Indicateurs de temps et de lieu	Ponctuation	La moyenne des utilisateurs	La moyenne des utilisateurs en pourcentage
3^{ème} ASLPH 1	04.6	11	04	09	02	0.5	05.18	32.37%
3^{ème} ASLPH 2	04.2	15.5	05.5	11	05	0.75	06.99	43.68%

Représentation de la moyenne de la fréquence des utilisateurs des indices d'énonciation



Commentaire

En général, une légère prédominance est distinguée (01.81) chez la 3^{ème} ASLPH 2, 06.99 (43.68%), alors que le nombre atteint 05.18 (32.37%), chez la 3^{ème} ASLPH 1.

Par rapport aux indices de personnes, une dissimilitude de 0.4 est observée entre les manipulateurs des deux classes. La supériorité est constatée chez la 3^{ème} ASLPH 1, en moyenne 04.6 (28.75%) contre 04.2 (26.25%), chez la 3^{ème} ASLPH 2. Chez le groupe témoin, le chiffre le plus élevé des utilisateurs atteint 10 élèves usant de la première personne du singulier « je » (62.5%), tandis que la deuxième personne est employée par 02 élèves. Chez le deuxième groupe, nous notons la même chose en ce qui concerne la première personne du singulier, 13 écrits

renferment le « je » alors que la deuxième personne du singulier « tu » n'est pas employée.

Pour ce qui est des marques de jugement, nous relevons une différence de 4.5 entre les deux groupes et la prééminence des utilisateurs est retenue chez le deuxième groupe : 15.5 (99.68%) contre 11 (68.75%).

En s'intéressant aux marques d'opinion, nous consignons un écart de 01.5 en moyenne, entre les utilisateurs des deux classes. 05.5 scripteurs (34.37%) en font usage chez la 3^{ème} ASLPH 2 contre 04 (25%) chez la 3^{ème} ASLPH 1.

Au sujet des repères de temps et de modes de conjugaison, la divergence parvient à 03, en d'autres termes 11 élèves (68.75%) chez la classe expérimentale contre 09 chez la classe témoin (56.25%). Tous les rédacteurs usent du présent chez les deux classes. En plus, nous enregistrons que 06 parmi eux utilisent d'autres temps et modes chez le groupe expérimental contre 02 chez l'autre groupe.

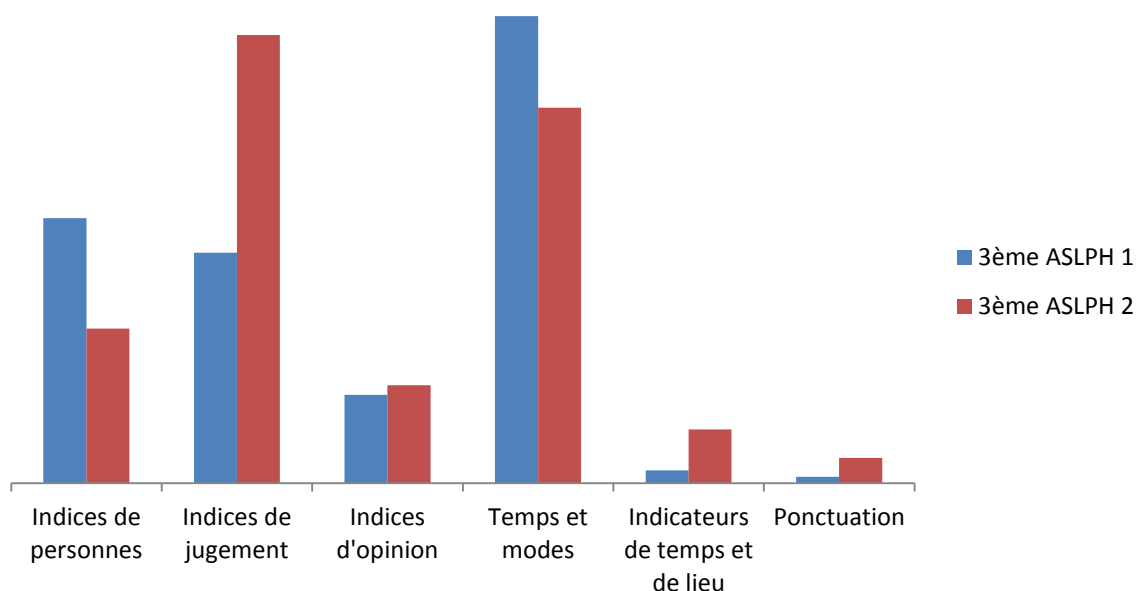
En ce qui concerne les indicateurs de temps et de lieu, en moyenne, nous dénombrons 05 lycéens chez la 3^{ème} ASLPH 2 (31.25%) contre 2 chez la 3^{ème} ASLPH 1 (12.5%). Ce qui marque un écart de 03. En indiquant que 10 élèves se servent d'indicateurs de temps chez la 3^{ème} ASLPH 2 et 04 utilisateurs manipulent des indicateurs de lieu chez la 3^{ème} ASLPH 1 (ce sont les nombres les plus élevés pour ce qui est de l'emploi de ce genre d'indices).

Pour finir, la ponctuation n'a, en moyenne, que 0.75 d'utilisateurs chez la 3^{ème} ASLPH 2 (04.68%) contre 0.5 chez la 3^{ème} ASLPH 1 (03.12%). Chez le groupe expérimental, le chiffre le plus élevé est celui de l'interrogation, il atteint 02 élèves par contre, pour l'autre groupe, c'est l'emploi d'autres genres de ponctuation (comme les tirets), 02 utilisateurs.

b- Tableau comparatif de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation

Indices d'énonciation	Occurrences		Le pourcentage par rapport au nombre total des indices des deux classes	
	3 ^{ème} ASLPH 1	3 ^{ème} ASLPH 2	3 ^{ème} ASLPH 1	3 ^{ème} ASLPH 2
1-Personnes	49	21	06.95%	02.97%
1 ^{ère} personne du singulier				
1 ^{ère} personne du pluriel	26	21	03.68%	02.97%
Le pronom indéfini « on »	05	06	0.70%	0.85%
2 ^{ème} personne du singulier	03	00	0.42%	00%
2 ^{ème} personne du pluriel	01	01	0.14%	0.14%
2-Markes de jugement	58	90	08.22%	12.76%
Termes				
Expressions	15	52	02.12%	07.37%
3-Markes d'opinion	21	07	02.97%	0.90%
Termes				
Expressions	04	14	0.56%	01.98%
Auxiliaires modaux	02	04	0.28%	0.56%
La structure	01	06	0.14%	0.85%
4-Temps et modes	146	112	20.70%	15.88%
Présent de l'énonciation				
Autres temps et modes	02	07	0.28%	0.99%
5-Indicateurs de temps et de lieu	04	17	0.56%	02.41%
6-Ponctuation	02	08	0.28%	01.13%
Le nombre total des indices et leurs moyennes d'emploi en pourcentage	339	366	48.08%	51.91%

Représentation de la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation



Commentaire

Selon les chiffres qui renvoient à la moyenne de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation dans les textes des élèves de la 3^{ème} ASLPH, nous retenons que la dissemblance entre les deux classes est de 27. Du fait que dans les rédactions rédigées chez la 3^{ème} ASLPH 2, nous comptabilisons 366 signes (51.91%) et 339 (48.08%) dans celles qui sont écrites chez la 3^{ème} ASLPH 1.

Premièrement, "les indices de personnes", la prédominance est notée chez le groupe témoin 84 fois (11.91%) contre 49 (06.95%) chez le deuxième groupe. Ce qui nous donne une différence de 35 indices.

Deuxièmement, "les marques de jugement", elles sont utilisées 142 fois (20.14%) chez la 3^{ème} ASLPH 2 alors que chez la 3^{ème} ASLPH 1 nous repérons 73 indices (10.35%). Donc nous obtenons une dissimilitude de 69 signes.

Troisièmement, "les marques d'opinion", nous en dénombrons 31 chez la 3^{ème} ASLPH 2 (04.39%) tandis que chez la 3^{ème} ASLPH 1 28 (03.97%). Donc, l'écart est de 03 indices.

Quatrièmement, "les temps et les modes de conjugaison", les élèves les emploient 148 fois (20.99%) chez la 3^{ème} ASLPH 1 contre 119 fois (16.87%) chez la 3^{ème} ASLPH 2. Alors, c'est une différence de 29 indices que nous obtenons.

Cinquièmement, "les indicateurs de temps et de lieu", nous en comptons 17 chez la 3^{ème} ASLPH 2 (02.41%) et 04 chez la 3^{ème} ASLPH 1 (05.6%). En conséquence, nous enregistrons une distinction de 13 indices.

Enfin, "la ponctuation", nous annotons 08 points chez la 3^{ème} ASLPH 2 (01.13%) et 02 chez la 3^{ème} ASLPH 1 (0.28%). Ce qui nous fait un écart de 06 indices.

2. Synthèse

A partir des différents chiffres relevés, analysés et commentés,⁶⁰ nous constatons que les classes expérimentales marquent en moyenne une infime augmentation, 28.19% chez les utilisateurs et 06.52% dans l'emploi des indices d'énonciation dans les textes argumentatifs écrits en français, ainsi que, 16.6% chez les élèves et 04.79% dans l'usage des marques d'énonciation dans les productions rédigées en arabe. Cette amélioration est observée globalement, à partir des éléments suivants.

2.1. Les indices de personnes

- Par rapport à l'instabilité énonciative, nous remarquons une diminution dans les expressions des élèves en français et en arabe. Cela est expliqué par le nombre des indices de personnes dans les classes témoins qui est plus élevé que dans les classes expérimentales, en général.

En effet en langue française, nous comptons en moyenne 05.6 utilisateurs en 3^{ème} ASLE 1 contre 05.2 en 3^{ème} ASLE 2 et 04.6 en 3^{ème} ASLPH 1 alors qu'en 3^{ème} ASLPH 2, 04.2. Pour les indices de personnes, chez les langues, ils atteignent

⁶⁰ La synthèse n'est pas représentée sous forme de tableau ou graphique car nous pensons qu'ils ne font que répéter ce que nous avons déjà démontré dans les autres illustrations accompagnant chaque filière et langue d'apprentissage.

98 chez le groupe témoin et 97 chez le groupe expérimental. Tandis que chez les lettres, ils s'élèvent à 84 chez la classe témoin et 49 chez la classe expérimentale.

En ce qui concerne la langue arabe, nous dénombrons en moyenne 04.2 élèves chez la 3^{ème} ASLE 1 et 06 chez la 3^{ème} ASLE 2 quant à la 3^{ème} ASLPH 1, il y en a 07 et 05.4 en 3^{ème} ASLPH 2. Au sujet du nombre de fois que ces marques sont usées, nous obtenons 115 fois chez les langues de la première classe et 142 fois chez la deuxième classe. Tandis que chez la 3^{ème} ASLPH 1, nous calculons 185 fois et 147 fois chez la 3^{ème} ASLPH 2.

- L'usage de la première personne du singulier « je », en langue française enregistre une stabilité chez les langues, son chiffre est de 66 (classe témoin), et de 65 (classe expérimentale) et une décroissance chez les lettres, il passe de 49 (classe témoin) à 21 (classe expérimentale).

En revanche en langue arabe, nous observons un accroissement. En effet chez les langues, les chiffres changent de 01 (classe témoin) à 84 (classe expérimentale) et chez les lettres de 14 (classe témoin) à 82 (classe expérimentale).

- L'emploi de la première personne du pluriel « nous » marque aussi une légère baisse en langue française, puisque chez les langues, le groupe témoin a recours à cette personne 20 fois alors que le groupe expérimental 16 fois. Et chez les lettres, le groupe témoin l'utilise 26 fois contre 21 fois chez le groupe expérimental.

Concernant la langue arabe, nous constatons une disparité. Ainsi chez les langues nous observons une augmentation, le groupe témoin l'emploie 23 fois tandis que le groupe expérimental 27 fois. Pour les lettres, nous notons une diminution, Vu que le groupe témoin use du « nous » 59 fois contre 28 fois chez le groupe expérimental.

- Le maniement du pronom indéfini « on » en langue française se développe chez les deux filières. Chez les langues, nous passons de 08 (classe témoin) à 10 (classe expérimentale) et de 05 (classe témoin) à 06 (classe expérimentale) chez les lettres et philosophie.

- L'utilisation de la troisième personne du singulier « il » en langue arabe, marque une nette diminution, du fait que les langues manipulent 91 fois chez la classe

témoin contre 17 fois chez la classe expérimentale, et les lettres s'en servent 89 fois chez la première classe (témoin) contre 00 fois chez la deuxième classe (expérimentale).

