RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ D'ORAN
FACULTÉ DES LETTRES, LANGUES ET ARTS
ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
POLE OUEST

THÈSE DE DOCTORAT
OPTION: DIDACTIQUE

INTITULÉ :

Évaluation des acquis d'apprenants du Français Langue Étrangère en module de Technique d'Expression Écrite et Orale en 1ère année Universitaire

Préparée par :
ADIB Yasmine

Membres du jury : Soutenue le 22 octobre 2013

Président : Mme BOUHADIBA Lelloucha, Professeur, Université d'Oran.
Rapporteur : Mme BENDJELID Faouzia, Professeur, Université d'Oran.
Rapporteur : Mme BOYER Catherine, Maître de conférences A, Université de Lille3.
Examinateur : Mme BENAMAR Aicha, Professeur, CRASC d'Oran.
Examinateur : Mme HAMIDOU Nabila, Maître de conférences A, Université d'Oran.
Examinateur : Mme SEBBANE Mounia, Maître de conférences A, Université de Mascara

Année universitaire
2012-2013

Table des matières

INTRODUCTION …… 12

PREMIÈRE PARTIE : Définition des concepts relatifs à l'évaluation. ……. 17

Introduction à la première partie …….…. 18

Chapitre I : L'évaluation ……..……..... 19

1 Définition de l'évaluation ……..……... 19

1-1 L'intention d'évaluation ……..……. 26

1-2 La mesure ……..…… 26

1.2.1 La collecte des données ……..... 27

1.2.2 L'organisation des données …….. 27

1.2.3 L'Interprétation des résultats……. 27

1-3 Le jugement ……..……..... 28

1-4 La décision ……..……..... 28

2 La compétence, la performance et la capacité ……..……..... 39

2-1 La compétence ……..……..... 39

2-2 La performance ……..……... 40

2-3 La capacité ……..…….. 40

3 Les moments de l'évaluation ……..…….. 40

3-1 Avant l'apprentissage ……..……. 40

3-2 Pendant le déroulement de l'apprentissage ……..…… 40

3-3 Après une séquence d'apprentissage ……..……. 41

3-4 À la fin des apprentissages ……..……. 41

4 Les fonctions de l'évaluation ……..……. 45

4-1 L'inventaire ……..…… 46

4-2 Le diagnostic ……..……. 46

4-3 Le pronostic ……..…… 46

5 Les différents types de l'évaluation ……..……... 48

5-1 L'évaluation diagnostique ……..…… 48

5-2 L'évaluation formative ……..…… 49

5-3 L'évaluation normative ……..…… 59

5.3-1 Les outils binaires ……..…….. 61

5.3-2 Les outils relatifs ……..…… 61

5-4 L'évaluation sommative ……..……. 62
5-5 L'évaluation critériée ……..…….. 68
5-6 L'évaluation formatrice « l'auto-évaluation » …….. 71
5.6-1 La phase de planification …… 71
5.6-2 La phase de réalisation …… 71
5.6-3 La phase de communication des résultats…… 71
5.6-4 La phase de prise de décision …….. 71
Chapitre II: Les critères docimologiques de l'évaluation, la notation et le test ….. 76
1- La docimologie ……. 76
1-1 La validité ……. 77
1-1.1 Validité de contenu …… 77
1-1.2 Validité en fonction de critères empiriques …….. 78
1-1.3 Validité des concepts psycholinguistiques …….. 78
1-2 La fidélité……..…… 78
1-2.1 L'effet d'ordre ……..… 79
1-2.2 L'effet de contraste ……..… 79
1-2.3 L'effet de contamination …….. 80
1-2.4 L'effet de stéréotypie …… 80
1-2.5 L'effet de halo…… 80
1-2.6 Le favoritisme …… 81
1-2.7 La fatigue …….. 81
1-2.8 La variable de débordement ……. 81
1-2.9 La variable choc …… 81
1-2.10 La mesure de l'écart type ……..… 81
1-2.11 L'évaluation extérieure ……. 82
1-3 L'objectivité ……..… 83
1-3.1 L'objectivité de passation ……..… 83
1-3.2 L'objectivité de dépouillement …… 83
1-3.3 L'objectivité d'interprétation …… 83
2 L'analyse par objectif ……..… 85
2-1 Finalité ……..… 85
2-2 But ……..…….. 85
2-3 Objectif …… 86
2-3.1 Les objectifs généraux ……. 86

2-3.2 Les objectifs spécifiques …… 86
2-3.3 Les objectifs opérationnels …… 86
2-4 Relation objectif/évaluation ……..… 87
3 La notation …… 89
4 Le test …….….. 91
4-1 Les types et les caractéristiques d'un test …….….. 92
4-1.1 Les tests d'aptitude ……. 92
4-1.2 Les tests d'orientation ou de niveau de connaissance …….. 92
4-1.3 Les tests d'acquisition ……. 92
4-1.4 Les tests diagnostique ……. 92

Chapitre III : L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire et en module de T.E.E.O. ……. 94
1 L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire. …… 94
2 Les objectifs visés en module de Technique d'Expression Écrite et Orale …. 97
2-1 L'expression orale ……... 98
2-1.1 Le bavard ……...… 99
2-1.2 Le silencieux ……..... 99
2-1.2.1 Le silencieux complice ……..... 99
2-1.2.2 Le silencieux absent ……..... 99
2-1.2.3 Le silencieux tacticien ……..... 99
2-1.2.4 Le silencieux méprisant ……..... 99
2-1.3 Les manières d'aider à la prise de parole …… 100
2-1.3.1 L'intelligibilité …… 102
2-1.3.2 La persuasion…… 102
2-1.3.3 La connivence…….. 102
2-1.4 Les effets persuasifs …… 103
2-1.4.1 L'effet démonstratif …….. 103
2-1.4.2 L'effet de compétence ……... 103
2-1.4.3 L'effet solutionneur …….. 103
2-1.4.4 L'effet de méthode …….. 103
2-1.4.5 L'effet d'évidence …… 104
2-1.4.6 L'effet de bonne foi …….. 104

2-1.4.7 L'effet de principe …… 104
2-1.4.8 L'effet de porte parole ……... 104
2-1.4.9 L'effet de doute ……. 104
2-1.4.10 L'effet d'intimidation …… 104
2-1.4.11 L'effet d'implication ……..104
2-1.4.12 L'effet d'exemplaire …….. 105
2-1.4.13 L'effet de complicité ……..105
2-1.4.14 L'effet d'insistance …… 105
2-1.4.15 L'effet de bonne volonté …….. 105
2-1.4.16 L'effet émotionnel ……..…….. 105
2-2 Expression écrite …….. 106
3 Les méthodes d'apprentissage en français langue étrangère. …….. 109
3-1 La méthode directe …….. 109
3-2 La méthode naturelle ……... 109
3-3 La méthode psychologique ……. 109
3-4 La méthode phonétique …… 110
3-5 La méthode par la lecture …… 110
3-6 La méthode par la grammaire …… 110
3-7 La méthode par la traduction …… 110
3-8 La méthode grammaire traduction ……. 110
3-9 La méthode éclectique …… 110
3-10 La méthode thématique ou par centre d'intérêts …… 111
3-11 La méthode imitation mémorisation …… 111
3-12 La méthode par la pratique à la théorie …… 111
3-13 La méthode différentielle ……..… 111
3-14 La méthode par la congénère …….. 111
3-15 La méthode audio-linguale ……..… 111
3-16 La méthode audio-visuelle ……..… 112
4 La méthodologie d'enseignement. …….. 112
Chapitre IV : L'argumentation ……..….. 115
1- Le texte argumentatif ……..……. 115
1-1 La thèse ……..…….. 115
1-2 Les arguments ……..…… 116
1.2-1 Les types d'arguments ……. 116

1.2-2 L'argument par induction …….. 116
1.2-3 L'argument par déduction …….. 117
1.2-4 L'argument par analogie …… 117
1.2-5 Les arguments relevant du raisonnement causal …… 117
1.2-6 L'argument par la conséquence …… 117
1.2-7 Le raisonnement dialectique …….. 118
1.2-8 La comparaison …….. 118
1.2-9 L'absurde. …….. 118
1-3 Les exemples …… 118
2 Les registres du texte argumentatif …….. 119
2-1 La volonté de convaincre ……..... 119
2-1.1 Le registre didactique ……..... 119
2-2 La volonté de persuader ……..... 119
2-2.1 Le registre laudatif ……..... 119
2-2.2 Le registre injonctif ……..... 119
2-2.3 Le registre oratoire ……..... 119
2-2.4 Le registre polémique ……..... 120
2-2.5 Le registre comique …… 120
2-2.6 La satire (Le registre satirique) …… 120
2-2.7 L'ironie (Le registre ironique) …… 120
2-2.8 La parodie (Le registre parodique) …… 120
2-2.9 L'humour (Le registre humoristique) …… 120
2-2.10 Le registre lyrique ……... 120
2-2.11 Le registre pathétique ……..... 120
2-2.12 Le registre tragique ……... 120
2-2.13 Le registre épique ……... 120
3 Le plan du texte argumentatif …… 121
3-1 Le plan inventaire ……..... 121
3-2 Le plan dialectique ……..... 121
3-3 Le plan comparatif …….....122
4 L'énonciation du texte argumentatif ……..... 124
4-1 L'étude des pronoms ……..... 124
4-2 Le degré d'implication de l'émetteur ……... 124
4-3 Les modalisateurs ……..... 124