- Pour ce qui est de la présence de l'énonciataire (le récepteur, l'autre) dans le discours argumentatif de l'élève, nous remarquons une divergence. Commençons par la deuxième personne du singulier « tu ». En français et chez les classes expérimentales, il n'est pas utilisé. Alors que chez les classes témoins, nous retenons 01 élève chez la 3^{ème} ASLE 1 (02 fois) et le même nombre d'utilisateur chez la 3^{ème} ASLPH 1 (03 fois).

En arabe, cette personne est employée plus chez les classes expérimentales. Chez les langues, elle est manipulée 14 fois chez la 3^{ème} ASLE 2 au moment où aucun élève de la 3^{ème} ASLE 1 ne s'en sert. Chez les lettres et philosophie, le pronom « tu » est manié 23 fois chez la 3^{ème} ASLPH 1 contre 37 fois chez la 3^{ème} ASLPH 2.

Quant à la deuxième personne du pluriel « vous », en français et chez les langues, elle passe de 02 fois chez le groupe témoin à 06 fois chez le groupe expérimental. Au sujet des lettres et philosophie, nous comptons une seule utilisation dans chaque groupe.

En arabe, nous annotons la présence du pronom « vous » que dans la classe 3^{ème} ASLPH 2 (02 fois) pendant qu'il n'est usé dans aucune des autres classes.

2.2. Les indices de jugement

Les indices de jugement connaissent une augmentation au niveau des classes expérimentales, dans les deux langues d'apprentissage. En français, chez les langues le chiffre des utilisateurs passe en moyenne, de 10.5 à 16. Et chez les lettres et philosophie, il est de 11 chez la classe témoin et de 15.5 chez la classe expérimentale. Au sujet du nombre de fois que ce genre de marques est usé, il atteint 114 chez la 3^{ème} ASLE 1 et 146 chez la 3^{ème} ASLE 2. Quant à la 3^{ème} ASLPH 1, il s'élève à 73 et 142 chez la 3^{ème} ASLPH 2.

En arabe, la moyenne des élèves chez les langues parvient à 08 chez le groupe témoin et à 14.5 chez le groupe expérimental. Puis chez les lettres et philosophie,

elle atteint 13 chez le premier groupe et 16 chez le deuxième groupe. Pour ce qui est du taux d'utilisation de ces indices, il arrive à 98 chez la 3^{ème} ASLE 1 et à 113 chez la 3^{ème} ASLE 2. Tandis que chez la 3^{ème} ASLPH 1, il est de 102 et de 166 chez la 3^{ème} ASLPH 2.

2.3. Les indices d'opinion

L'usage des indices d'opinion s'améliore chez les groupes expérimentaux en français et en arabe. En langue française, la moyenne des élèves chez les langues, est de 04.75 chez la première classe et de 09 chez la deuxième. Concernant leur emploi, il atteint 36 chez la 3^{ème} ASLE 1 et 62 chez la 3^{ème} ASLE 2. Chez les lettres, nous comptons 04 élèves chez la 3^{ème} ASLPH 1 et 05.5 chez la 3^{ème} ASLPH 2. S'agissant de leur utilisation, elle est de 28 chez la classe 1 et de 31 chez la classe 2.

En arabe, les utilisateurs sont, en moyenne chez les langues, 03 chez le premier groupe et 07.5 chez le deuxième groupe. Au moment où ils ont recours à ces signes 23 fois dans le groupe 1 et 52 fois dans le groupe 2. Chez les lettres et philosophie, le nombre des élèves parvient respectivement à 04.5 et à 07.75 dans les classes concernées. Dans ces dernières, nous retenons 32 indices chez la 3^{ème} ASLPH 1 et 58 chez la 3^{ème} ASLPH 2.

2.4. Les temps et les modes d'énonciation

L'amélioration continue, en général, avec les différents indices de temps et de modes pour toutes les classes expérimentales. En français chez les langues, en moyenne le nombre des élèves arrive à 09 chez la 3^{ème} ASLE 1 et 10.5 chez la 3^{ème} ASLE 2. Pour ce qui est des lettres et philosophie, c'est 09 chez la classe 01 et 11 chez la classe 02. Nous annotons 156 indices dont 03 renvoyant à l'emploi d'autres temps et modes chez le groupe témoin et 169 (08 autres modes et temps) chez le groupe expérimental. Nous enregistrons aussi, 148 signes (02 sont liés à l'emploi de d'autre temps) chez la classe témoin ainsi que 119 chez l'autre classe.

En arabe, nous relevons 08 utilisateurs chez la 3^{ème} ASLE 1 et 09.5 chez la 3^{ème} ASLE 2. Le nombre des indices s'élève à 198 indices du présent de l'énonciation et à 112 dont 04 marques d'autres modes et d'autres temps chez la 3^{ème} ASLE 2. Chez la 3^{ème} ASLPH 1, nous retenons en moyenne 08.5 élèves et 12 chez la 3^{ème} ASLPH

2. Pour ce qui est du nombre des indices, nous notons 173 dont 01 marque d'un autre mode ou temps chez la classe témoin et 207 (17) chez la classe expérimentale.

2.5. Les indicateurs de temps et de lieu

Nous tenons la même remarque pour l'emploi des indices de temps et de lieu. En langue française en moyenne, 03 utilisateurs chez la 3^{ème} ASLE 1 contre 08 chez la 3^{ème} ASLE 2. Nous observons aussi, 11 indicateurs chez la première classe de langues et 24 chez la deuxième classe. Chez les lettres, 02 élèves chez la 3^{ème} ASLPH 1 et 05 chez la 3^{ème} ASLPH 2. Les élèves du premier groupe se servent des indicateurs 04 fois et l'autre groupe 17 fois.

En langue arabe, 0.5 chez la 3^{ème} ASLE 1 alors que chez la 3^{ème} ASLE 2, il y a 05.5 d'élèves. 01 indicateur est employé dans la classe 01 et 13 dans la classe 02. Chez les lettres et philosophie, les indicateurs ne sont présents que chez la 3^{ème} ASLPH 2 : 03.5 d'utilisateurs manipulent 08 fois ces marques.

2.6. La ponctuation

L'emploi de la ponctuation ne connaît pas un grand changement. En français, il est presque stable, puisqu'il y a en moyenne 0.5 utilisateur chez le groupe témoin contre 01 chez le groupe expérimental, chez les langues. Quant au nombre, il y a 02 indices chez la 3^{ème} ASLE 1 et 05 chez la 3^{ème} ASLE 2. Chez l'autre filière, 0.5 élève dans la première classe et 0.75 en moyenne dans la deuxième classe. Nous comptons aussi, 02 points chez la 3^{ème} ASLPH 1 contre 08 chez la 3^{ème} ASLPH 2.

En arabe, il y a qu'un seul utilisateur de ce type de marques et il est dans la 3^{ème} ASLPH 2 et il s'en sert 04 fois.

En ce qui concerne l'influence que peut avoir une langue d'apprentissage sur une autre langue,⁶¹ nous remarquons en général, une amélioration modérée, puisque nous passons chez les langues, en arabe de 03.95 utilisateurs (24.68%) à 07.16 (44.75%). Quant à l'emploi des indices, nous retenons une certaine stabilité, leur nombre est de 435 (50.17%) chez la classe témoin et de 432 (49.82%) chez la classe expérimentale.

⁶¹ C'est l'une de nos hypothèses de recherche. L'idée est de vérifier si en effectuant notre expérience dans une langue 01, nous pouvons avoir les mêmes résultats dans une langue 02.

La même remarque pour les lettres et philosophie en français, nous comptons 05.18 d'utilisateurs (32.37%) chez la classe témoin ainsi que 06.99 (43.68%) chez la classe expérimentale. Pour l'usage des indices d'énonciation, nous passons de 339 (48.08%) à 366 (51.91%).

Conclusion

En résumé, la prise en charge du discours argumentatif chez l'élève de 3^{ème} AS, marque en général un progrès dans les deux langues d'apprentissage, le français et l'arabe. Elle est renforcée en raison de l'évolution du nombre des utilisateurs des indices d'énonciation. Nous poursuivons la synthèse de nos principales observations dégagées au cours de notre analyse des résultats obtenus lors de notre expérience didactique et notre étude réalisée dans les deux premières parties, dans la conclusion générale suivante.

CONCLUSION GENERALE

A la fin de notre travail, nous aboutissons à une conclusion générale dans laquelle nous exposons une série d'observations concernant les résultats obtenus à partir des trois parties constituant notre thèse. Mais avant de procéder à l'énumération de ces résultats, nous tenons à répéter que le principal but de notre travail est d'aider l'élève de 3^{ème} AS à renforcer la prise en charge de son discours argumentatif. Qu'il puisse distinguer la valeur des différents indices d'énonciation. Qu'il comprenne l'importance de la mise en œuvre de ces marques dans son texte pour mieux exprimer son opinion, la défendre et convaincre son lecteur.

D'abord, à l'issue de notre première analyse des textes écrits en français et en arabe, nous répondons en partie, à notre problématique de recherche qui est : Si l'apprenant a des difficultés à maîtriser l'emploi des indices d'énonciation pour exprimer son opinion dans son écrit argumentatif en classe de langue, rencontre-t-il les mêmes difficultés pour donner son avis dans ses écrits en langue arabe ? En effet, nous retenons que le pourcentage des utilisateurs des indices d'énonciations dans les deux langues, n'atteint pas 40% (en français 37.28% et en arabe 33.93%). La deuxième remarque que nous notons, est qu'il existe une inconstance énonciative dans les écrits des élèves dans les deux langues. En français la moyenne générale des utilisateurs qui emploient plus d'une personne pour s'exprimer atteint 53.12%. En arabe, leur moyenne est de 56.25%. Nous enregistrons aussi, un effacement de personnes dans 12.5% des textes argumentatifs rédigés en français. Ce qui retient notre attention en arabe, c'est le pourcentage d'élèves qui choisissent de s'exprimer à la troisième personne du singulier « il » : 40.62%.

Ensuite, par rapport à nos hypothèses de recherche qui supposent que l'identité de l'élève ainsi que son sexe et son âge, ont une influence sur l'usage des indices d'énonciation pour marquer sa présence dans ses écrits, c'est dans la deuxième partie que nous les vérifions. Ce que nous retenons principalement dans le premier chapitre est que l'effacement ou l'instabilité des repères énonciatifs ou identitaires dans les écrits des lycéens sont dus à une identité mouvante.

Quant à vérifier si les variables âge et sexe ont un rôle à jouer dans l'emploi des indices d'énonciation, nous annotons que ce sont les filles qui font plus usage des indices d'énonciation dans leurs écrits argumentatifs que les garçons et cela nous le constatons dans les deux langues (en français, 55.59% contre 44.40% pour les garçons et en arabe, 61.75% contre 38.24% pour les lycéens).

En ce qui concerne la tranche d'âge qui se sert le plus d'indices d'énonciation, chez les filles en français, ce sont celles qui ont 17 ans (31.74%) et en arabe, ce sont celles qui ont 16 ans (45.32%). Chez les garçons, c'est le contraire, en français, ce sont ceux qui ont 16 ans (31.39%) et en arabe, ce sont ceux qui sont âgés de 17 ans (34.45%).

En outre, dans la troisième partie, nous testons les hypothèses présentées au début de notre recherche. Pour les résumer, il s'agit de savoir si l'étude des indices d'énonciation dans le texte argumentatif aurait dans un premier temps un impact positif sur l'emploi de ces marques dans l'écrit argumentatif de l'élève de 3^{ème} AS, dans l'une des deux langues étudiée en premier. Et dans un second temps, une portée évidente sur la deuxième langue d'apprentissage (français ou arabe). Au préalable, dans le premier chapitre, nous constatons à la fin de l'analyse des manuels et des instructions officielles destinés à la 3^{ème} année secondaire que ces documents sont élaborés selon les mêmes approches théoriques (approche par compétences, approche communicative). Puis que l'énonciation est présente et exploitée en français, alors qu'en arabe à part quelques termes qui lui sont liés (énonciateur, co-énonciation, situation de communication) elle n'est pas explicitement citée ou utilisée et c'est expliqué par Miled dans un article rédigé en 2005, page 40.

[...] A cela s'ajoutent les différences dans les modèles de description linguistique et dans les « imaginaires grammaticaux » : les recherches linguistiques arabes sur l'énonciation et la pragmatique, par exemple, viennent d'être amorcées alors qu'elles n'ont pas encore d'impact visible sur les programmes d'enseignement de la langue arabe.

Enfin, les résultats obtenus après avoir mené une enquête par questionnaire s'adressant aux enseignants de français et d'arabe au secondaire démontrent que la majorité des enseignants sont d'accord sur le fait d'enseigner l'énonciation. Mais concernant le genre d'indices à enseigner, pourquoi et comment, là les avis diffèrent et souvent les réponses sont assez vagues.

Par ailleurs, dans le deuxième chapitre, dans le but de vérifier nos trois dernières hypothèses de recherche, nous réalisons une expérience dans les deux langues d'apprentissage que sont l'arabe et le français. A travers l'étude de la situation d'énonciation et des indices d'énonciation pendant la compréhension de l'écrit ainsi qu'au réinvestissement de ces mêmes outils dans la production de l'écrit. Concernant cette dernière activité, il s'agit de demander à l'élève de rédiger un texte argumentatif dans une langue d'apprentissage 01 pour réinvestir ce qu'il a étudié dans une langue d'apprentissage 02.

Enfin, les principaux résultats obtenus lors de notre expérimentation, marquent une légère amélioration. En premier lieu par rapport à l'usage des indices d'énonciation, nous observons une augmentation générale de 28.19% chez les utilisateurs et de 06.52% dans la fréquence d'emploi de ces indices dans les textes argumentatifs rédigés en français. Ainsi que, 16.6% chez les élèves et 04.79% le taux d'emploi des marques d'énonciation dans les rédactions écrites en arabe. En deuxième lieu, au sujet de l'influence de l'étude des indices d'énonciation sur une langue 01⁶², nous comptons chez la 3^{ème} ASLE, une hausse de 16.88% chez les utilisateurs et de 09.22% dans la fréquence d'emploi, en français. S'agissant de la 3^{ème} ASLPH, nous comptabilisons une croissance de 13.13% chez les utilisateurs et de 09.23% dans la fréquence d'emploi, en arabe. En troisième lieu, concernant la portée de cette étude sur une langue 02, nous inscrivons chez la 3^{ème} ASLE, une croissance de 20.07% chez les utilisateurs et une baisse de 0.35% dans la fréquence d'emploi des indices, en arabe. En citant la 3^{ème} ASLPH, nous consignons un accroissement de 11.31% chez les utilisateurs et de 03.83% dans la fréquence d'emploi, en français. En quatrième lieu nous enregistrons globalement une diminution de l'instabilité

⁶² Les chiffres cités ne figurent pas dans les analyses précédentes.

énonciative, représentée par la baisse du pourcentage des manipulateurs des indices de personnes et leur utilisation. En français, nous notons chez les deux filières, moins de 02.50% chez les élèves quant à la fréquence d'emploi, moins de 0.11% chez les langues et moins de 04.96% chez les lettres et philosophie. En arabe chez les langues, nous retenons une exception, une augmentation de 11.25% chez les utilisateurs et plus de 03.11% pour la fréquence d'emploi de ces signes. Ceci est expliqué par le nombre des manipulateurs de la première personne du singulier « je », il atteint 81.25% (13 élèves). Tandis que chez la 3^{ème} ASLPH, nous retenons une décroissance de 10% chez les utilisateurs et moins de 03.5% pour la fréquence d'emploi des indices de personnes. En cinquième lieu, ce qui retient notre attention en langue arabe, c'est le renforcement de l'implication de l'énonciateur dans son écrit argumentatif d'une part, au moyen de l'usage de la première personne du singulier « je » qui atteint 81.25% d'utilisateurs chez les deux filières. Et d'autre part, cette implication s'accroît avec la réduction de l'utilisation la troisième personne « il » (chez la 3^{ème} ASLE, 75% des élèves et chez la 3^{ème} ASLPH une baisse de 100%). En dernier lieu, à propos de l'effacement de personnes, nous enregistrons 12.5% dans les textes argumentatifs de la 3^{ème} ASLPH 2, en français.

Cependant, nous tenons aussi, à citer les points négatifs retenus à partir des résultats de notre expérience. Premièrement l'amélioration est minime par rapport à l'emploi des indices d'énonciation. Deuxièmement, la fréquence d'emploi des indicateurs de temps et de lieu est insuffisante pour pouvoir situer la situation d'énonciation. Elle atteint en moyenne d'abord en français, 50% d'utilisateurs chez la 3^{ème} ASLE 2 et 31.25% chez la 3^{ème} ASLPH 2, puis en arabe, 34.37% d'utilisateurs chez les langues et 21.87% chez les lettres et philosophie. Troisièmement, la ponctuation, un autre moyen pour exprimer son opinion, est presque absente. Elle s'élève en moyenne d'abord en français, à 06.25% d'utilisateurs chez la 3^{ème} ASLE 2 et 04.68% chez la 3^{ème} ASLPH 2, ensuite en arabe, un seul utilisateur chez la 3^{ème} ASLPH 2. Finalement, la présence de l'énonciataire ou le récepteur dans le discours argumentatif de l'élève est défailante. En français, le pronom « tu » est absent dans les textes argumentatifs, chez les deux filières. Le pronom « vous » est usé par 12.5% chez les langues et par 06.25% chez l'autre filière. En arabe, le pronom

« tu » est utilisé par 31.25% chez la 3^{ème} ASLE 2 et par 37.5% chez la 3^{ème} ASLPH 2. Le pronom « vous » n'est utilisé que par 06.25% chez la 3^{ème} ASLPH 2 (02 fois). A la fin de cette analyse, nous retenons que si les résultats obtenus sont insuffisants, ils restent néanmoins encourageants. Et pour notre défense, nous tenons à préciser que les conditions dans lesquelles notre expérience s'est réalisée, n'étaient pas propices du fait que nous n'avons pas pu accéder à l'établissement. Nous avons du laisser son exécution à la charge des enseignants qui eux-mêmes n'étaient pas libres puisqu'ils devaient avant tout respecter le temps imparti au programme du Ministère. Malgré ces contretemps et difficultés, ils sont arrivés à surmonter ces contraintes, pour pouvoir appliquer ce que nous leur avons proposé. Et tout cela nous encourage à approfondir notre recherche et à poursuivre notre travail sur l'emploi de l'énonciation dans tous les types de textes et tout au long de l'année. Et il serait plus intéressant si l'expérience pouvait s'étendre à d'autres langues, selon les travaux effectués sur le transfert des compétences linguistiques en didactique du plurilinguisme (Coste 1973).

Et ce « *transfert interlinguistique* » ne serait possible que grâce à une interaction entre les didactiques de ces langues d'apprentissage qui sont rares selon les propos de Mohamed Miled rédigés dans son article datant de 2005.

Ainsi devient-il nécessaire d'opérer des changements au niveau des méthodologies d'apprentissage des langues, des politiques scolaires et leurs programmes ainsi que de la formation des enseignants.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Apprendre une langue, apprendre une culture*. Cultures pédagogiques, n°360, 49.

Allaoui, A., Mahboubi, F. et Rekkab, M.(2014), *Français, troisième année secondaire*. Alger : éditions ONPS.

Bautier, E. (1998). *Je ou moi : apprentissage de l'expression ?* Cahiers pédagogiques, n°363.

Beacco, J-C. (1995). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre.

Benaïssa, S.(1999). *Le fils de l'amertume*. Paris : Plon.

Benjalloun, T.(1998). *Le racisme expliqué à ma fille*. Paris : Seuil.

Benjalloun, T.(1978). *La xénophobie*. Le monde, « dossiers et documents ».

Benveniste, E.(1966). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Billiez, J.(1985). *La langue comme marqueur d'identité*. Revue européenne des Sciences Sociales, *Génération nouvelles*, Vol I, n°2, 95-105.

Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.

Bouhadiba, F.(2007). *La langue arabe et LeTAL : étude de cas*. Revue maghrébine des langues, n°05, 59-66.

Boulard, A. et Gauthier, J. (2012). *Quand l'enfant dit « je »*. Enfance, n°02, 233-246.

Bouranane, S., N.Bouziane, N., M.Chahami, M., Mirebî, E. & Saïdi, H.(2013). *La langue arabe et sa littérature*. Troisième année du cycle secondaire. Filières, mathématiques, sciences expérimentales, gestion et économie, techniques mathématiques. Alger : éditions ONPS.

- Bouranane, S., N.Bouziane, N., M.Chahami, M., Mirebî, E. & Saïdi, H. (2018). *La langue arabe et sa littérature*. Troisième année du cycle secondaire. Filières, lettres et philosophie, langues étrangères. Alger : éditions ONPS.
- Byram, M., traduit de l'anglais par Blamont-Newman, K. et Blamont, G.(1992).*Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Cervoni, J.(1987). *L'énonciation*. Presses Universitaires de France.
- Cicurel, F.(1996). *L'instabilité énonciative en classe de langue*. Les Carnets du Cediscor, n°04, 77-92.
- Cuq, J. (dir.). ,(2003).*Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International, S.E.J.E.R.
- Cuq, J. et Gruca, I.(2005).*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble CEDEX.
- Commission des programmes.(2007). *Curriculum de français*. Alger :Ministère de l'Education Nationale.
- Coslin, P.(2002).*Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Daeninckx, D. (1983).*Meurtres pour mémoire*. Paris : Gallimard.
- Delcambre, I.(2007/2).*Du sujet scripteur au sujet didactique*. Le français aujourd'hui, n° 157,33-41.
- Dictionnaire Hachette.(1997). Encyclopédie *illustré*. Paris : Hachette livre.
- Donahue, C. (2007/2). *Le sujet- « je » dans l'écrit universitaire aux Etats-Unis : le débat « expressiviste »*. Le français aujourd'hui, n° 157,53-61.
- Dubois, J. (sous la direction).(1989).*Dictionnaire de Linguistique*. Paris : Librairie Larousse.

- Ducrot, O. (1973). *Les présupposés, conditions d'emploi ou éléments du contenu ?*, Actes du congrès de linguistique de Varsovie, 1968, dans J. Rey-Debove (éd.). *Recherches sur les systèmes signifiants*. La Haye : Mouton, 243-257.
- Ducrot, O. et Todorov, T.(1972).*Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Dufour, D. et Amorin, M.(2009/4). *Langage et adolescence*. *Adolescence*, n°70, 941-957.
- Ebel, M. et Fiala, P.(1983). *Sous le consensus, la xénophobie*. Lausanne : Institut de science politique, 201.
- Erikson, E. (1968).*Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Guerrab, Y.(2011).*Les indices d'énonciation dans l'écrit argumentatif : cas de la 3^{ème} AS*. Mémoire de Magistère, option : Didactique.
- Gouaou, M.(2009).*L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures*.*Synergie Algérie*, n°04, 209-216.
- Kaddache, M. (1988).*La conquête coloniale et la résistance*. Dans *Algérie*, Nathan-Enal.
- Kerbrat-Orecchioni, C.(1999). *L'Enonciation, De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Meribi, E. (dir.).(2009).*Le guide de l'enseignant, langue arabe et littérature*. Alger : éditions ONPS.
- Moore, D. (coord.).(2005). *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*.Paris : Didier.
- Piaget, J., Szeminska, A. et Inhelder, B.(1973). *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris :PUF.

Porcher, L.(1996). *Cultures invisibles*. Le Français dans le Monde – recherches et applications, 126-129.

Puren, C.(1998).*Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé International.

Miled, M.(2005). *Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde*. Le Français dans le Monde – recherches et applications, n°37,37-46.

El Mokdad, K.(1998).*Traduction de l'ouvrage l'Énonciation de Jean Cervoni*. Damas : Edition de l'Union des écrivains arabes.

Person, E.(1984). *Erikson's identity*. Partisan review, vol.51, n°03, 458-492.

Rabatel, A.(2003).*L'effacement énonciatif dans les discours représentés et ses effets pragmatiques de sous- et sur-énonciation*. Estudios de lengua y literatura francesas, n°14, 33.

Reuter, Y. (dir.)(2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Robert, J.(2008).*Dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée*. Paris : Edition Ophrys.

Ruzibiza, A. et De Ketele, J. (2007).*Apprentissage par intégration des compétences de base et évaluation critériée du savoir-résumer en français langue étrangère : quels effets ?* Porta linguarum, n°7, 13-30.

Tomassone, R. et Petiot, G.(2002).*Pour enseigner la grammaire II, Texte et Pratiques*. Paris : Delagrave.

Véronique, D. (2005).*Comparer les langues : perspectives didactiques ?*Le français dans le monde : recherches et applications, numéro spécial, 18-26.

Zarate, G.(1997). *La notion de représentation et ses déclinaisons*, in Zarate, G. et Candelier, M. (dir.), *Notions en Questions 2, Rencontres en didactique des langues*,

Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, 5-9.