4-4 Les évaluatifs ……..... 124
5 L'étude de la stratégie argumentative ……..... 125
6 Argumentation et raisonnement ……..……..... 126
6-1 Le raisonnement analytique ……..……..... 126
6-2 Le raisonnement dialectique ……..……..... 126
6-2.1 Le raisonnement par déduction……..…… 126
6-2.2 Le raisonnement par concession ……..……. 126
6-2.3 Le raisonnement par énumération……..…… 126
6-2.4 Le raisonnement à séquence narrative ……..…… 126
Synthèse de la première partie ……..……. 128
DEUXIÈME PARTIE : Cadre méthodologique ……..……. 131
Introduction à la deuxième partie ……..…… 132
Chapitre I : La méthodologie ……..……..……. 133
1- Objectif de la recherche-action ……..……..…… 133
2- Présentation de la population ……..……..…… 134
3- Déroulement de la recherche-action ……..……..…… 134
Chapitre II : Présentation et description du corpus ……..…….. 136
1- Épreuve n°01 : Évaluation diagnostique. ……..……..…… 137
2- Cours n°01 : Les fonctions du texte argumentatif, ses caractéristiques, ses modes de raisonnement et les modalisateurs.……..……..…….. 138
3- Travaux dirigés n° 01 : L'étude de la stratégie argumentative……. 138
4- Cours n°02 : Les types d'arguments, les registres du texte argumentatif. ….. 139
5- Travaux dirigés n° 02 : L'analyse des textes argumentatifs. ……... 140
6- Cours n°03 : Le plan du texte argumentatif. …….…… 140
7- Travaux dirigés n° 03 : L'élaboration du plan d'un texte argumentatif.…… 141
8- Cours n°04 : La production orale. …..……. 141
9- Travaux dirigés n° 04 : La rédaction d'un texte argumentatif……. 141
10-Épreuve n°02 : Examen du deuxième semestre. …..…… 141
11-Épreuve n°03 : Devoir de synthèse.…..…… 142
12-Épreuve n°04 : Examen de rattrapage. …..…… 143
Synthèse de la deuxième partie.……..…… 144
TROISIÈME PARTIE : Analyse et interprétation des résultats. ……..…. 146
Introduction à la troisième partie. ……..…… 147
Analyse et interprétation des résultats. ……..…… 149

1- Explication et interprétation des résultats obtenus à l'évaluation diagnostique. 149
2- Observation et analyse du premier cours : Les fonctions du texte argumentatif, ses caractéristiques, ses modes de raisonnement et les modalisateurs. …….156
3- Explication et interprétation des résultats obtenus au premier T.D : L'étude de la stratégie argumentative. …….……157
4- Observation et analyse du deuxième cours : Les types d'arguments et les registres du texte argumentatif. …… 165
5- Explication et interprétation des résultats obtenus au deuxième T.D : L'analyse des textes argumentatifs. ……166
6- Observation et analyse du troisième cours : Le plan du texte argumentatif. …. 174
7- Explication et interprétation des résultats obtenus au troisième T.D : L'élaboration du plan d'un texte argumentatif.……..175
8- Observation et analyse du quatrième cours : La production orale d'un texte argumentatif. ……180
9- Explication et interprétation des résultats obtenus au quatrième T.D : La rédaction d'un texte argumentatif. ……182
10-Explication et interprétation des résultats obtenus à l'examen du deuxième semestre. ……... 186
11-Explication et interprétation des résultats obtenus au devoir de synthèse. ….. 193
12-Explication et interprétation des résultats obtenus à l'examen de rattrapage… 200
Synthèse sur l'analyse des erreurs des apprenants. …… 207
Synthèse sur l'analyse des réussites des apprenants. …….. 216
Synthèse de la troisième partie. …….…… 217
CONCLUSION. …….……...… 218
BIBLIOGRAPHIE …….…….… 224
ANNEXES…….…… 228
Annexe n° 01: Liste des tableaux…….…… 228
1- Épreuve N°01: Évaluation diagnostique.
Tableau n° 01: La compréhension d'un texte argumentatif. (Texte de Bernard Le comte, extrait de « Communication et nouvelles technologies)
- La croix, 4 avril 1984- et la rédaction d'un texte argumentatif. …….. 229
2- Travaux dirigés n° 01
Tableau n° 02 : L'étude de la stratégie argumentative. ……. 232
3- Travaux dirigés n° 02

Tableau n° 03: L'analyse des textes argumentatifs. …….. 236

4- Travaux dirigés n° 03

Tableau n° 04 : Le plan du texte argumentatif. …….. 239

5- Travaux dirigés n° 04

Tableau n° 05 : La rédaction d'un texte argumentatif La rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole . …..…… 242

6- Épreuve N°02: Évaluation sommative : Examen du deuxième semestre

Tableau n° 06 : La compréhension d'un texte argumentatif.

7- Épreuve N°03: Évaluation sommative : Devoir de synthèse

Titre : La classe de lettres et la rédaction d'un texte argumentatif sur l'avenir du livre… 245

Tableau n° 07 : La compréhension d'un texte argumentatif. (Titre : l'hypnose télévisuelle) et la rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole. …… 248

8- Épreuve N°04: Évaluation sommative : Examen de rattrapage

Tableau n° 08 : La compréhension d'un texte argumentatif. (Titre : Enseigner la littérature) et la rédaction d'un texte argumentatif sur la situation du livre dans le monde actuel.…….. 250

9- Le relevé de notes annuel

Tableau n° 09: Les notes obtenues aux différents examens en module de T.E.E.O .… 251

Annexe n° 02: Contenus des cours, des travaux dirigés, des épreuves et leurs corrections. …….… 253

1- Évaluation diagnostique: Épreuve n°01. …….… 254

2- Correction de l'évaluation diagnostique …….… 257

3- Cours n°01 : Les fonctions du texte argumentatif, ses caractéristiques, ses modes de raisonnement et les modalisateurs. …… 259

4- T.D n°01 : L'étude de la stratégie argumentative. ……. 269

5- Correction des exercices. …… 273

6- Cours n°02 : Les types d'arguments et les registres du texte argumentatif. … 275

7- T.D n°02 : L'analyse des textes argumentatifs. …….. 280

8- Correction des exercices.……. 284

9- Cours n°03 : Le plan du texte argumentatif.…… 287

10- T.D n°03 : L'élaboration du plan d'un texte argumentatif. ……. 295

11- Correction des exercices. …… 297

12- Cours n°04 : La production orale. …….. 299

13- T.D n°04 : La rédaction d'un texte argumentatif. …….. 301

14- Grille d'évaluation de la production écrite ……. 302

15- Évaluation sommative 1 : Examen du deuxième semestre. …… 303
16- Correction de l'examen du deuxième semestre. ……. 305
17- Évaluation sommative 2 : Devoir de synthèse. …….. 307
18- Correction du devoir de synthèse. …….. 309
19- Évaluation sommative 3 : Examen de rattrapage. …….. 310
20- Correction de l'examen de rattrapage. ……... 313
21- Examen du premier semestre. …… 314
22- Correction de l'examen du premier semestre. …… 316
23- Les critères d'évaluation de la production écrite …… 318
Annexe n° 03: Productions des apprenants. ……..… 319
1-Épreuve N° 01: Évaluation diagnostique
Image n°1: Apprenant A ……..…… 320
Image n°2: Apprenant B ……..…… 322
Image n°3: Apprenant C ……..…… 324
Image n°4: Apprenant D ……..…… 325
2-Travaux dirigés n° 01
Image n°5: Apprenant A ……..…… 326
Image n°6: Apprenant B ……..…… 328
Image n°7: Apprenant C ……..…… 330
Image n°8: Apprenant D ……..…… 332
Image n°9: Apprenant E ……..…… 334
Image n°10: Apprenant F……..…… 336
3-Travaux dirigés n° 02
Image n°11: Apprenant A ……..……..… 339
Image n°12: Apprenant B ……..……..… 346
Image n°13: Apprenant C ……..……..… 353
Image n°14: Apprenant D ……..……..… 356
Image n°15: Apprenant E ……..……..… 357
Image n°16: Apprenant F ……..……..… 358
Image n°17: Apprenant G ……..……..… 359
Image n°18: Apprenant H ……..……..… 360
4-Travaux dirigés n° 03
Image n°19: Apprenant A ……..……..… 361
Image n°20: Apprenant B ……..……..… 363