Sitographie

Chillet, C. (2015). *Que faire avec ... la notion d'identité ?* Séminaire Amasa – Que faire avec la notion d'identité/ Laboratoire HISOMA- Tiré de <http://www.hisoma.mom.fr/recherche-et-activites/seminaires-de-recherche/amasa/que-faire-avec-la-notion-d-identite.html>

Charaudeau, P.(2009). *Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale*. Le site de Patrick Charaudeau –Livres, articles, publications. Tiré de <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>

Barbier, P. (2008). *La construction de l'identité sociale : un processus discursif au service de la stratégie argumentative*. Sciences-croisées, numéro 2-3 : L'identité.

Tiré de **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide**. Melançon, J. (1983). *L'énonciation didactique*. Études littéraires, n°16 (1), 39–54. Tiré de <https://doi.org/10.7202/500594ar>

Loisy, C.(2001). *C.M.Psychologie cognitive*, 13. Tiré de http://dyslexie.lu/dev_lang.pdf

Collovald, A., Gil, F., Sindzingre, N. & Tap, P. (1995). *Identité*, Encyclopædia Universalis. Tiré de <http://www.universalis.fr/encyclopedie/identite/>

Charaudeau, P. (dir.). (2009). *Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière, Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan. Site de Patrick Charaudeau : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>

Freud, S. Essai, traduction de l'Allemand par le Dr. S. Jankélévitch en 1921, revue par l'auteur. *Psychologie collective et analyse du moi ...* tiré de <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.frs.psy1>

<http://www.onefd.edu.dz/pdf/affaires-educatives/affaires-educatives2/affaires-educatives2-3/arabem.pdf>

Partie Annexes

Questionnaire destiné aux professeurs d'enseignement secondaire de Français

Identification :

Wilaya :

Enseignant de Français depuis :.....ans

1- Exploitez-vous les indices d'énonciation pour la compréhension du texte argumentatif ?

Oui

Non

Pourquoi ?
.....
.....
.....

2- Quels sont les indices d'énonciation exploités au cours de l'analyse du texte argumentatif ?

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

3- Les élèves relèvent-ils les indices d'énonciation du texte argumentatif ?

Facilement

difficilement

Vous avez une autre réponse :.....
.....
.....

4- Les pronoms personnels opèrent-ils dans votre choix du texte argumentatif étudié, en classe ?

Oui

Non

Pourquoi ? :

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

5- Abordez-vous en classe les différentes valeurs des pronoms personnels employés dans les textes argumentatifs étudiés ?

Oui

Non

Pourquoi ? :

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

6- Les élèves utilisent-ils les marques d'énonciation dans leurs productions écrites (argumentation) ?

Peu beaucoup moyennement pas du tout

Pourquoi ? :

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

Quel genre d'indices ? :

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

7-Pensez-vous que la maîtrise de l'emploi des indices d'énonciation chez l'élève peut libérer son expression ?

Oui Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? :

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

Comment (pour la première réponse) ?:

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

8-L'étude de l'énonciation dans le texte argumentatif en classe peut-elle améliorer l'apprentissage du Français langue étrangère ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? :

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

Comment (pour la première réponse)?:

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

9-Selon-vous, devrait-on exploiter plus l'étude de l'énonciation tout au long de l'année, en classe ?

Oui

Non

Pourquoi (pour les deux réponses) ? :

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

Comment(pour la première réponse) ? :

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

N.B : Nous vous informons que vous pouvez pour chaque question rajouter, si vous manquez de place, au dos du questionnaire tous les commentaires, remarques, suggestions ou autres, que vous jugerez utiles.

Merci pour votre coopération.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران 2

كلية الآداب، اللغات الأجنبية والفنون

قسم اللغة الفرنسية

تخصص: تعليمية اللغة الفرنسية

مشروع بحث لنيل شهادة الدكتوراه

استبانة موجهة إلى أساتذة مادة اللغة العربية في التعليم الثانوي

الولاية:

الجنس: ذكر أنثى

الخبرة:

مقدمة: إن هذا العمل يهدف إلى قياس مدى اندماج تلميذ السنة الثالثة ثانوي في نصه الحجاجي، باستعمال إشارات التلطف. لأننا نفترض أن التعامل مع هذه الأدوات يمكن أن يساعده على التعبير عن ذاتيته و أيضا تحرير تعبيره. مما قد يؤدي إلى تحسين مستواه اللغوي.

ملاحظة: ضع علامة (x) في الخانة المناسبة أو أكتب الجواب في الحالات الأخرى.

1- هل يدرس النص الحجاجي للأقسام النهائية أو غيرها؟

نعم لا

تعليق:

.....

.....

حسب رأيك؟ 2- ماهي الأهداف المنتظرة من دراسة النص الحجاجي عامة،

.....

.....

.....

.....

3- هل تأخذ بعين الاعتبار مختلف المؤشرات اللغوية الموجودة في النص الحجاجي، لإبراز وجهة نظر معينة؟

نعم لا

لماذا؟

.....

.....

4- هل تستعمل في القسم، علامات التلطف (قرائن القول أو أدوات لغوية للتعبير عن موقف شخصي) لدراسة

النص الحجاجي؟

نعم لا

لماذا؟

5- ماهي علامات التلفظ (قرائن القول) التي تدرس لتحليل النص الحجاجي، في القسم؟

6- هل يتعرف التلميذ بسهولة على إشارات التلفظ (قرائن القول) في النص الحجاجي؟

نعم لا

هل لديك جواب آخر؟

7- هل تدرس في القسم، القيم المختلفة للضمائر الشخصية التي توجد في النص الحجاجي؟

نعم لا

لماذا؟

8- هل يستعمل التلميذ علامات التلفظ في تعبيره الكتابي (الحجاج) لكي يعبر عن رأيه؟

قليل كثير متوسط أبدا

لماذا؟

أي نوع من العلامات؟

9- هل قدرة التلميذ على استعمال علامات التلفظ قد تساعده في التعبير عن رأيه بكل حرية، حسب رأيك؟

نعم لا

لماذا؟ (في ما يتعلق بالإجابتين)

كيف؟ (في ما يتعلق بالإجابة الأولى)

10-ماذا تقترح من أجل توظيف قرائن القول في مادة اللغة العربية و تحسين مستوى التلاميذ في التعبير
الحجاجي؟

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

ملاحظة: إذا كان لديك تعليق أو هناك ماتريد أن تضيفه، يمكنك أن تكتبه هنا.

شكرا على مساهمتك.

Le corrigé des exercices de compréhension

Exercice N°01 :

Répondez aux questions qui accompagnent le texte.

Zen

Calmez-vous ! Les personnes ayant un caractère irascible sont trois fois plus exposées au risque d'infarctus et deux fois plus sujettes aux troubles cardiaques que les autres, révèle une étude de l'université Johns Hopkins, en Californie du Nord, qui a été effectuée sur 13000 hommes et femmes âgées de 45 à 65 ans.

La Repubblica,
1999 Rome

Locuteur aux destinataires

Un journaliste de La Repubblica s'adresse à ses lecteurs, il emploie l'impératif dès la première phrase pour apostropher le lecteur.

Circonstances spatio-temporelles

Ce texte a été rédigé en 1999 en Italie.

Quelle est l'idée principale du texte ?

Il faut rester calme afin d'éviter des problèmes de santé au niveau du cœur.

Indices renvoyant au locuteur ou l'auteur ?

Le point d'exclamation (!).

Indices renvoyant au destinataire ?

L'emploi du mode impératif qui interpelle le récepteur, le « vous » renvoie à un ou des lecteurs.

Exercice N°02 :

Répondez aux questions qui accompagnent le texte.

J E U N E S S E

Parce que je suis jeune, on me place à l'ombre d'une " crise d'adolescence " ; parce que j'ai des rêves, on me reproche d'être trop naïve ; parce que je crie, je danse, je bouge, on me jette à la figure en un regard " jeunesse se passe, heureusement ". Alors quoi ! ? La vie est si triste quand on se dit mûr ? Où sont passées votre jeunesse, vos ambitions ? Parce que nous

sommes tous des enfants, parce que la vie est belle, il m'arrive de souhaiter que l'imagination, l'humour (et l'audace même) soient des maladies ; pourvu qu'elles soient contagieuses.

C. MALASSE,

Courrier des lecteurs de Télérama 2000

Locuteur aux destinataires

Une jeune fille s'adresse aux lecteurs adultes de télérama.

Circonstances spatio-temporelles

Ce texte a été rédigé en 2000 en France.

Indices renvoyant au locuteur ou l'auteur ?

Le début du texte est centré sur le "je" manifestant ainsi l'importance de la situation du locuteur.

Le point d'exclamation (!) qui exprime la colère de l'auteure.

L'emploi de « nous tous » qui renvoie à l'auteur qui représente la jeunesse et le ou les lecteurs qui symbolisent l'âge mûr (les adultes).

Le terme « pourvu » exprime le souhait donc le sentiment de l'auteure.

Indices renvoyant au destinataire

La seconde personne du pluriel (votre, vos) permet aussi d'interpeller les destinataires.

La phrase interrogative (rhétorique) s'adresse au destinataire.

Complétez les éléments proposés :

La problématique ?

Pourquoi le comportement des jeunes « la crise d'adolescence » gêne-t-il les adultes ?

Arguments des adultes :

- Leur naïveté (croire à leurs rêves),
- Leur frivolité (crier, danser, bouger).

Arguments de l'auteur (jeune) :

- La tristesse des adultes,
- Leur manque de jeunesse et d'ambition.

Conclusion :

Nous sommes tous des enfants et que la jeunesse soit une maladie contagieuse.

Remarque :

Lire, c'est communiquer, c'est-à-dire entrer en interaction avec la personne qui a écrit le texte ou qui rapporte des propos. Le lecteur, qui veut comprendre le point de vue présenté et se situer par rapport à celui-ci, doit trouver **qui parle, à qui, où, quand et pourquoi**. Les réponses à ces questions caractérisent ce qu'on appelle le contexte

d'énonciation.

L'analyse de l'énonciation permet au lecteur de découvrir des données importantes qui caractérisent le texte, son auteur et le ou les points de vue présentés. Grâce à ces données,

le lecteur peut :

- préciser l'intention de l'auteur selon les informations correspondantes au contexte tirées du texte ;
- adapter l'idée directrice selon les données relatives à l'intention et en tenant compte des divers points de vue dégagés ;
- valider de façon plus certaine son hypothèse de sens global et, au besoin, la modifier.

Les indices de l'énonciation :

Dans un discours, vous pouvez repérer les indices de l'énonciation (ou marques de l'énonciation) qui répondent aux questions suivantes : qui parle ? à qui ? où ? quand ?

1. Les indices de personnes

Ce sont les pronoms personnels et les possessifs de 1^{re} et 2^e personne (je, mon, tu, ton...).

2. Les indices spatio-temporels

Les indices spatiaux situent un lieu par rapport à la place occupée par le locuteur au moment de l'énonciation : « ici ».

Les indices temporels situent un moment par rapport à l'instant de l'énonciation : « maintenant ».

Les temps des verbes, présent, passé composé, imparfait, futur situent les actions par rapport au moment de l'énonciation.

3. Les modalisateurs ou indices de jugement et de sentiment

Ils témoignent de la subjectivité du locuteur.

Ils expriment :

Un jugement valorisant ou dévalorisant (suffixes péjoratifs(-ard ex: chauffeur -> chauffard), suffixes mélioratifs (-issime ex: excellentissime), adverbes de jugement (hélas), lexique appréciatif (magnifique, extrêmement rapide) ;

Une nécessité ou une volonté (il faut, je veux, c'est interdit...);

Une émotion (tristesse, joie) ;

Une certitude ou un doute (il semble, je crois, je suis sur...).

4. Les indices syntaxiques

Ils laissent apparaître l'émotion du locuteur. On retrouve donc des phrases exclamatives ou interrogatives.

la ponctuation : *guillemets, italiques, capitales, point d'exclamation* : insistance, distance, ironie...

le temps ou le mode des verbes : présent de l'énonciation, *subjonctif, conditionnel* (probabilité), *ou futur* (possibilité).

Le corrigé des exercices d'expression écrite

Exercice n°01 :

Dites à quoi se réfère " on " dans chacun de ces textes

Commençons par l'examen de cette faculté qui est fondamentale et qu'on oppose à tort à l'intelligence, dont elle est, au contraire, la véritable puissance motrice ; je veux parler de la sensibilité.

P. VALÉRY,
Variétés

"On" a ici une valeur générale plutôt péjorative. L'auteur veut ainsi marquer qu'il s'oppose à l'opinion commune.

Un des lieux communs qu'on rabâche dans certains milieux, c'est que désormais la littérature n'aura plus à jouer qu'un rôle secondaire ; l'avenir est au cinéma, à la télévision, à l'image. Je n'en crois rien.

S. de BEAUVOIR,
Tout compte fait

"on" a dans ce texte a une valeur restreinte, il désigne les personnes appartenant à "certains milieux" dont l'auteur ne partage pas l'opinion

le pronom " on " est toujours intéressant à relever et à étudier. Il a tantôt - une valeur d'indéfini = on ne sait pas qui... - une valeur élargie = tout le monde, les humaines en général (ex : dans les proverbes) - une valeur de substitut de l'émetteur (je, nous) ou du récepteur (toi, vous), qu'on veut éviter de désigner.

Exercice n°02 :

Reprenez dans chaque citation les indices de jugement ou de sentiment.

Les mots, cette **brutalité** qui **maltraite** les sentiments.

S. de BEAUVOIR

Indice de sentiment négatif

L'histoire, **heureusement**, ne se répète jamais.

S. de BEAUVOIR

Indice de jugement positif

Jai cette **conviction** profonde ; les morts vivent
tant qu'il y a des gens pour penser à eux.

E. HENRIOT

Indice de certitude

Jaime l'allure poétique, à sauts et à gambades :
c'est une art, comme dit Platon, **légère, volage,**
démoniaque.

MONTAIGNE, *Essais 1*

Indice d'appréciation positive

Savoir par cœur n'est pas savoir. **Mieux vaut**
avoir la tête bien faite que la tête bien pleine.

MONTAIGNE, *Essais 1*

Indice de jugement positif

Il est vrai, ma raison me le dit chaque jour
Mais la raison n'est pas ce qui règle l'amour.

MOLIERE, *Le Misanthrope*

Indice de certitude

La famille ! Parlons-en ! La famille ! Ca sert à
vous demander de l'argent. Rien de plus.

MONTHERLANT, *Les Célibataires*

Indice de sentiment négatif proche de
l'exaspération

Insensés qui **vous** plaignez sans cesse de la
nature, apprenez que tous vos maux viennent
de vous !

ROUSSEAU

Indice de jugement négatif porté sur les destinataires

Exercice n°03

Impliquez-vous en donnant deux arguments à vos amis, que vous devez impliquer dans votre production, pour aller voter.

Donnez deux arguments contre la consommation des eaux gazeuses, en vous impliquant et en interpellant votre récepteur.

Réponses libres

L'idée c'est l'utilisation des indices d'énonciation (pronoms, adjectifs, jugements, émotions, opinion).

Expression écrite

Sujets :

Choisis le sujet qui te conviens pour rédiger un texte argumentatif dans lequel tu donneras ton avis en choisissant des arguments et des exemples convaincants et précis.

- 1- Beaucoup de jeunes aujourd'hui, préfèrent étudier et travailler au même temps. Qu'en penses-tu ?
- 2- Les parents et leurs enfants n'arrivent pas à communiquer entre eux. Donne ton avis sur ce sujet.
- 3- « Les parents devraient laisser plus de liberté à leurs enfants. Ainsi ils seront plus indépendants. » Partages-tu ce point de vue ?
- 4- Poursuivre ses études (lycée ou université) après 18 ans, est-ce que c'est une décision personnelle ou est-ce qu'elle est imposée par les parents ?
- 5- « je préfère me confier à mes amis au lieu de ma famille. » Donne ton opinion sur ce sujet.
- 6- Certaines personnes aiment être seules, d'autres, au contraire, aiment avoir de la compagnie (amies, famille,...). Et toi que préfères-tu ?
- 7- Est-ce qu'il y'a un sujet sur lequel tu veux donner ton opinion ? Tu as le droit de t'exprimer librement.

تصحيح التطبيقات

التطبيق الأول: دراسة نص

النص:

خلقنا لنعمل لطلب الخير، و نتحرك للحصول على الرزق، فإله تعالى أمرنا أن نسعى في جلب ما (يسد حاجتنا) بقوله: [فامشوا في مناكبها و كلوا من رزقه]. و ذلك بأن ندرس العلوم، و نفلح الأرض، و ندير التجارة، و نحسن الصناعة؛ لتكون هذه الأعمال سبب سعادتنا و راحتنا، فالإنسان كالشجرة لا ثمر له غير نتاج عمله مهما كان حقيرا أو ضئيل الفائدة.

انظر كيف أن أكثر الأمم في الأرض أحسنهم عملا، و أدومهم سعيا في مرافق الحياة؛ فالعمل روحها، و مصدر الغنى و منشأ العمران. فالذي يعمل ويجد طالبا عظام الأمور، و أسمى المراتب، لا بد أن ينال ما يطلبه و يبلغ الذي يتمناه، و يجد الراحة مع الهناء، و يعيش محترما محاطا بكل أنواع العز و الصفاء.

أحمد الهاشمي بك - ديوان الإنشاء -

بتصرف.

الأسئلة:

1- ماهي مرجعيات النص؟

الكاتب: أحمد الهاشمي بك، الكتاب: ديوان الإنشاء، النص: متصرف به

2- ما القضية التي يطرحها الكاتب؟

لكي يكون سعيدا، يجب على الإنسان أن يعمل حتى يرزق و يرضي ربه.

3- ما نوع النص؟

نص حجاجي.

4- الآية المذكورة في النص هل هي من نوع: الأدلة المنطقية؟ - الأدلة الواقعية؟ - الأدلة التاريخية؟ - الشواهد

،الإستشهادات؟ - الإقتباس+

إختر الجواب أو الأجوبة الملائمة (X).

5- ضع عنوانا مناسباً للنص.

العمل مفتاح التقدم.

6- ماهي نية الكاتب؟

إقناع القارئ بضرورة العمل للكل.

7- استخرج من النص علامة تدل على الباث أو الكاتب.

"نحن"

8- استخرج من النص علامة تشير إلى المتلقي أو القارئ.

"انظر"

9- نية الكاتب، مفصح عليها أم لا (خفية)؟

نعم، نية الكاتب مفصح عليها. (خلقنا لنعمل لطلب الخير).

المحاكاة تتمثل في طرح حكم أو خلاصة تدعى القضية أو الأطروحة (وجهة نظر يريد الباحث من المتلقي قبولها) مع حجة (مقترح يدفع بقبول القضية المطروحة). بمعنى تحكيم العقل وعرضه بشكل يتبيناه المتلقي. تحليل " نص حجاجي " يستهدف إذن إظهار القضية المطروحة، مختلف الحجج الداعمة لها والطريقة التي يعرض بها هذه الحجج .

القراءة هي عملية تواصل يستطيع بها القارئ التفاعل مع الكاتب لكي يفهم وجهة نظره المطروحة و ما موقعه هو بالنسبة لها. فلماذا فهم مرجعيات النص(الكاتب؟ العنوان؟ مكان وزمان الطبع؟ نوع السند والمطبوع؟ نص كامل أو أنه متصرف به؟ ملايسات إنتاج النص؟ هوية الكاتب؟) و ظروف العملية التواصلية(أوضع التلغظ) مهمة(من يتكلم؟ إلى من؟ أين؟ متى؟ لماذا؟) .

من المهم أيضا أن نتعرف عن نية الكاتب:

ما هي نية الكاتب؟ نية الإقناع مفضح عنها أم لا (خافية؟) (الضمانر: أنا،نحن، هو أي الآخر، هم)، (طريقة العرض محايدة أو متحيزة؟)، (الكلمات أو العبارات المستعملة).

هل هي مرتبطة - بوضوح أم لا- بغرض شخصي أم بمصلحة عامة ؟

التطبيق الثاني:

النص:

من المشكلات التي تَوَرَّقَ العالم في هذا العصر البيئة الطبيعية و ما تتعرض له من دمار شامل بشع، لأن ما هو حادث في الأَرْضَ الآن من ارتفاع درجة حرارتها و الجفاف الطويل في إفريقيا، و الأعاصير و الفيضانات المدمرة، و أخيرا ثقب الأوزون يرجع بداية على الهجوم الشرس الذي تتعرض له الأشجار في كل أنحاء العالم، إلى جانب ارتفاع نسب التلوث الكيماوي في سَتَى النواحي.

إن الأشجار هي رئة العالم، فهي تأخذ ثاني أكسيد الكربون و تخرج لنا الأكسجين، فثاني أكسيد الكربون إذا ضلَّ في الجَوَّ يؤدي إلى ارتفاع درجة حرارة الأرض لأن ذراته تحبس جزءاً من الأشعة فوق الحمراء، فلماذا نسيت البشرية أهمية الأشجار حيويًا و جماليًا؟

محسن حافظ. مجلة العربي العدد: 442، سبتمبر 1995 -بتصرف-

الأسئلة:

- 1 - ماهي مرجعيات النص؟
- الكاتب: محسن حافظ، المجلة: مجلة العربي، العدد: 442، السنة: سبتمبر 1995، النص: متصرف به.
- 2- استخرج الفكرة العامة للنص.
- الأشجار عنصر الحياة، ودورها في الحفاظ على توازن البيئة.
- 3- ماهي نية الكاتب؟ علّل.
- إقناع القارئ بضرورة حماية الأشجار. (دمار شامل بشع، الهجوم الشرس، لنا).
- 4- هل هي مرتبطة بغرض شخصي أم بمصلحة عامة؟ علّل.
- نية الكاتب مرتبطة بمصلحة عامة. (من المشكلات التي تَوَرَّقَ العالم في هذا العصر البيئة الطبيعية و ما تتعرض له من دمار شامل بشع)، (فلماذا نسيت البشرية أهمية الأشجار حيويًا و جماليًا؟).
- 5- أ. أسند الجملة الآتية: [فإذا عجزنا عن حمايتها كان مآلها الهلاك] إلى المفرد المتكلم.
- "فإذا عجزت عن حمايتها كان مآلي الهلاك."
- ب. ما الفرق التي تلاحظه على معنى الجملتين؟
- الجملة الأولى تحمل مسؤولية الدفاع على الأشجار على الكل. أما الجملة الثانية فهذه المسؤولية يتحملها شخص واحد.
- أثر "نحن" يعود على الكل (الباث و المتلقي) بينما "أنا" في هذه الجملة تأثيرها محدود.
- 6- ما هدف الكاتب من استعماله جملة استفهامية في آخر النص؟
- الكاتب يشرك القارئ في التفكير فيدفعه لمقاسمته نفس الرأي.

التطبيق الثالث:

النص:

الحاسوب آلة العصر التي طالما تمنيت أن أداعب أزرارها، و استمتع ببرامجها في وقت فراغي، فتحققت أمنيتي، و حظيت بحاسوب تشجيعا على نجاحي، و قد حسبتة في بادئ الأمر لعبة مسلية، لكنني أدركت أن مزاياه عديدة. [...] لهذا قلت بيني و بين نفسي: كم أنا المحظوظ !

إن جهاز الإعلام الآلي، لجهاز عصري، و عجيب، يجعلنا، نتواصل بسرعة مذهلة مع غيرنا في جميع أقطار العالم !

عن الانترنت – بتصرف -.

السؤال: استخراج من النص الأدوات اللغوية التي تدل على ذاتية الكاتب (رأيه أو إحساسه).

التطبيق الرابع: ملخص

أكمل الجدول الآتي الذي يظم مختلف الأدوات اللغوية للتعبير عن موقف الكاتب (الذاتية) في النصوص الثلاثة السابقة:

الأدوات اللغوية	الضمائر المتكلمة	عبارات خاصة في رأي ما	عبارات خاصة في حكم ما	عبارات خاصة في التعبير عن شعور ما	علامات التنقيط	أزمة التصريف المستعملة	علامات تدل على القارئ	علامات أخرى
النص الأول	نحن			سبب سعادتنا وراحتنا، أكثر غلبة، أحسنهم عملا، أدومهم سعيًا، محترما، الكسول، عضو فاسد، يجب أن يبتز		حاضر التلفظ	نحن، انظر(أنت)	لا بد أن يجب أن (الأمر و التوكيد هي أدوات يستعملها الباحث للتأثير على المتلقي)، الذي
النص الثاني	نحن		دمار شامل، إشع، الشرس		علامة الاستفهام(؟)	حاضر التلفظ	نحن	الآن، الأرض (زمان ومكان التلفظ أو القول)
النص الثالث	أنا	أدركت، قلت بيني و بين نفسي، أنا كم لمحظوظ، حسبتة	لعبة مسلية، جهاز عصري، عجيب، سرعة مذهلة	تمنيت، استمتع	علامة التعجب (!)	حاضر التلفظ	نحن	الأسلوب المباشر

يجب على القارئ أن يفهم و يحلل طريقة عرض الحجج :

1. هل العرض واضح أم مقنع ؟ مؤكد أم لا ؟(العبارات التي تعبر عن الرأي، الحكم، الشعور، اليقين أو الشك)

2. ما العلامات الدالة على الباث ؟ ما الدور الذي يعطيه لنفسه إزاء المتلقي؟ ما المسلك الذي يتخذه لإعطاء خطابه وزنا ومصداقية ؟

3. ما العلامات الدالة على المتلقي المحتمل ؟ ما " الافتقار " (النقص) المسند إليه ؟

ملاحظة: أسماء الإشارة (أسماء مخصوصة تدل على معنى مشار إليه: هذا، هذه،...) و الأسماء الموصولة (الاسم الموصول لا تكتمل دلالاته إلا بجمله بعده ، وهذه الجملة تسمى صلة الموصول: الذي، التي،...) هي عناصر مهمة لفهم الظروف التي أنتج فيها فعل التلطف أو القول. الجملة الاستفهامية تستعمل للتواصل مع القارئ أو المتلقي لإشراكه في الرأي و من ثم الإقناع. الجملة التعجبية تستعمل للتعبير عن شعور الباث أو الكاتب.