Image n°21: Apprenant C ……..……..… 365
Image n°22: Apprenant D ……..……..… 367
Image n°23: Apprenant E ……..……..… 368
Image n°24: Apprenant F ……..……..… 369
Image n°25: Apprenant G ……..……..… 370
Image n°26: Apprenant H ……..……..… 371
5-Travaux dirigés n° 04
Image n°27: Apprenant A ……..……..… 373
Image n°28: Apprenant B ……..……..… 374
Image n°29: Apprenant C ……..……..… 375
Image n°30: Apprenant D ……..……..… 376
Image n°31: Apprenant E ……..……..… 377
Image n°32: Apprenant F ……..……..… 379
Image n°33: Apprenant G ……..……..… 380
Image n°34: Apprenant H ……..……..… 381
Image n°35: Apprenant I ……..……..… 382
6-Épreuve N°02: Évaluation sommative : Examen du deuxième semestre.
Image n°36: Apprenant A ……..……..… 384
Image n°37: Apprenant B ……..……..… 387
Image n°38: Apprenant C ……..……..… 389
Image n°39: Apprenant D ……..……..… 390
Image n°40: Apprenant E ……..……..… 392
Image n°41: Apprenant F ……..……..… 393
Image n°42: Apprenant G ……..……..… 394
Image n°43: Apprenant H ……..……..… 396
Image n°44: Apprenant I ……..……..… 398
Image n°45: Apprenant J ……..……..… 400
Image n°46: Apprenant K ……..……..… 402
Image n°47: Apprenant L ……..……..… 403
7- Épreuve N° 03: Évaluation sommative : Devoir de synthèse.
Image n°48: Apprenant A ……..……..… 406
Image n°49: Apprenant B ……..……..… 408
Image n°50: Apprenant C ……..……..… 410
Image n°51: Apprenant D ……..……..… 413

Image n°52: Apprenant E ……..……..… 415
Image n°53: Apprenant F ……..……..… 416
Image n°54: Apprenant G ……..……..… 418
Image n°55: Apprenant H ……..……..… 419
Image n°56: Apprenant I ……..……..… 420
Image n°57: Apprenant J ……..……..… 423
Image n°58: Apprenant K ……..……..… 425
Image n°59: Apprenant L ……..……..… 427
Image n°60: Apprenant M ……..……..… 430
8- Épreuve N° 04: Évaluation sommative : Examen de rattrapage.
Image n°61: Apprenant A ……..……..… 433
Image n°62: Apprenant B ……..……..… 436
Image n°63: Apprenant C ……..……..… 439
Image n°64: Apprenant D ……..……..… 441
Image n°65: Apprenant E ……..……..… 444
Image n°66: Apprenant F ……..……..… 446
Image n°67: Apprenant G ……..……..… 448

INTRODUCTION :

Il ya lieu de noter que le thème développé (L'évaluation dans le cycle universitaire) dans ce travail de recherche s'inspire essentiellement des résultats obtenus lors de la recherche concernant le travail effectué dans le cadre de mon magister à savoir : (L'évaluation dans le cycle secondaire). Ainsi qu'à partir de nombreuses recherches qui ont été effectuées sur le thème de l'évaluation à titre d'exemples : Les travaux de Ch, Hadji (1995,1997), L-M, Belair (1999), S, Bolton (1987), J-J, Bonniol et M, Vial (1997), J, Cardinet (1984), P, Chardinet (1999), CH, Delorme (1992), G, Meyer (2007), Ph, Perrenoud (1998), etc.

L'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est celui d'apprendre à communiquer ; il nécessite d'engager des moyens pour sa réussite.

L'enseignement des langues étrangères prend pour visée importante la communication. De là, l'évaluation se situe dans le processus d'apprentissage et c'est par la transmission des connaissances que l'on réalise la performance.

L'évaluation de la langue est une étape intégrée à l'apprentissage, elle a pour but de corriger, d'améliorer et de réajuster le cheminement de l'apprenant. Elle a au moins trois fonctions fondamentales :

- Outil d'appréciation indispensable et irremplaçable.
- Moyen favorisant l'apprentissage dans le domaine des langues étrangères.
- Facteur de progrès et de mesure.

Le module « Technique d'Expression Écrite et Orale » (T.E.E.O) en première année universitaire « français » vise la maîtrise des moyens langagiers afin de pouvoir s'exprimer et communiquer oralement et par écrit et ce, pour amener les apprenants à la maîtrise du langage sous ses deux formes (l'écrit et l'oral) et développer leurs capacités par leur savoir acquis. Ce module s'avère indispensable.

Or, chez une majorité d'étudiants, nous constatons la difficulté ou l'handicap de s'exprimer oralement et par écrit lors des évaluations proposées dans ce module.

L'incapacité de donner leurs points de vue et le fait qu'ils ne se sentent pas convaincants résultent du fait qu'ils ne peuvent faire appel à la réflexion, aux facultés d'analyse et de raisonnement du sujet réceptif pour obtenir une adhésion réfléchie. Ils sont donc incapables de formuler une thèse devant les difficultés de présenter un ensemble d'arguments destinés à l'étayer ou la réfuter, car l'argumentation est une

pratique quotidienne et fait partie de notre vécu. Le module « T.E.E.O » travaille sur le texte argumentatif.

Le but de ce texte est de pousser l'apprenant à développer son point de vue ou sa prise de position avec l'envie de justifier ou de se justifier par divers procédés.

Le mode d'évaluation a une importance extrême pour la détermination des contenus d'enseignement.

L'enseignant doit penser consciemment au mode d'évaluation que subiront les apprenants. Nous sommes donc confrontés à un problème dont les évaluations classiques ne correspondent pas aux motivations profondes d'un grand nombre d'apprenants de langue qui se trouvent captifs sans le savoir.

Nous avons constaté que certains enseignants éprouvent des difficultés à différencier entre l'enseignement de la langue de sa maîtrise.

Certains enseignants adoptent des attitudes négatives en évaluation ; pour eux, cette dernière est focalisée sur la découverte des fautes. Or, qu'elles ne sont parfois que des erreurs relatives à des étapes d'apprentissage et qu'elles apportent des informations d'intérêts pour l'évaluateur et l'évalué.

Ce préalable posé, nous permet de poser quelques questions de recherches :

- Quelles compétences langagières et discursives sont à travailler pour la compréhension et la production d'un texte argumentatif ?
- Quelles démarches nécessaires, les enseignants doivent-ils adapter en classe afin que leur apprenants puissent rédiger un texte argumentatif et développer leurs points de vue ?
- Comment favoriser les apprentissages des apprenants dans le domaine argumentatif ?
- Par quel moyen les enseignants peuvent-ils évaluer le niveau réel des apprenants en module de « T.E.E.O » ?

Notre objet de recherche porte sur l'exploitation des exercices des épreuves se rapportant à la compréhension et la production écrite d'un texte argumentatif ainsi à la manière de les évaluer.

Elle semble essentielle pour situer le niveau acquis de l'apprenant et voir si la méthode adaptée à cet objectif est bonne. Pour répondre à cet objet et afin de relever les lacunes constatées, une question est à poser :

Comment les enseignants parviennent-ils à utiliser une technique d'évaluation appropriée aux techniques d'animation utilisées en situation d'apprentissage?

L'hypothèse de recherche proposée :

Les épreuves d'évaluation doivent avoir une congruence entre leurs situations et les objectifs d'apprentissage en recourant d'une manière réitérée aux textes, à la parole et à l'écriture en incitant les apprenants à prendre l'habitude de penser dans la langue cible à l'aide du savoir comment faire.

Notre investigation est caractérisée par la validation ou l'invalidation de l'hypothèse citée. Notre but est d'observer et d'analyser en quoi l'apprentissage a été bien mené, les textes bien adaptés aux besoins et intérêts des apprenants en évaluant leur niveau réel quant à la compréhension et production écrite à la fin du processus d'enseignement et d'apprentissage d'un texte argumentatif. Et de vérifier si l'apprenant a mobilisé les moyens linguistiques pertinents et appropriés à ce type de texte, s'il a structuré l'ensemble de manière adéquate pour réaliser les objectifs visés dans les situations où il était engagé. Et aussi pour vérifier si les épreuves proposées lors de l'enseignement et l'apprentissage du texte argumentatif déclenchent une habileté et font appel à la mémoire procédurale, autrement dit, de vérifier si l'acquisition du savoir argumenter est dûe aux pratiques fondées sur la mémoire procédurale, c'est-à-dire à la pratique des textes, de la parole et de l'écriture.

Pour répondre à notre problématique, notre travail de recherche est organisé comme suit :

- Première partie : Elle a pour objectif la définition des concepts relatifs à l'évaluation, la docimologie, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire et en module de technique d'expression écrite et orale, et les caractéristiques du texte argumentatif. Elle est divisée en quatre chapitres :

Le premier chapitre vise la définition des concepts relatifs à l'évaluation, de manière générale, c'est répondre aux questions suivantes : Qu'est ce que l'évaluation ? Quelles sont ses démarches ? Quels sont ses types et ses fonctions ?

Ceci nous permettra de savoir les caractéristiques des différentes évaluations selon plusieurs auteurs pour nous permettre de connaître comment évaluer.

Le deuxième chapitre étudie les critères docimologiques de l'évaluation, la relation entre objectif et évaluation, la notation et le test.