كتابة النص الحجاجي

التطبيقات:

1 " سوف يخطط لإعادة بعض المواد التي سربت خلال امتحان البكالوريا. " المعلومة ناقصة، أكملها بإجابتك على الأسئلة الآتية:

من الباث؟ وزير التربية و التعليم؟ جوان 2016 أين؟ الجزائر من المتلقي؟ كل من هو مهتم (التلاميذ، الأباء، المجتمع).

الهدف من هذه المعلومة؟ الإعلام، التبليغ.

2) ماذا تعني العبارات الآتية؟ ضع علامة في الخانة المناسبة.

العبارات	اليقين	الشك
1- أنا متأكد	+	
2- في اعتقادي	+	
3- ربما من الأفضل أن		+
4- وفقا لما هو معترف به	+	
5- يهينني لي أنه		+
6- يجب الاعتراف بأن	+	
7- لعله من الأفضل		+
8- لي إيمان راسخ أن	+	

3) العبارات الآتية: " في نظري، شخصيا، من وجهة نظري، بالنسبة لي، في ما يخصني، بيد ولي"، تستعمل في التعبير عن الرأي. اذكر حجتين ترد بهما على صديق يشعر بالضيق أثناء العطلة، و لا يعرف كيف يشغل أوقاته فيها. أفصح عن وجهة نظرك باستعمال العبارات المذكورة أعلاه.

حرية الإجابة.

4) عبر عن رأيك بالتعبير عن شعورك و بإعطاء الحكم المناسب في الفقرة الآتية. استعن بالقائمة التالية:

" بفضل، أخاف، أفضل، أحب، تشجعك، هائل، أشعر، الطراز الأول، يساعدك، تحسين، الاستمتاع، الأروع، المرعبة.

"أنا أحب أن أتواصل مع أصدقائي عبر موقع "فيسبوك" لأنه أفضل وسيلة للاتصال. أولا، انه يساعدك على التعرف بأناس مجهولين أستطيع أن أفشي لهم بأسراري من دون أن أخاف أن تعلم عائلتي. ثانيا، هذه الشبكة الاجتماعية تشجعك على التعرف بمختلف الأجناس و هذا له فوائد كثيرة مثلا تحسين لغتك الأجنبية، الاستمتاع باكتشاف ثقافات أخرى والأروع هو الانفتاح على العالم. وأخيرا، بفضل هذا الاختراع من الطراز الأول، أنا لا أشعر بالوحدة المرعبة.

في النهاية، نحن لا نستطيع أن نتخلى عن «فيسبوك» فهو هائل!

5) اقرأ المقدمة الآتية و الحجج ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

”ينبغي إعطاء نصيب من المال للمراهق لينفقه في حاجته اليومية، فهذا من شأنه أن“:

- يسمح للمراهق بممارسة الاستقلالية. **الكهل**
- يوفّر عنا حرج الطلب كلما أردنا اقتناء شيء. **المراهق**
- يعلمنا قيمة المال. **المراهق**
- يجعلنا نشعر بالحرية: قد نختار اقتصاده، و قد نختار إنفاقه دفعة واحدة. **المراهق**
- أ- عين الحجج الصادرة عن المراهق المستفيد من هذا المال، و الصادرة عن الكهل.
- ب- أضف حجتين و اذكر عمّن يمكن أن تصدرا: عن الذي يعطي المال أو الذي يأخذه.
- ت- حرّر الخاتمة التي توصل إليها هاتان الحجّتان.

حرية الإجابة.

التعبير الكتابي

المواضيع:

اختر الموضوع الذي يناسبك وأكتب نصا حجاجيا تبين فيه رأيك مصحوبا بحجج مقنعة وملانمة.

1. نلاحظ اليوم أن كثيرا من الشباب يفضل العمل و الدراسة في نفس الوقت.
ماهو رأيك تجاه عمل الشاب أو الشابة الذي يدرس؟
2. "لا يوجد أي لغة حوار بين الآباء و الأبناء."
هل أنت مع هذه المقولة؟ أعطي وجهة نظرك حول هذا الموضوع.
3. هل تجذبك حياة الشباب الذين تركهم أبائهم أحرارا في تصرفاتهم؟
4. بعد سن الثامنة عشر، هل الدراسة(في الثانوي والجامعة) حسبك رأيك هي قرار يفرضها الآباء أم هي قرار شخصي؟
5. "أنا أفضل أن أفشي بأسراري إلى أصدقائي عوضا من عائلتي."
عبر عن رأيك حول هذا الموضوع.
6. هناك من يفضل الوحدة و هناك بالعكس من يفضل صحبة الآخرين.
و أنت ما رأيك؟
7. هل هناك موضوع تريد أن تتكلم عنه؟
لك الحرية التامة في التعبير عن رأيك.

شبكة تقييم:ابن شبكة تساعدك على تقييم عملك الذي ستجزه:

المقاييس أو الأسئلة	نعم	لا	تعليل أسباب الخطأ
1. هل الوضعية التواصلية واضحة؟(من؟متى؟ أين؟ إلين؟ لماذا؟)			
2. هل كتبت نصا حجاجيا؟			
3. هل عالجت الموضوع المحدد ولم أخرج عنه؟			
4. هل أفصحت عن رأيي بوضوح؟			
5. هل اخترت الضمير المتكلم المناسب للموضوع؟			
6. هل استعملت علامات تدل على المتلقي؟			
7. هل استخدمت الحجج المناسبة لأطروحتي؟			
8. هل عرضي للحجج واضح ومنظم؟			
9. هل استعملت عبارات خاصة في التعبير عن رأيي؟			
10. هل استعملت عبارات خاصة في التعبير عن حكمي على الأشياء؟			
11. هل استعملت عبارات خاصة في التعبير عن شعوري؟			
12. هل استعملت أدوات لغوية للربط بين الحجج و مختلف مراحل النص الحجاجي؟			
13. هل استعملت لغة تقريرية، مباشرة و واضحة؟			

a- Tableaux récapitulatifs des réponses des élèves, exercices de compréhension de français

Questions Elèves	Exercice n°01 : répondez aux questions qui accompagnent le texte.					
	Déterminer le locuteur	Déterminer le destinataire	Déterminer les circonstances spatio-temporelles	Dégager l'idée principale	Indices renvoyant au locuteur	Indices renvoyant au destinataire
Elève 1	+	+	+	-	-	+
Elève 2	+	+	+	-	-	+
Elève 3	+	+	+	-	-	+
Elève 4	+	-	+	-	-	+
Elève 5	+	-	-	+	+	-
Elève 6	+	+	+	-	-	+
Elève 7	+	+	+	+	-	+
Elève 8	+	+	+	-	-	+
Elève 9	+	+	+	+	-	+
Elève 10	-	+	+	-	-	+
Elève 11	+	-	-	-	-	+
Elève 12	+	+	+	-	-	-
Elève 13	+	-	+	+	+	+
Elève 14	+	+	+	-	-	+
Elève 15	+	-	+	+	-	+
Elève 16	+	-	+	-	+	-
Total des bonnes réponses	15	10	14	05	03	13
Pourcentage	93.75%	62.5%	87.5%	31.25%	18.75%	81.25%

Questions Elèves	Exercice n°02 :								
	1- Répondez aux questions qui accompagnent le texte.					2- Complétez les éléments proposés.			
	Déterminer le locuteur	Déterminer le destinataire	Déterminer les circonstances spatio-temporelles	Indices renvoyant au locuteur	Indices renvoyant au destinataire	La problématique ?	Arguments des adultes ?	Arguments de l'auteur (jeunes) ?	Conclusion ?
Elève 1	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Elève 2	+	+	+	+	+	-	-	-	+
Elève 3	+	+	+	+	+	-	-	-	+
Elève 4	+	-	+	+	+	-	+	-	-
Elève 5	+	-	-	+	+	-	-	-	-
Elève 6	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Elève 7	+	-	+	+	+	-	-	-	-
Elève 8	+	-	+	+	+	-	-	-	-
Elève 9	+	+	-	+	+	-	-	-	-
Elève 10	-	+	+	+	-	-	+	+	-
Elève 11	+	-	+	+	-	-	-	+	-
Elève 12	+	-	+	-	-	-	-	-	-
Elève 13	-	-	+	+	+	-	+	+	-
Elève 14	+	-	-	+	-	-	-	-	-
Elève 15	+	-	+	+	+	-	-	-	-
Elève 16	+	-	+	+	+	-	-	-	-
Total des bonnes réponses	13	06	13	15	12	00	03	03	02
Pourcentage	81.25%	37.5%	81.25%	93.75%	75%	00%	18.75%	18.75%	12.5%

b-Tableaux récapitulatifs des réponses des élèves, exercices de l'expression écrite de français

Questions	Exercice n°01 : Dites à quoi se réfère « on » dans chacun de ces textes.	
	Texte 01	Texte 02
Elèves		
Elève 1	-	+
Elève 2	-	+
Elève 3	-	-
Elève 4	-	-
Elève 5	-	+
Elève 6	-	-
Elève 7	-	+
Elève 8	-	+
Elève 9	-	+
Elève 10	-	-
Elève 11	-	-
Elève 12	-	-
Elève 13	-	-
Elève 14	-	+
Elève 15	-	-
Elève 16	-	-
Total des bonnes réponses	00	07
Pourcentage	00%	43.75%

Questions Elèves	Exercice n°02 : Soulignez dans chaque citation, les indices de jugement ou de sentiment.						
	Extrait 01	Extrait 02	Extrait 03	Extrait 04	Extrait 05	Extrait 06	Extrait 07
Elève 1	+	+	+	-	-	-	-
Elève 2	+	+	+	-	-	-	-
Elève 3	-	-	-	-	-	-	-
Elève 4	-	-	-	-	-	-	-
Elève 5	+	+	+	+	+	-	+
Elève 6	-	-	-	-	-	-	-
Elève 7	+	-	+	+	+	-	+
Elève 8	+	+	+	+	+	-	+
Elève 9	+	+	+	+	+	-	+
Elève 10	+	+	+	-	+	-	+
Elève 11	-	-	-	-	+	-	+
Elève 12	-	-	-	-	-	-	-
Elève 13	-	+	+	+	+	-	+
Elève 14	+	+	+	+	+	-	+
Elève 15	+	+	+	+	+	-	+
Elève 16	-	-	-	-	-	-	-
Total des bonnes réponses	09	09	10	07	09	00	09
Pourcentage	56.25%	56.25%	62.5%	43.75%	56.25%	00%	56.25%

Questions Elèves	Exercice n°03			
	1- Impliquez-vous en donnant deux arguments à vos amis, que vous devez impliquer dans votre production, pour aller voter.		2- Donnez deux arguments contre la consommation des eaux gazeuses, en vous impliquant et en interpellant votre récepteur.	
	L'énonciateur	Le récepteur	L'énonciateur	Le récepteur
Elève 1	+	-	-	-
Elève 2	+	-	+	-
Elève 3	-	-	-	-
Elève 4	+	+	+	+
Elève 5	+	-	-	-
Elève 6	-	-	-	-
Elève 7	-	-	-	-
Elève 8	+	-	+	-
Elève 9	+	-	+	-
Elève 10	+	-	+	+
Elève 11	+	+	+	-
Elève 12	+	+	+	-
Elève 13	+	+	+	-
Elève 14	+	+	+	-
Elève 15	+	+	+	-
Elève 16	-	-	-	-
Total des bonnes réponses	12	06	10	02
Pourcentage	75%	37.5%	62.5%	12.5%

a- Tableaux récapitulatifs des réponses des élèves, exercices de compréhension d'arabe