Le troisième chapitre aborde d'abord l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire, ensuite en module de technique d'expression écrite et orale, aussi les objectifs visés en ce module, enfin les méthodes d'enseignement/apprentissage.

Le quatrième chapitre se penche de manière plus spécifique sur le texte argumentatif : ses caractéristiques, ses registres, ses différents plans et l'énonciation du texte argumentatif, et enfin, la manière d'étudier la stratégie argumentative et la relation entre l'argument et le raisonnement.

Deuxième partie : C'est là où nous exposons les démarches à suivre pour élaborer le travail de recherche à savoir l'objectif de la recherche-action et son déroulement, la présentation du groupe expérimental, la description des outils de recherche et les modalités du recueil des données. Cette partie se divise ainsi en deux chapitres.

Le premier chapitre concerne l'explication de la méthodologie suivie dans notre recherche-action, la présentation de l'objectif de la recherche-action, la présentation de la population et le déroulement de la recherche-action :

- L'objectif de la recherche-action :

L'objectif voulu dans cette recherche est de décrire et d'analyser la manière d'évaluer les acquis des apprenants dans la réalisation des objectifs visés concernant la compréhension et la production écrite d'un texte argumentatif. Le but est de mettre les apprenants à l'épreuve par un ensemble de tests pour atteindre des objectifs.

L'enquête menée porte sur la nature des épreuves proposées aux différentes évaluations afin de vérifier si les compétences atteintes dans les épreuves d'évaluation réalisent les objectifs d'apprentissage prescrits.

- Présentation de la population :

L'étape expérimentale se réalise sur un échantillon de quatre-vingts étudiants du niveau de première année universitaire de français langue étrangère en module de T.E.E.O à l'université « Ibn khaldoun de Tiaret ». (Algérie). Ces étudiants sont de groupes différents.

Déroulement de la recherche-action :

La passation des évaluations construites par l'enseignant a eu lieu durant l'année universitaire 2007-2008, et continuait au fur et à mesure de l'enseignement et de l'apprentissage des objectifs menant vers la compréhension et la production d'un texte argumentatif en module de T.E.E.O et à travers la réalisation de ces différentes évaluations : diagnostique, formative et sommative.

Le deuxième chapitre concerne la présentation et la description des outils de recherche. Pour constater une expérimentation, seule l'épreuve nous permet de noter la maîtrise des apprenants. S'ils ont pu extraire les objectifs visés et donc voir leur compréhension sur le texte argumentatif qui oriente à noter la capacité acquise (un des objectifs visés).

Ce chapitre concerne les aspects pratiques de l'utilisation du texte argumentatif en classe de français en module de technique d'expression écrite et orale en première année universitaire. Nous présenterons ainsi les quatre cours proposés à l'enseignement et l'apprentissage du texte argumentatif. Nous reviendrons ensuite à la présentation et la description des textes et exercices proposés aux différents travaux dirigés.

Nous conclurons ce chapitre par une série d'épreuves d'évaluations sommatives proposées à la fin du cursus de formation en deuxième semestre.

Troisième partie : Elle est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats des différents cours, travaux dirigés et évaluations. Il s'agit de localiser les échecs subits à partir des résultats étayés et analysés, tirer les conclusions et les enseignements nécessaires pour assurer un meilleur encadrement au profit d'une telle situation, par une meilleure exploitation des outils essentiels à la préparation des évaluations, le but est de construire des évaluations plus adaptées. Nous avons observé et analysé les quatre cours proposés à l'enseignement et l'apprentissage du texte argumentatif, analysé ensuite, les résultats des performances d'apprenants lors des travaux dirigés qui sont au nombre de quatre et qui visent l'étude de la stratégie argumentative, l'analyse des textes argumentatifs, le plan et la rédaction personnelle d'un texte argumentatif. Enfin, nous avons interprété les résultats des performances d'apprenants aux différentes évaluations qui sont au nombre de quatre.

Nous présenterons aussi dans cette partie un ensemble de commentaires concernant l'analyse des erreurs des productions d'apprenants, nous décrirons ainsi leurs réussites et leurs erreurs quant à la compréhension et production écrite d'un texte argumentatif.

Première partie

Définition de quelques concepts relatifs à l'évaluation.

Introduction à la première partie :

Le module technique d'expression écrite et orale est proposé pour les étudiants inscrits en première année licence de français, son but est la maîtrise des moyens langagiers pour s'exprimer oralement et par écrit.

Parmi les cours proposés de ce module : le texte argumentatif, il permet de les entraîner à exprimer une opinion de manière convaincante « être persuasif ». Seule l'évaluation permet de vérifier si les objectifs visés du texte ont été atteints.

Nous allons essayer, dans cette partie d'expliquer toutes les notions qui semblent nécessaires pour évaluer la capacité des apprenants pour comprendre et rédiger un texte argumentatif. Nous avons donc organisé cette partie en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre, nous abordons la notion de l'évaluation pour détecter ses différents types, connaître ses fonctions et ses moments. Ainsi, nous pouvons cerner les difficultés éventuelles de l'apprenant lors de son évaluation.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons la notion de docimologie. Son étude nous semble importante dans la mesure où ses critères aident l'enseignant à atteindre une évaluation objective. Nous passons ensuite à la notion de notation selon les deux types d'indicateurs « qualitatif et quantitatif », puis à la notion de test. Nous citons ses différents types et caractéristiques.

Nous passerons ensuite au troisième chapitre qui sera consacré à l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire en général, puis en module de « TEEO » en particulier. Il s'agit pour nous, de présenter les objectifs visés en ce module.

Nous nous sommes aussi penchés sur la notion de méthodologie, nous avons présenté les différentes méthodes d'apprentissage et d'enseignement.

Le quatrième chapitre, aborde la notion de l'argumentation. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce-qu'un texte argumentatif ? Quels sont ses différents registres ? Plans ? Et types d'arguments ? Enfin, comment étudier la stratégie argumentative ? Nous conclurons ce chapitre par la présentation des différents types de raisonnement.

Toutes ces notions représentent, dans les grandes lignes, les éléments qui vont être traités tout au long de cette première partie.

Chapitre I: L'évaluation

1- Définition de l'évaluation :

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est à dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de », déterminer l'importance de quelque chose et attribuer une valeur à une situation ou à un produit.

Le mot «évaluer» est apparu au XIVème siècle dans le petit Robert, il tirait son origine « d'avaluer » (1283), de l'ancien français valué, valeur, prix.

En 1366, il s'agit « d'ésvaluer » qui veut dire « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ». Évaluer venait du latin « Valère » qui signifie : être fort, valoir.

« Évaluer, veut dire: porter un jugement sur la valeur, le prix de.

V. Estimer, priser. Évaluer un meuble, un tableau par un expert.

V. Expertiser, « Il essaya d'évaluer la fortune paternelle et quelle en serait sa part (…).

V. Calculer, chiffrer. Évaluer un bien au dessous de sa valeur.

V. Surveiller, sous évaluer. L'arbitraire a évalué le dommage. Déterminer (une quantité) par le calcul sans recouvrir à la mesure directe. Évaluer un volume, le débit d'une rivière.

V. Jauger (…). Apprécier, estimer, juger .Évaluer une distance à vue d'œil »[1].

D'après ces définitions, les notions de calcul, de chiffre et de prix renvoient à un jugement objectif fondé sur des critères externes, alors que les notions d'estimation et d'appréciation renvoient à un jugement subjectif fondé sur les critères internes.

La même ambiguïté du terme se trouve dans la définition du trésor de la langue française, 2004 :

Évaluer veut dire : « déterminer, délimiter, fixer avec précision » et conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore véritable »[2].

Voici un inventaire des notions dans les définitions citées :

Notions	Implication
Calcul, chiffre, mesure	- Jugement précis, avéré, objectif, relatif à des critères, une norme.
- Estimation approximative -Estimation valorisante	- Jugement global, prédictif, subjectif. - Jugement subjectif, affectif.

[1] J-P, ROBERT. « Dictionnaire du petit Robert», Robert Édition, Paris, 1990, p. 715

[2] Trésor de la langue française, France, 2004.p420

Le terme « évaluer » se définit aussi par son objet dans le domaine enseignement/apprentissage : performance individuelle, collective ou institutionnelle.

L'enseignant évalue à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue cible.

L'évaluation est une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite, elle est un processus continu qui nous permettra de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou à plusieurs critères. Ce processus comporte différentes étapes, méthodes et techniques.

Selon l'étymologie du terme, évaluer c'est : estimer, apprécier ou juger la valeur. L'évaluation est présente à tous les stades de l'apprentissage, elle le conditionne.

L'enseignant doit savoir où est ce qu'il veut amener ses apprenants, et doit utiliser les moyens nécessaires pour les entrainer. Elle est à la fois une représentation sociale et un objet de savoir. En effet, l'apprenant n'est pas le seul destinataire dans la situation d'évaluation. Ses résultats s'adressent aussi bien à l'institution qu'aux parents.

Elle se caractérise par une action ponctuelle, administrative représentée par des résultats qualitatifs agrémentés d'interprétations divers entre le travail de l'évalué.