Questions Elèves	Exercice n°01 : répondez aux questions qui accompagnent le texte.								
	La source du texte	La cause défendue par l'auteur	Le type du texte	Déterminer la nature de l'exemple proposé	Donner un titre au texte	L'objectif de l'auteur	Les indices renvoyant au locuteur	Les indices renvoyant au destinataire	L'objectif de l'auteur déclaré ou non
Elève 1	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Elève 2	+	+	-	-	+	+	+	+	-
Elève 3	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Elève 4	+	-	-	-	-	-	-	-	+
Elève 5	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Elève 6	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Elève 7	+	+	-	+	+	+	+	-	+
Elève 8	+	+	-	+	+	+	+	+	-
Elève 9	-	+	-	+	+	+	+	+	+
Elève 10	+	+	-	+	+	+	+	-	+
Elève 11	-	-	+	+	-	+	+	+	+
Elève 12	+	+	+	-	-	+	+	+	+
Elève 13	+	-	+	+	-	-	+	+	+
Elève 14	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Elève 15	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Elève 16	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Total des bonnes réponses	12	12	06	11	11	13	14	12	13
Pourcentage	75%	75%	37.5%	68.75%	68.75%	81.25%	87.5%	75%	81.25%

Questions Elèves	Exercice n°02 : répondez aux questions qui accompagnent le texte.								
	La source du texte	l'idée générale du texte	l'objectif de l'auteur		Un objectif personnel ou une cause collective		L'analyse d'une phrase		Le but de l'emploi d'une question rhétorique à la fin du texte
			La réponse	La justification	La réponse	La justification	Emploi du « je » à la place de « nous »	Comparer le sens des deux phrases	
Elève 1	+	-	-	-	+	-	+	+	-
Elève 2	+	-	+	+	-	-	+	-	-
Elève 3	+	+	+	-	+	-	+	-	-
Elève 4	-	+	-	-	+	-	+	-	-
Elève 5	+	+	-	-	+	-	+	-	-
Elève 6	+	-	+	-	+	+	+	-	-
Elève 7	+	+	-	-	+	-	+	-	-
Elève 8	-	+	+	-	+	-	+	-	+
Elève 9	-	+	-	-	+	+	-	-	+
Elève 10	+	+	+	-	+	-	+	-	-
Elève 11	-	-	+	-	+	-	+	-	-
Elève 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Elève 13	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Elève 14	-	+	+	-	+	-	+	-	-
Elève 15	+	-	-	-	+	-	-	-	-
Elève 16	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Total des bonnes réponses	10	10	09	02	14	04	13	02	03
Pourcentage	62.5%	62.5%	56.25%	12.5%	87.5%	25%	81.25%	12.5%	18.75%

Questions Elèves	Exercice n°3 : relevez du texte les outils de langue renvoyant à la subjectivité de l'auteur (son opinion ou ses sentiments). Remarque : il y a dans le texte 21 outils de langue renvoyant à la subjectivité de l'auteur.	Pourcentage des réponses par élève
Elève 1	05	23.80%
Elève 2	03	14.28
Elève 3	01	04.76
Elève 4	05	23.80%
Elève 5	07	33.33%
Elève 6	07	33.33%
Elève 7	05	23.80%
Elève 8	07	33.33%
Elève 9	05	23.80%
Elève 10	02	09.52%
Elève 11	05	23.80%
Elève 12	00	00%
Elève 13	06	28.57%
Elève 14	05	23.80%
Elève 15	00	00%
Elève 16	11	52.38%
Nombre des élèves	14	
Pourcentage général des réponses	22.46%	

Questions Elèves	Exercice n°04 : complétez le tableau suivant qui comporte les différents outils linguistiques renvoyant à la subjectivité de l'auteur dans les trois textes étudiés.																								
	Les indices de personnes			Les indices d'opinion			Les indices de jugement			Les indices de sentiment			la ponctuation			Les temps de conjugaison			Les indices du destinataire			D'autres indices			
	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	Texte1	Texte2	Texte3	
Elève 1	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-		
Elève 2	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 3	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-		
Elève 4	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-		
Elève 5	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 6	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-		
Elève 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 8	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-		
Elève 9	+	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-		
Elève 10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 12	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+		
Elève 13	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+		
Elève 14	+	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-		
Elève 15	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Elève 16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Total des bonnes réponses	10	06	10	06	08	05	02	05	05	07	08	04	05	09	09	06	07	03	07	06	06	02	00	02	
Pourcentage	62.5%	37.5%	62.5%	37.5%	50%	31.25%	12.5%	31.25%	31.25%	43.75%	50%	25%	31.25%	56.25%	56.25%	37.5%	43.75%	18.75%	43.75%	37.5%	37.5%	12.5%	00%	12.5%	

b-Tableaux récapitulatifs des réponses des élèves, exercices de l'expression écrite d'arabe

Questions Elèves	Exercice n°01 : complétez l'information donnée en répondant aux questions suivantes.				
	L'émetteur ?	Quand ?	Où ?	Le récepteur ?	L'objectif de l'information donnée ?
Elève 1	+	+	+	-	-
Elève 2	+	-	-	+	-
Elève 3	+	-	+	+	+
Elève 4	-	-	-	-	-
Elève 5	-	-	-	-	+
Elève 6	+	-	+	+	+
Elève 7	-	-	-	-	-
Elève 8	+	-	-	-	-
Elève 9	+	-	-	-	-
-Elève 10	+	-	+	+	+
Elève 11	+	-	+	+	+
Elève 12	-	-	-	+	+
Elève 13	-	-	-	-	-
Elève 14	+	-	+	+	+
Elève 15	-	-	-	+	-
Elève 16	+	+	+	+	+
Nombre de bonnes réponses	10	02	07	09	08
Pourcentage général des réponses	62.5%	12.5%	43.75%	56.25%	50%

Questions Elèves	Exercice n°02 : déterminer le sens des expressions données.	
	Le nombre des termes exprimant la certitude	Le nombre des termes exprimant le doute
Elève 1	04/05	03/03
Elève 2	04/05	03/03
Elève 3	04/05	02/03
Elève 4	02/05	02/03
Elève 5	05/05	03/03
Elève 6	04/05	03/03
Elève 7	04/05	03/03
Elève 8	04/05	03/03
Elève 9	04/05	03/03
Elève 10	04/05	02/03
Elève 11	04/05	03/03
Elève 12	03/05	02/03
Elève 13	05/05	03/03
Elève 14	04/05	03/03
Elève 15	04/05	03/03
Elève 16	03/05	03/03
Nombre total des réponses	62/80	44/48
Pourcentage général des réponses	77.5%	91.66%

Questions Elèves	Exercice n°03 : donner deux arguments pour la situation de communication proposée, en utilisant des indices d'opinion à partir des expressions données.	
	Argument 01	Argument 02
Elève 1	+	+
Elève 2	+	+
Elève 3	+	+
Elève 4	+	+
Elève 5	+	+
Elève 6	+	-
Elève 7	-	-
Elève 8	-	+
Elève 9	-	+
Elève 10	+	+
Elève 11	-	-
Elève 12	-	-
Elève 13	-	-
Elève 14	-	+
Elève 15	+	+
Elève 16	+	-
Nombre des élèves	09	10
Pourcentage général des réponses	56.25%	62.5%

Questions Elèves	Exercice n°04 : compléter le texte proposé avec les termes ou expressions, de jugement, d'opinion et de sentiments, donnés.
	Nombre de bonnes réponses
Elève 1	11/13
Elève 2	06/13
Elève 3	12/13
Elève 4	11/13
Elève 5	13/13
Elève 6	11/13
Elève 7	03/13
Elève 8	10/13
Elève 9	13/13
Elève 10	11/13
Elève 11	13/13
Elève 12	00/13
Elève 13	13/13
Elève 14	13/13
Elève 15	13/13
Elève 16	13/13
Nombre total des réponses	166 /208
Pourcentage général des réponses	79.80%

Questions Elèves	Exercice n°05 : répondre aux questions qui accompagnent l'introduction et les arguments qui renvoient au thème proposé.		
	Discerner les arguments de l'adolescent de ceux de l'adulte	Produire deux arguments en précisant l'énonciateur	Rédiger une conclusion dans laquelle se rejoignent les deux opinions
Elève 1	04/04	01/02	-
Elève 2	00/04	01/02	-
Elève 3	00/04	02/02	+
Elève 4	02/04	00/02	-
Elève 5	00/04	00/02	+
Elève 6	03/04	01/02	-
Elève 7	00/04	00/02	-
Elève 8	04/04	01/02	-
Elève 9	04/04	01/02	-
Elève 10	04/04	00/02	-
Elève 11	00/04	00/02	-
Elève 12	00/04	00/02	-
Elève 13	04/04	00/02	-
Elève 14	04/04	01/02	-
Elève 15	00/04	00/02	-
Elève 16	01/04	00/02	-
Nombre total des réponses	30/64	08/32	02
Pourcentage général des réponses	46.87%	25%	12.5%

Tableaux récapitulatifs du groupe témoin : 3^{ème} ASLE 1 (français)

a. Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} personne du singulier	1 ^{ère} personne du pluriel	Pronom indéfini « On »	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation
01	00	00	00	10	00	00	00	00	01
02	02	03	00	09	00	03	00	00	00
03	03	00	02	12	00	02	01	02	00
04	02	00	01	05	05	03	00	00	00
05	00	03	02	08	00	02	00	00	00
06	06	03	00	05	00	00	00	02	00
07	05	04	00	04	02	00	01	00	00
08	07	03	02	01	03	03	00	02	00
09	06	00	00	05	00	00	00	00	00
10	02	00	01	05	00	00	00	01	00
11	08	01	00	04	02	03	00	00	00
12	10	00	00	03	00	02	01	00	00
13	12	00	00	07	00	03	00	00	00
14	06	03	00	09	04	00	01	00	00
15	05	00	00	08	00	00	02	00	00
16	04	00	00	03	00	00	01	00	00
Total des indices	66	20	08	98	16	21	07	07	01
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Personnes : 94			Marques de jugement : 114		Marques d'opinion : 36			

Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Temps et Modes		Indicateur de		Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes	Temps	Lieu	Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	10	00	00	00	00	00	00	00
02	05	00	00	00	00	00	00	00
03	12	02	02	00	00	00	00	00
04	10	00	00	00	00	00	00	00
05	13	00	01	00	00	00	00	00
06	10	00	02	01	00	00	00	00
07	09	00	00	00	00	01	00	00
08	11	00	00	00	00	00	00	00
09	06	00	00	00	00	00	00	00
10	07	00	01	00	00	00	00	00
11	11	00	00	00	00	00	00	00
12	07	00	00	00	00	00	00	00
13	15	00	02	01	00	00	00	00
14	12	01	01	00	00	00	00	00
15	08	00	00	00	00	00	01	00
16	07	00	00	00	00	00	00	00
Total des indices	153	03	09	02	00	01	01	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Temps et modes : 156		11		Ponctuation : 02			

b. Marques du récepteur

Type d'indices d'énonciation Textes	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01	00	00
02	00	00
03	00	00
04	00	00
05	00	00
06	00	00
07	00	00
08	00	00
09	00	00
10	00	00
11	00	00
12	00	00
13	00	02
14	00	00
15	00	00
16	02	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Implication du récepteur : 04	

Tableaux récapitulatifs du groupe témoin : 3^{ème} A.S.L.E1 (arabe)

a. Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} personne du singulier	1 ^{ère} personne du pluriel	La troisième personne	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation
01	00	06	06	06	08	00	00	00	00
02	00	01	00	11	00	00	00	01	00
03	00	00	08	07	00	00	00	03	00
04	00	00	04	06	08	00	00	00	01
05	00	00	05	00	08	00	00	00	00
06	00	01	04	07	00	00	00	00	00
07	00	00	08	06	00	00	00	00	00
08	00	00	10	00	06	00	00	00	01
09	00	00	08	00	00	00	00	00	00
10	00	07	04	00	06	00	00	01	00
11	00	00	06	01	07	00	00	00	00
12	01	00	07	00	00	03	00	00	01
13	00	00	07	00	00	00	00	00	01
14	00	02	07	03	00	00	07	02	00
15	00	00	05	04	00	00	00	00	01
16	00	06	02	00	04	00	00	01	00
Total des indices	01	23	91	51	47	03	07	08	05
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Personnes : 115			Marques de jugement : 98		Marques d'opinion : 23			

Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Temps et Modes		Indicateur de		Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes	Temps	Lieu	Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	16	00	00	00	00	00	00	00
02	05	00	00	00	00	00	00	00
03	16	00	00	00	00	00	00	00
04	06	00	00	00	00	00	00	00
05	08	00	00	00	00	00	00	00
06	06	00	00	00	00	00	00	00
07	18	00	01	00	00	00	00	00
08	06	00	00	00	00	00	00	00
09	20	00	00	00	00	00	00	00
10	14	00	00	00	00	00	00	00
11	15	00	00	00	00	00	00	00
12	14	00	00	00	00	00	00	00
13	19	00	00	00	00	00	00	00
14	15	00	00	00	00	00	00	00
15	09	00	00	00	00	00	00	00
16	11	00	00	00	00	00	00	00
Total des indices	198	00	01	00	00	00	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Temps et modes : 198		01		Ponctuation : 00			

b. Marques du récepteur

Type d'indices d'énonciation Textes	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01	00	00
02	00	00
03	00	00
04	00	00
05	00	00
06	00	00
07	00	00
08	00	00
09	00	00
10	00	00
11	00	00
12	00	00
13	00	00
14	00	00
15	00	00
16	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Implication du récepteur : 00	

Tableaux récapitulatifs du groupe témoin : 3^{ème} ASLPH 1(français)

a. Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} personne du singulier	1 ^{ère} personne du pluriel	Pronom indéfini « on »	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation
01	04	03	02	05	00	01	00	00	00
02	00	06	00	04	03	01	00	00	00
03	05	00	00	04	01	02	00	00	00
04	00	00	00	03	01	01	00	00	01
05	06	01	00	04	04	01	00	00	00
06	00	00	00	05	02	00	00	00	00
07	05	00	00	02	00	03	01	00	00
08	00	02	00	01	02	00	00	02	00
09	06	02	00	02	02	02	01	00	00
10	06	02	00	05	00	00	00	00	00
11	00	00	00	06	00	00	00	00	00
12	08	00	00	04	00	05	02	00	00
13	03	00	00	02	00	03	00	00	00
14	05	02	00	05	00	01	00	00	00
15	00	04	03	00	00	00	00	00	00
16	01	04	00	06	00	01	00	00	00
Total des indices	49	26	05	58	15	21	04	02	01
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Personnes : 112			Marques de jugement : 73		Marques d'opinion : 28			

Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Temps et Modes		Indicateur de		Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes	Temps	Lieu	Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	15	00	00	00	00	00	00	00
02	07	00	01	00	00	00	00	00
03	12	00	01	00	01	00	00	00
04	04	00	01	00	01	00	00	00
05	07	00	00	00	00	00	00	00
06	12	00	00	00	00	00	00	00
07	07	00	00	00	00	00	00	00
08	07	00	01	00	00	00	00	00
09	11	00	00	00	00	00	00	00
10	13	00	00	00	00	00	00	00
11	07	00	00	00	00	00	00	00
12	10	00	00	00	00	00	00	00
13	05	01	00	00	00	00	00	00
14	14	00	00	00	00	00	00	00
15	07	01	00	00	00	00	00	00
16	08	00	00	00	00	00	00	00
Total des indices	146	02	04	00	02	00	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Temps et modes : 148		04		Ponctuation : 02			

b. Marques du récepteur

Type d'indices d'énonciation Textes	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01	00	01
02	00	00
003	00	00
04	00	00
05	00	00
06	03	00
07	00	00
08	00	00
09	00	00
10	00	00
11	00	00
12	00	00
13	00	00
14	00	00
15	00	00
16	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Implication du récepteur : 04	

Tableaux récapitulatifs du groupe témoin : 3^{ème} ASLPH 1 (arabe)

a. Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Personnes			Marques de jugement		Marques d'opinion			
	1 ^{ère} personne du singulier	1 ^{ère} personne du pluriel	La troisième personne	Termes	Expressions	Termes	Expressions	Auxiliaires modaux « Devoir Pouvoir »	Expressions d'obligation
01	00	00	05	06	03	00	00	00	00
02	00	06	06	04	04	00	00	00	01
03	00	00	04	04	05	00	00	00	00
04	00	02	09	04	03	04	00	00	02
05	00	08	05	05	00	00	00	01	01
06	00	10	02	05	05	00	00	00	00
07	04	00	03	02	04	01	01	01	00
08	00	05	06	00	00	00	00	00	01
09	00	06	04	02	01	00	00	01	00
10	00	04	05	05	03	00	00	04	01
11	00	04	06	00	06	00	00	04	00
12	10	03	00	03	00	00	02	00	00
13	00	02	11	02	04	00	00	01	00
14	00	00	08	03	06	00	00	01	01
15	00	09	06	00	07	00	00	00	00
16	00	00	09	03	03	00	00	04	00
Total des indices	14	59	89	48	54	05	03	17	07
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Personnes : 162			Marques de jugement : 102		Marques d'opinion : 32			

Les marques de l'énonciateur

Type d'indices d'énonciation Textes	Temps et Modes		Indicateur de		Ponctuation			
	Présent de l'énonciation	Autres temps et modes	Temps	Lieu	Interrogation	Exclamation (Intonation)	Guillemets	Autre ponctuation
01	10	00	00	00	00	00	00	00
02	15	01	00	00	00	00	00	00
03	13	00	00	00	00	00	00	00
04	13	00	00	00	00	00	00	00
05	14	00	00	00	00	00	00	00
06	10	00	00	00	00	00	00	00
07	12	00	00	00	00	00	00	00
08	10	00	00	00	00	00	00	00
09	12	00	00	00	00	00	00	00
10	11	00	00	00	00	00	00	00
11	09	00	00	00	00	00	00	00
12	08	00	00	00	00	00	00	00
13	14	00	00	00	00	00	00	00
14	06	00	00	00	00	00	00	00
15	08	00	00	00	00	00	00	00
16	07	00	00	00	00	00	00	00
Total des indices	172	01	00	00	00	00	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Temps et modes : 173		00		Ponctuation : 00			

b. Marques du récepteur

Type d'indices d'énonciation Textes	Implication du récepteur	
	2 ^{ème} personne du singulier	2 ^{ème} personne du pluriel
01	00	00
02	04	00
03	03	00
04	03	00
05	04	00
06	00	00
07	06	00
08	00	00
09	00	00
10	01	00
11	02	00
12	00	00
13	00	00
14	00	00
15	00	00
16	00	00
Fréquence d'emploi des principaux critères en nombre	Implication du récepteur : 23	

Table des matières

Introduction générale.....	01
Partie I.....	07
Première analyse des indices d'énonciation utilisés par les élèves dans leurs textes argumentatifs, écrits en langue française et en langue arabe.....	07
Chapitre 01 Analyse des textes argumentatifs écrits en langue française.....	08
Introduction.....	09
1. Fiche descriptive.....	10
1.1. Les scripteurs.....	10
1.2. Le corpus d'observation	10
2. L'analyse du corpus	11
2.1. Analyse des copies des élèves de la classe : 3 ^{ème} ASLPH	11
2.2. Analyse des copies des élèves de la classe : 3 ^{ème} ASLE	28
Conclusion	47
Chapitre 02 Analyse des textes argumentatifs écrits en langue arabe.....	48
Introduction.....	49
1. Le fonctionnement de la langue arabe	49
2. L'énonciation en langue arabe	50
3. L'analyse des écrits arabes des élèves	51
3.1. Fiche descriptive.....	51
3.1.1. Les scripteurs.....	51
3.1.2. le corpus d'observation.....	51
3.2. L'analyse du corpus	52
3.2.1. L'analyse des copies des élèves de la classe 3 ^{ème} ASLPH.....	53
3.2.2. L'analyse des copies des élèves de la classe 3 ^{ème} ASLE.....	75
Conclusion	87
Chapitre 03 Analyse comparative des indices d'énonciation utilisés dans les deux langues.....	88
Introduction.....	89
Synthèse.....	89
Conclusion	97
Partie II.....	98
L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en français et en arabe, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves.....	98
Chapitre 01 L'identité et l'adolescence.....	99
Introduction :	100

1. Notions générales sur l'identité	100
1.1. La philosophie.....	100
1.2. La psychologie	101
1.2.1. La psychologie cognitive.....	102
1.2.2. L'approche sociocognitive.....	103
1.3. La culture	103
2. La didactique	104
2.1 Les représentations	106
2.2 L'énonciation	109
3. Sciences du langage	111
Conclusion	113
Chapitre 02 L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en français, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves.....	114
Introduction.....	115
Méthodologie	115
1. Présentation et justification de la démarche d'analyse	115
2. Fiche descriptive.....	116
2.1. Le choix des établissements scolaires.....	116
2.2. Le corpus d'observation	117
3. Analyse du corpus	117
3.1. Analyse des écrits des filles.....	118
3.2. Analyse des écrits des garçons.....	120
3.3. Tableaux et graphiques de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation.....	121
3.3.1. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les filles	122
3.3.2. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les garçons	126
3.3.3. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les filles	130
3.3.4. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les garçons.....	135
3.3.5. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les filles	140
3.3.6. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les garçons ..	145
Synthèse	150
Conclusion.....	153
Chapitre 03 L'analyse des indices d'énonciation dans les écrits rédigés en arabe, en rapport avec les variables sexe et âge des élèves.....	154
Introduction.....	155

1. Analyse du corpus	155
1.1. Analyse des écrits des filles	155
1.2. Analyse des écrits des garçons	157
1.3. Tableaux et graphiques de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation.....	158
1.3.1. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les filles	159
1.3.2. Fréquence d'emploi des indices de personnes chez les garçons	163
1.3.3. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les filles.....	167
1.3.4. Fréquence d'emploi des indices de jugement et d'opinion chez les garçons.....	172
1.3.5. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les filles.....	177
1.3.6. Fréquence d'emploi des indices de temps, de lieu et de ponctuation chez les garçons....	182
Synthèse	187
Synthèse générale	191
3.1. Tableaux comparatifs de la fréquence d'emploi des indices d'énonciation, selon les critères de la langue et de l'âge.....	191
3.1.1. Filles.....	191
3.1.2 Garçons.....	194
3.2. Synthèse.....	196
Conclusion.....	198
Partie III.....	200
Protocole expérimental et analyse des données.....	200
Chapitre 01 L'analyse des manuels et des programmes destinés à la 3 ^{ème} année secondaire, en français et en arabe.....	201
Introduction.....	202
1. Analyse des manuels scolaires	202
1.1. Analyse du manuel scolaire de français de la 3 ^{ème} année secondaire.....	202
1.2. Analyse des manuels scolaires d'arabe de la 3 ^{ème} année secondaire	204
1.2.1. Analyse du manuel scolaire des filières scientifiques et techniques	204
1.2.2. Analyse du manuel scolaire des filières littéraires	206
2. Analyse des documents officiels.....	208
2.1 Analyse des documents officiels de la langue française	209
2.2 Analyse des documents officiels de la langue arabe.....	212
2.2.1 Analyse des progressions annuelles.....	212
2.2.2. Le guide de l'enseignant.....	214
3. Analyse des questionnaires.....	216
3.1 Participants.....	216

3.2 Analyse du questionnaire adressé aux enseignants de la langue française.....	217
3.3. Analyse du questionnaire adressé aux enseignants de la langue arabe.....	222
Conclusion	228
Chapitre 02 L'expérience didactique.....	229
Introduction.....	230
Méthodologie.....	231
1. Le choix de l'établissement	231
2. Le choix du public	232
3. Le choix des activités proposées	233
4. Les problèmes rencontrés	233
5. l'analyse du corpus.....	234
5.1. Analyse des réponses des élèves de la 3 ^{ème} ASLE, en langue française	235
5.1.1. Analyse des exercices de compréhension.....	235
5.1.2. Analyse des exercices de l'expression écrite.....	237
5.1.3. Analyse de l'expression écrite en français	238
5.1.4. Analyse de l'expression écrite en arabe.....	244
5.2. Analyse des réponses des élèves de la 3 ^{ème} ASLPH, en langue arabe	251
5.2.1. Analyse des exercices de compréhension.....	251
5.2.2. Analyse des exercices de l'expression écrite.....	254
5.2.3. Analyse de l'expression écrite en arabe.....	257
5.2.4. Analyse de l'expression écrite en français	263
Conclusion	269
Chapitre 03 Analyse et interprétation des résultats.....	270
Introduction.....	271
1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites	271
1.1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites par la 3 ^{ème} ASLE	271
1.1.1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en français.....	271
1.1.2 Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en arabe	277
1.2. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites par la 3 ^{ème} ASLPH.....	283
1.2.1. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en arabe	283
1.2.2. Analyse des résultats obtenus dans les expressions écrites en français.....	289
2. Synthèse	295
2.1. Les indices de personnes.....	295
2.2. Les indices de jugement	297
2.3. Les indices d'opinion	298

2.4. Les temps et les modes d'énonciation	298
2.5. Les indicateurs de temps et de lieu.....	299
2.6. La ponctuation.....	299
Conclusion	300
CONCLUSION GENERALE.....	301
Références bibliographiques.....	307
Partie Annexes.....	314