Elle est une pratique omniprésente dans un parcours d'apprentissage, elle doit se faire de manière continue. Elle constitue également un processus interprétatif, elle sert à renseigner l'enseignant sur les résultats de l'enseignement-apprentissage. La situation d'évaluation est donc une situation de communication.

La démarche traditionnelle de l'évaluation la définit comme étant une tâche de l'enseignant dont la fonction est de communiquer aux apprenants les résultats constatés à la fin d'une séquence d'apprentissage. Ce modèle vise la répétition des connaissances transmises. L'enseignant évalue le savoir appris, l'élève est placé dans un rôle réceptif passif. C'est une évaluation sanction qui repose uniquement sur la notation et qui ne prend pas en compte les différences individuelles. Mais actuellement dans une approche fondée sur l'interaction en classe, les apprenants jouent un rôle actif, ils sont sollicités sur le mode de la régulation.

Dans cette approche, l'acte d'évaluation appelle plusieurs formes de communication entre partenaires, il fait apparaître de façon concrète les objectifs et les critères en disant s'ils sont atteints ou non.

Comme le souligne L-M, Belair :

« L'appréciation d'un travail ou d'une production ne peut se réaliser qu'en fonction de critères fixés au préalable ; elle ne doit refléter ni la compétition, ni la comparaison aux autres, ni la récompense. »[1]

Cette approche interactive permet de concevoir l'évaluation comme une démarche d'explicitation des attentes de l'enseignant en ce qui concerne l'acquisition d'un savoir et l'appropriation d'un savoir-faire.

Ch, Tagliante dit à ce propos que « L'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction mais plutôt comme un outil dont on se servira pour construire l'apprentissage, dans la durée, en sachant vraiment où l'on va. »[2]

La communication pose donc comme conditions la formulation de la consigne et la négociation des outils et des critères qui concernent à la fois les mesures prises pour évaluer l'identification des traces de l'apprentissage et des critères servant à juger s'il ya eu effectivement apprentissage. Cette fonction renseigne l'apprenant sur ce qu'il doit apprendre.

L'évaluation du savoir porte sur ce qui a été enseigné, elle est centrée sur le cours, elle teste l'utilisation pratique et effective de la langue dans une situation significative et que les contenus portent sur l'application du monde réel notamment en production.

L'évaluation de la capacité correspond à ce que l'on peut faire ou ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel.

L'évaluation pédagogique a quatre buts fondamentaux :

-Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève.

- Informer sur sa progression l'élève et ses parents.

-Décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société.

-Améliorer la qualité de l'enseignement en général.

Pour J, Ardoino et G, Berger[3] : Évaluer c'est donner du sens.

« L'évaluation est un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, chargés de donner du sens. »[3]

---

[1]L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », Paris, ESF, 1999, p.44

[2] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.12

[3]J, ARDOINO. G, BERGER. « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes », paris, Andsha, 1989, cité par G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.33

Pour J, Bonniol et M, Vial[1]: Évaluer, c'est avant tout vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints. Le choix des critères d'évaluation et des indicateurs que l'on va observer dépendent donc nécessairement des objectifs de la formation elle-même.

D'après ces deux auteurs, une des fonctions capitales de l'évaluation est de permettre les repérages sur le parcours d'apprentissage d'un apprenant. À chaque moment d'un cursus, l'apprenant doit savoir où il se trouve, alors il est indispensable d'élaborer des outils d'évaluation permettant de définir le point d'arrivée ainsi que le point de départ afin de situer l'apprenant sur sa trajectoire.

Et d'après G, Meyer[2], pour évaluer l'enseignant doit :

- définir ce qu'il veut évaluer chez ses élèves ;
- choisir les tests significatifs qui permettent à l'enseignant d'observer ce qu'il a décidé d'évaluer ;
- confronter ce qu'il observe (la performance réalisée par chaque élève) à ce qu'il souhaite (la performance attendue) ;
- communiquer au moyen d'un code « note ou appréciation » le résultat de cette mesure, l'écart entre la performance attendue et la performance réalisée.

D'après Ch, Hadji[3] Le but de l'évaluation scolaire est de contribuer à la réussite de l'enseignement, elle est au service de l'apprentissage.

Selon lui, évaluer ce n'est pas mesurer un objet ou observer une situation. C'est se prononcer, ça veut dire prendre parti, sur la manière dont les attentes sont réalisées autrement dit, sur la mesure dans laquelle une situation réelle correspond à une situation désirée afin de juger la valeur de ce qui existe. L'évaluation scolaire s'effectue dans un contexte social, le jugement de l'évaluateur est dépendant des facteurs sociaux; lui-même est un acteur social dont le comportement reflète l'influence de facteurs sociaux, donc l'évaluation ne peut pas être objective.

L'évaluation peut s'avérer dangereuse pour l'élève pris au piège des jugements socialement biaisés ou faussés, victime d'un maître retors dans l'art de la négociation didactique. Pour l'enseignant grisé par la tentation de la confirmation de soi en position haute.

---

[1]J-J, BONNIOL. M, VIAL. « Les modèles de l'évaluation », paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.105
[2]G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.9
[3]CH, HADJI. « L'évaluation démystifiée », Paris, ESF, 1997, p.13

Pour éviter ces dangers, il faut se situer au plus près de l'acte d'évaluation en son caractère. Car l'évaluation est devenue une clé importante de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Elle est en matière d'enseignement utilisée pour collecter les informations sur les savoirs, les comportements et les compétences d'un élève.

« L'évaluation est le processus consistant à obtenir des informations qui seront utilisées pour prendre des décisions sur les élèves en matière d'enseignement, pour compenser l'élève d'informations en retour sur ses progrès, ses points forts et ses faiblesses, et juger de l'efficacité de l'enseignement, de l'adéquation des programmes d'études, et pour informer les politiques générales.»[1]

L'évaluation des apprentissages est utilisée à des fins multiples :

- décrire les acquis de l'élève ;
- diagnostiquer les problèmes d'apprentissage ; prévoir l'enseignement et l'apprentissage à venir ;
- orienter l'élève et l'amener à prendre une décision à son option professionnelle ;
- motiver l'élève en lui proposant des buts ou des cibles, en clarifiant la nature des tâches d'apprentissage ;
- faire savoir à l'élève et à l'enseignant comment ils progressent ;
- certifier que l'élève a atteint un certain niveau de compétence ;
- accorder le passage de l'élève à une classe supérieure ;
- obtenir un diplôme.

Toutes ces possibilités supposent des formes d'évaluation différentes.

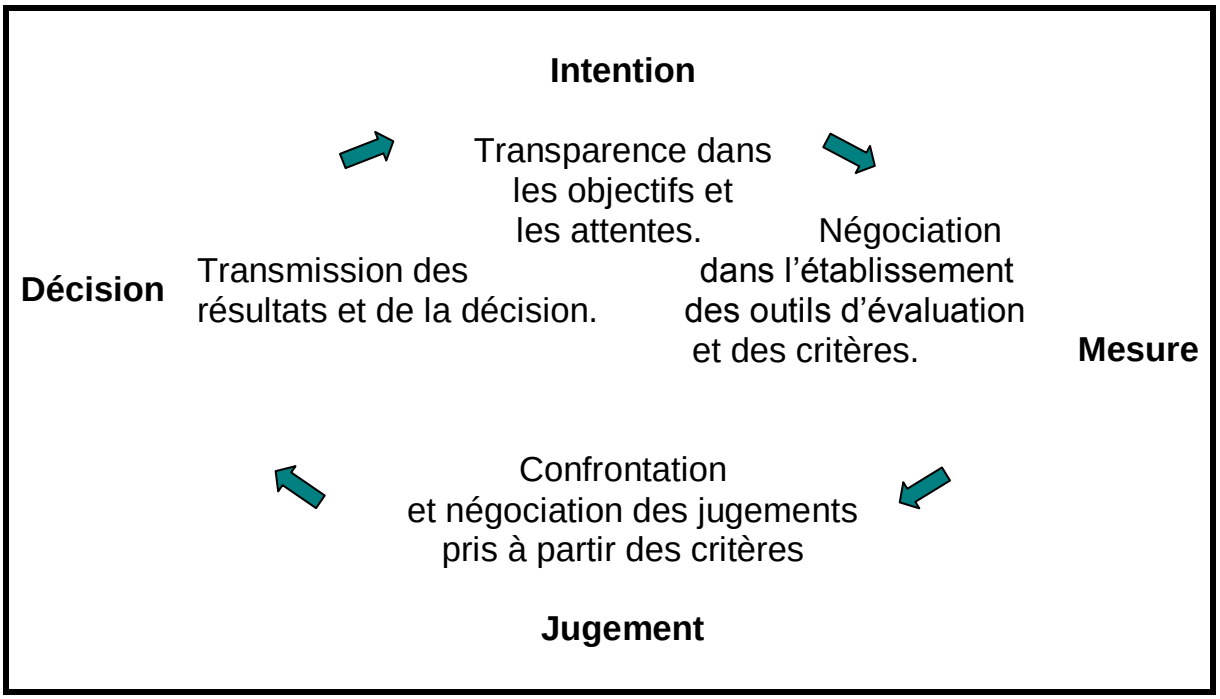
La démarche d'évaluation implique la mise en œuvre de différents paramètres intereliés dans la relation évalué- évaluateur. Les jugements portés doivent être pertinents.

L'acte d'évaluation appelle plusieurs formes de communication entre partenaires. Cette communication revêt un caractère de transparence pour permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a à accomplir ou à développer. Elle est considérée comme un élément important pour assurer la réussite de l'évaluation que se soit formative ou sommative.

[1]TH, KELLAGHAN. V, GREANEY. « L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement ». Paris, 2002, UNESCO, p.21

L-M, Belair [1] propose le schéma suivant qui résume la démarche de communication dans l'évaluation :

Titre du schéma :La démarche de communication dans l'évaluation.



Ce schéma fait ressortir le contrat didactique qui impose à l'enseignant d'être transparent dans les objectifs et les attentes, de négocier avec les élèves les outils d'évaluation, de poser et d'expliciter les critères, et de transmettre les résultats tout en confrontant et en négociant les jugements et les décisions pris à partir des critères. Toutes ces opérations reflètent le processus de communication.

L'évaluation doit être développée dans la logique de la communication, qui soit considérée comme activité.

[1] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », Paris, ESF, 1999, p.34

C'est ce qu'exprime, J, Cardinet[1] quand il écrit : « L'évaluation scolaire peut être conçue (….) comme un échange d'informations entre le maître et l'élève, au cours duquel chacun s'efforce de s'adapter à la représentation de l'autre. (….) Même en supposant que l'enseignant ait présenté aux élèves, au départ, l'objectif à atteindre en fin d'étude, il n'est pas sûr que ces derniers l'aient assimilé. C'est grâce aux corrections que le maître leur demande d'apporter à leurs travaux qu'ils peuvent découvrir ce qu'il exige et par là, la signification concrète de l'objectif qu'il a formulé. L'évaluation est donc le moyen essentiel dont dispose l'enseignant pour se faire comprendre. (….) L'évaluation est ainsi à concevoir moins comme une activité de mesure que comme un effort de communication. »[1]

Évaluer, c'est produire un discours qui apporte une réponse argumentée à une question de valeur. L'évaluation est un message qui a un sens pour ceux qui le reçoivent.

Évaluer, c'est aussi pouvoir juger et apprécier les progrès des élèves, savoir donner un sens à des résultats. Pour préparer la décision, l'évaluateur doit recueillir un ensemble d'informations. Ce recueil est une opération qui se situe à l'intérieur du processus d'évaluation.

Les informations que l'évaluateur recueille doivent lui permettre de vérifier ce qu'il veut vérifier.

En évaluation des acquis, deux informations sont à examiner pour l'enseignant : le niveau de l'élève et celui de la classe. Pour évaluer le niveau de chaque élève, il existe trois fonctions, qui correspondent à trois types de décision.

- En début d'apprentissage, c'est une évaluation diagnostique qui vise à détecter les forces et les faiblesses d'un élève en vue d'y remédier ou d'orienter l'élève vers un type d'apprentissage plus adapté.
- Pendant l'apprentissage, c'est une évaluation formative permettant de détecter les difficultés de l'élève en vue d'y remédier.
- En fin d'apprentissage, c'est une évaluation sommative pour déterminer si l'élève a les acquis nécessaires pour passer à un niveau supérieur.

Dans le cas de l'évaluation relative à un groupe d'élèves, il existe trois types d'évaluation correspondant à trois types de décision :

[1] J, CARDINET. « Une évaluation adaptée aux démarches souples », paru dans le n° 256 des cahiers pédagogiques, 1987, cité par O et J, VESLIN. « Corriger des copies, Évaluer pour former », France, Hachette, 1993, p.94

- Avant l'apprentissage ; est une évaluation d'orientation des apprentissages qui mène à déterminer la façon de gérer les apprentissages en fonction du profil de la classe tel qu'il se présente.
- Pendant l'apprentissage : c'est une évaluation de régulation des apprentissages qui permet des modifications dans la façon de mener les apprentissages. Elle a une fonction de régulation sur la programmation.
- En fin d'apprentissage : c'est une évaluation sommative. Elle vise à faire le point sur l'efficacité des apprentissages à différents niveaux.

Dans le système scolaire, on évalue pour diverses raisons mais souvent avec l'intention de satisfaire l'une des deux fonctions de l'évaluation pédagogique, on évalue avec une intention reliée à une fonction formative ou à une fonction sommative.

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations,…) et à les rendre signifiantes ; à porter des jugements sur les données recueillies ; et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.»[1]

La démarche d'évaluation des apprentissages qu'elle soit reliée à une fonction formative ou sommative, comprend les mêmes étapes : l'intention, la mesure, le jugement et la décision.

Pour ne pas être incohérent dans les jugements que l'on porte et les décisions que l'on prend, il faut saisir l'importance de la démarche d'évaluation.

1-1 <u>L'intention d'évaluation</u> :

L'intention d'évaluation de départ devrait être l'initiative de l'enseignant puisqu'il est responsable et doit gérer son enseignement pour établir les modalités d'apprentissage qu'il attend de ses élèves, à cette étape, les objectifs du travail à réaliser ne sont pas clairement connus des élèves , ils sont connus de l'enseignant seulement. L'élève ne sait pas exactement ce qu'on attend de lui et en quoi consiste sa tâche.

1-2 <u>La mesure</u> :

C'est l'étape de recueil des informations et des données tant qualitatives que quantitatives qui permet d'éclairer le jugement et la prise de décision.

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.13

Elle implique trois opérations importantes : la collecte des données, leur organisation et interprétation.

1-2-1 La collecte des données :

Il s'agit de recueillir les informations directement reliées à ce que l'on veut mesurer. Pour recueillir des informations sur la progression et l'état des apprentissages, on utilise des procédés de manière informelle tels : l'observation, le questionnement et l'analyse des réponses des élèves, ou des procédés formels requérant l'utilisation des supports pour recueillir des données tels : le questionnaire oral ou écrit, la grille d'évaluation descriptive ou d'auto- évaluation.

L'important est de s'assurer que le choix du procédé répond à l'intention d'évaluation de départ et à la prise de décision qui doit suivre.

1-2-2 Organisation des données :

Cette opération consiste à faire trier les données recueillies afin de déterminer celles que l'on veut analyser. On les regroupe par catégories à partir desquelles on voudra porter un jugement.

« Mesurer, c'est aussi étudier les données recueillies et les organiser en prévision de leur interprétation. »[1]

L'organisation des données est nécessaire parce que les items d'un instrument de mesure sont disposés pour faciliter l'utilisation de l'instrument pour l'enseignant. L'instrument de mesure est un objet fabriqué ou un outil servant à un travail ou à une opération.

1-2-3 Interprétation des résultats :

La mesure prend toute sa signification avec l'interprétation des résultats que ce soit normative ou critérielle.

L'interprétation normative traduit un résultat de mesure en termes de comparaison avec les résultats d'un ou de plusieurs groupes d'élèves. Elle est la plus utilisée parce qu'elle est la plus connue par les enseignants, elle permet d'obtenir une vision d'ensemble des élèves et d'établir une norme. Lors de l'élaboration d'un instrument de mesure d'insérer des questions faciles, des questions de difficultés moyennes et des questions difficiles dans le but de discriminer les élèves les uns par rapport aux autres. Les résultats sont exprimés soit en pourcentage ou sous forme de moyenne, ces derniers permettent de

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.23

classer les élèves du plus fort au plus faible et nous les situons en prenant en compte l'écart de leur moyenne par rapport à celle du groupe.

L'interprétation critérielle consiste à vérifier la performance de chacun des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage du programme d'étude et ce, sans comparer avec les autres élèves. Il s'agit, dans ce cas, de suivre le développement des apprentissages de chacun des élèves sans établir de discrimination au sein du groupe. Nous examinons, à l'aide de critères de performance, l'écart de performance de l'élève par rapport aux objectifs visés pour évaluer s'il maîtrise ou non ces objectifs. Ici l'évaluation est centrée sur l'élève et sur le degré de réalisation de ses apprentissages.

« Mesurer, c'est aussi tirer toutes les significations possibles à partir des données recueillies et analysées.»[1]

1-3 Le jugement :

Il est important, car il sert d'assise à la prise de décision.

« Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies.»[2]

Cette appréciation que l'on porte sur les apprentissages est considérée comme l'étape décisive de la démarche d'évaluation. L'enseignant doit être capable de donner un sens aux résultats de ses élèves, il les interprète par le biais de l'observation ou des examens de contrôle ponctuels. À cette étape l'enseignant prend une certaine distance face à son enseignement et à ses élèves pour ne pas être guidé par des jugements de type subjectif. Il faut que l'enseignant se donne des règles précises afin de formuler un jugement qui soit objectif. Ce jugement doit s'appuyer sur des faits, sur des observations recueillies en cours d'apprentissage et sur des résultats de mesure.

1-4 La décision :

« Prendre une décision signifie faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés à la fin d'un programme d'études (fonction de l'évaluation sommative). Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard de l'intention d'évaluation de départ. »[3]

---

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.23
[2] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.29
[3] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.35

Il existe deux types de décision : celle qui permet d'assurer la progression des apprentissages, elle relève de l'enseignant face à sa démarche d'enseignement. Le deuxième type de décision vise à assurer une reconnaissance équitable des apprentissages pour chacun des élèves. Cette prise de décision dépasse les limites de la classe, car la responsabilité de la décision est partagée entre l'enseignant et les instances institutionnelles. Pour assurer la reconnaissance des acquis au moment de faire le bilan au terme des apprentissages, l'enseignant, en collaboration avec les autres instances concernées, a la responsabilité de décider pour chacun des élèves du degré de maîtrise ou de non maîtrise des objectifs d'apprentissage qui étaient visés par le programme d'étude. Il se doit de prendre la décision :

- d'accorder la promotion des études et le passage dans la classe supérieure pour les élèves ayant atteint le seuil de performance minimal attendu ;
- de recommander des mesures d'appui pour les autres élèves.

On peut prendre plusieurs décisions à la suite de l'appréciation des résultats puisque le niveau de performance autrement dit de résultat obtenu et de réussite peut varier d'un élève à l'autre et d'un groupe à l'autre. Le type de décision à prendre est directement relié au type d'évaluation.

En évaluation formative, les décisions à prendre sont centrées sur l'objet de l'apprentissage. Elle permet de mettre en place des activités correctives, de renforcement et d'enrichissement. Par contre en évaluation sommative, la décision justifie la réussite ou l'échec de l'élève, elle est déterminante, elle permet d'assurer le passage à une classe supérieure, et aussi de confirmer ou d'infirmer l'obtention d'un diplôme d'études.

Les décisions à prendre en évaluation formative avant le début d'une séquence d'apprentissage laissent voir si les élèves usent des apprentissages antécédents nécessaires afin de proposer des activités de remédiation pour combler les lacunes et pour vérifier s'ils ont déjà développé les habiletés prévues dans l'unité d'enseignement et de modifier ou non sa planification.

Prendre des décisions pendant le déroulement des apprentissages est pour prévoir des activités d'augmentation pour les élèves qui ont un rendement favorable, pour proposer des activités de renforcement pour les élèves moyens et par conséquent préparer des activités correctives et des exercices supplémentaires aux élèves qui sont en difficulté d'apprentissage.

Après une longue séquence d'apprentissage, la décision de planifier des activités de renforcement sur le développement des habiletés à l'ensemble des élèves ou aux activités correctives pour les cas individuels. Et de même, poursuivre les apprentissages s'il y a atteinte des objectifs visés.

L'enseignant doit orienter ses élèves à partir des résultats obtenus, pour cela, il doit planifier une démarche d'enseignement qui soit signifiante aux élèves, ces derniers doivent connaître au départ les intentions de l'enseignant ; Les apprentissages visés par la nouvelle séquence d'enseignement, le degré de performance que l'on attend d'eux à la fin de cette séquence en les rendant conscients des critères à partir desquels ils seront évalués.

En évaluation sommative, la décision est déterminante. Elle justifie la réussite de l'élève ou son échec, elle fixe son passage dans la classe supérieure et confirme ou infirme l'obtention de son diplôme d'étude.

La prise de décision est l'étape dernière de la démarche d'évaluation. Elle se fait en fonction de l'intention d'évaluation de départ.

L'évaluation est axée sur une démarche menée avec précision (intention, mesure, jugement et décision). Cette démarche fait partie intégrante de la démarche d'enseignement / apprentissage.

Pour pouvoir évaluer, il faut savoir ce qu'on enseigne. Toutes les situations d'évaluation que l'on élabore doivent prendre en compte les trois dimensions suivantes :

- l'approche théorique d'enseignement préconisée.
- Les objectifs d'apprentissage visés.
- Les situations d'apprentissage vécues par les élèves.

D, Lussier[1] nous présente la démarche d'évaluation de la façon suivante :

Titre du tableau: La démarche d'évaluation

Processus	Rôles
1- L'intention ↓	Déterminer les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche. Elle est reliée au type de décision à prendre.
2- La mesure ↓ Collecte des données ↓ Organisation des données ↓ Interprétation des résultats ↓	Permet de recueillir, selon l'intention de départ, des informations susceptibles d'éclairer la prise de décision. Mesurer, c'est : - recueillir les informations directement reliées à ce qu'on veut mesurer. - Etudier ou codifier les informations recueillies et les organiser en vue de leur interprétation. - Tirer des significations possibles des données recueillies et organisées.
3- Le jugement ↓	Permet d'apprécier aussi justement que possible les informations recueillies par la mesure.
4- La décision	Permet d'orienter, de classer, de sanctionner, de statuer sur les acquis expérientiels, de rétroagir relativement au cheminement ultérieur de l'élève.

L'évaluation des apprentissages s'inscrit au sein des actions à s'approprier dans l'exercice du métier d'enseignant.

Elle doit être suivie d'une rétroaction, sous forme de remédiations dans un contexte formatif ou sous forme de bilan informatif dans un contexte sommatif.

Mesurer est le mot qui vient à l'esprit quand on parle d'évaluation.

Selon J-J, Bonniol et M, Vial[2], l'évaluation est synonyme d'opérations de mesure. Pour ne pas confondre l'évaluation à la mesure, il faut répondre à la question : Qu'est ce ça vaut ce que nous faisons. Ce sont les tests qui sont étudiés pour contrôler ce qu'ils mesurent. Le travail porte sur la vérification des mesures. Il s'agit de rechercher la fidélité des mesures obtenues par les tests, de trouver des méthodes de fabrication des tests pour que leurs résultats soient fiables.

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.14
[2] J-J, BONNIOL. M, VIAL. « Les modèles de l'évaluation », paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.120

« Mesurer est un processus par lequel on assigne des nombres à des choses selon des règles déterminées.»[1]

Pour qu'il y ait mesure, plusieurs conditions doivent être réunies :

1. La variable à mesurer doit être clairement définie. (La variable est une quantité ou une qualité susceptible de fluctuation).
2. Les modalités de la variable à mesurer doivent être clairement définies et celui qui mesure doit savoir comment faire correspondre un chiffre à une modalité observée.

Donc, le processus de mesure est au service du recueil d'informations.

J, Cardinet et Y, Tourneur[2] proposent une démarche en quatre étapes :

- plan d'observation : on précise l'ensemble des données observées ;
- plan d'estimation : on précise le domaine des observations possibles ;
- plan de mesure : on spécifie la population des objets d'étude admissibles et l'univers des conditions admissibles de mesure ;
- plan d'optimisation : on spécifie la population de différentiation optimale et l'univers de généralisation optimal.

Le tout est fondé sur l'analyse de la variation qui permet de discerner les variations dues aux facteurs et celles dues à la dispersion des éléments. La variation permet de rechercher l'influence d'un ou plusieurs facteurs contrôlés sur des éléments de base.

D'après ces deux auteurs, l'évaluation désigne deux choses :

- Une dimension de l'homme (émettre des jugements de valeur après avoir effectué des mesures scientifiques).
- Une dimension de la formation, de l'acte éducatif, du scolaire (vérifier les acquisitions).

Dans l'enseignement, la vérification des connaissances recourt le plus souvent aux Notes chiffrées, ou à des appréciations c'est-à-dire à des mesures ordinales par exemple : « Excellent, très bien, bien, faible, insuffisant. », mais le contrôle ne requiert pas forcément la mesure, nous pouvons observer un comportement et en fonction des résultats de nos observations nous décidons de remédier ou de continuer. Donc, la mesure ne doit pas se concentrer sur l'échec.

---

[1] J-J, BONNIOL. M, VIAL. « Les modèles de l'évaluation », paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.120.

[2] J, CARDINET. Y, TOURNEUR. « Assurer la mesure », Berne, Peter Lang, 1985, cité par J-J, BONNIOL. M, VIAL. « Les modèles de l'évaluation », paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.p.124.125

L'enseignant doit s'interroger sur les pratiques d'évaluation. L'importance est de se donner une démarche d'évaluation pertinente.

Qu'est-ce qu'évaluer ? Plusieurs verbes désignent l'acte de l'évaluateur. Évaluer peut signifier entre autres : vérifier, juger, estimer, représenter, situer, déterminer ou donner un avis.

Évaluer, c'est :

- Vérifier ce qui a été appris, acquis, compris et retenu.

- Juger un travail en fonction des instructions données, juger le niveau d'un élève par rapport au reste du groupe.

- Situer le niveau de l'élève par rapport à ses capacités, ou par rapport aux autres.

- Déterminer le niveau d'une production.

- Donner un point de vue personnel sur la valeur d'un travail ou sur les savoirs ou savoir- faire maîtrisés par l'élève.

D'après Ch, Hadji[1], trois mots clés émergent de l'évaluation : Vérifier, Situer, Juger.

- Vérifier la connaissance ou la compétence.
- Situer un apprenant ou une production par rapport à un niveau.
- Juger la valeur de …

De là, nous pouvons dire que les termes désignant l'objet de l'acte d'évaluer porte sur des savoirs, des savoir-faire des compétences, des productions et des travaux des individus.

L-M, Belair[2] nous définit la démarche d'évaluation ainsi :

Intention : Transparence dans les objectifs et les attentes

Mesure : Négociation dans l'établissement des outils d'évaluation et des critères.

Jugement : Confrontation et négociation des jugements pris à partir des critères.

Décision : Transmission des réussites et de la décision.

L'enseignant doit faire vivre à ses élèves divers types d'activités d'apprentissage qui vont les amener à développer les habiletés langagières recherchées. Il suit l'évolution des élèves dans leurs apprentissages et le développement des habiletés visées. Il évalue les progrès réalisés par diverses observations ou par des contrôles périodiques.

[1] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.20
[2] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », paris, ESF, 1999, p.34

« L'évaluation peut perdre toute sa signification s'il y a distorsion entre les objectifs d'apprentissage visés, les situations d'apprentissage vécues par les élèves et les tâches évaluatives auxquelles on les soumets, les élèves seront les premiers à en subir les conséquences et à en être pénalisés. »[1]

J-P, Cuq[2], dans son dictionnaire didactique (2003), définit l'évaluation des apprentissages ainsi :

«L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. On lui reconnait quatre étapes:

- L'intention: elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre;
- La mesure: elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes;
- Le jugement: il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir;
- La décision: elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. Il peut s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés ou de mettre en œuvre divers types d'activités répondant aux besoins des élèves: activités correctives en fonction des difficultés ou faiblesses des élèves qui se situent en dessous du seuil minimal de performance, activités de renforcement pour les élèves se situant à un niveau minimal, activités d'enrichissement pour les élèves ayant atteint le niveau cible, ou

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.16
[2] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.90

activités complémentaires pour les élèves démontrant une performance optimale. Elle vise aussi à statuer sur les acquis au moment de faire des bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisées afin d'accéder à la classe supérieure. »[1]

«Évaluer un élève, pour un professeur, c'est une manière spécifique de ….

* vérifier	* apprendre
* juger	* agir
* mesurer	* aider
* chiffrer	* faciliter
* comparer	* rencontrer
* placer	* constater
* interpréter	* dire
* analyser	* exprimer
* comprendre	* observer. »[2]

Chacun des verbes cités peut exprimer une activité d'évaluation scolaire. Par exemple si l'on désigne pour tâche à l'évaluation de vérifier si le travail a été achevé, s'il est conforme aux exigences de l'enseignant, on se situe dans l'angle d'une évaluation normative. Si on considère qu'évaluer c'est juger dans ce cas on parle de contrôle plutôt que d'évaluation car celui qui juge dispose de norme pour le faire et désire que l'apprenant jugé s'y accorde.

- Chiffrer et mesurer déterminent la nature de ce jugement, il se sert d'un code pour qu'il s'exprime, c'est le langage chiffré des notes: x/ 20, z/100, w coefficient 3.

- Comparer et placer se rapportent à l'évaluation normative. L'enseignant compare l'apprenant à ses camardes, il le place en tête de classe.

- Observer, interpréter, analyser, comprendre, renvoient à l'évaluation formative. L'enseignant évalue l'enfant par rapport à lui-même en observant, interprétant, analysant et comprenant ce qu'à fait l'apprenant, la façon dont il se comporte.

[1] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.90.
[2] M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.60

- Apprendre, agir, aider, faciliter, rencontrer, renvoient aussi à l'évaluation formative, il ne s'agit pas de constater les qualités et les difficultés d'un apprenant mais de l'aider à progresser. L'enseignant établisse une véritable relation humaine.

- Dire, s'exprimer, met l'accent sur l'activité de communication inhérente à l'évaluation. On peut exprimer une note, un bon conseil, un encouragement. Ces termes renvoient à l'évaluation formative et ou normative.

Évaluer est un mot singulier qui peut exprimer une chose et son contraire: le précis et l'approché, le quantitatif et le qualificatif.

«Évaluer peut être synonyme d'expertiser, calculer, chiffrer, prononcer un jugement précis, quantifié. Mais il peut aussi être synonyme d'estimer, apprécier prononcer un jugement approximatif et qualitatif.»[1]

Évaluer, c'est aussi déclarer, s'exclamer, s'interroger. Le verbe évaluer est considéré par tous les grammairiens comme le constituant essentiel de la phrase.

M, Barlow[2], dans son livre « L'évaluation scolaire : décoder son langage » a pris en compte que l'évaluation est d'abord un phénomène de communication, qu'elle est un message d'information de l'évaluateur en direction des apprenants dont il a la responsabilité.

Il a analysé le vocabulaire et la grammaire qu'utilise la parole évaluatrice en repérant les attitudes psychologiques voire les conceptions philosophiques qui lui sont sous-jacentes.

Il a défini le vocabulaire de l'évaluation scolaire selon les deux approches: sémantique et étymologique.

Pour la grammaire de l'évaluation scolaire autrement dit la façon dont s'organisent les éléments de la parole évaluatrice, l'évaluateur doit être prudent dans ses affirmations: assez respectueux de la personnalité de son interlocuteur, assez soucieux de lui proposer des analyses et des moyens de remédiation qui lui soient utiles.

[1]M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.62

[2] M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.p. 18.22

Le verbe évaluer est synonyme de déclarer, s'exclamer et s'interroger. Il est considéré comme le constituant essentiel de la phrase. Par des phrases déclaratives, l'évaluation parait tendre vers une certaine objectivité factuelle exemple : l'apprenant est passé en dessous de la moyenne ; il a été absent deux mois ce trimestre. Il est bien évident que toutes les évaluations de type déclaratif sont loin d'avoir un caractère purement objectif. Généralement les formules déclaratives des enseignants expriment un jugement qui nuance où renforce le message dont est porteuse la note chiffrée exemple : mais des points très positifs sont apparus ce mois-ci.

Une phrase interrogative a pour but de recueillir des informations de la part du récepteur. Dans la mesure où les enseignants ne rencontrent leurs élèves que quelques heures par semaine.

Elle sert pour l'enseignant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'ils ont formulées à leur sujet exemple : les mauvais résultats sont-ils dus à un manque de travail, à une mauvaise méthode, à une donnée affective (manque de confiance en soi) ou à un problème de santé ?

Quand les résultats sont catastrophiques ; l'enseignant se pose des questions : les leçons sont-elles apprises régulièrement ? Les deux derniers devoirs de l'élève sont excellents, mais sont-ils bien de lui ?

Les phrases exclamatives expriment toute la gamme des émotions et sentiments humains : enthousiasme, admiration, confiance, colère, déception, exemple : il faut apprendre ses leçons ! Vous avez progressé ce trimestre : courage !

Parfois l'enseignant utilise des phrases nominales dans les bulletins scolaires : bon travail, trimestre convenable, bien médiocre, ces phrases n'entretiennent pas moins avec le récepteur un type de relation tout à fait spécifique.

Les verbes d'état employés dans les phrases évaluatrices indiquent une caractéristique réelle.

Évaluer, évaluation sont des vocables utilisés dans les différents domaines. On évalue partout et tout. Le mot évaluation a pris une place grandissante dans le discours pédagogique français depuis 1960.

Évaluer est synonyme d'apprécier, compter, constater, estimer, examiner, jauger, juger, mesurer, noter, observer, valider ou invalider, valoriser ou dévaloriser, etc. Plus récemment auditer, expertiser. Dans le domaine de l'éducation, le mot a connu ces dernières années l'engouement le plus grand. Évaluer, c'est dénoter l'incertain et conjurer le futur.

« Le verbe évaluer a d'abord une dimension temporelle : il laisse présager une fin à l'immédiat. Il décrit également une démarche qui cherche à dénouer une situation complexe. »[1]

Évaluer, est un verbe qui assure et rassure lorsque pointe l'interrogation.

Dans cette définition, il résulte que l'évaluation est une affaire de méthode. Quelque soit son objet, son champ est ouvert.

Elle est « une tâche infinie, à la fois laborieuse et nécessaire, une illustration du mythe de Sisyphe : Travail sans cesse recommencé, bonne volonté dans la recherche de la vérité, limitée par le poids du présent. »[2]

[1] ,[2] VOGLER. « L'évaluation », Hachette édition, France, 1997, p.7

Que veut dire « évaluer » ?

Pour répondre à cette question nous essayerons de reprendre la distinction opérée par N. Chomsky entre compétence et performance.

La compétence d'un élève, si nous la rapportons à l'évaluation de ses comportements et de ses productions, représente l'ensemble de ce qu'il est capable d'accomplir. Sa performance représente l'actualisation partielle de sa compétence dans un contexte et une production définis.

L'évaluation consistera à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables.

« L'évaluation est une tentative d'appréhension de la compétence sur un tout à partir d'une performance sur une partie. » [1]

En didactique des langues, enseigner c'est enrichir l'élève d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative.

2- La compétence, la performance et la capacité :

2-1 La compétence :

C'est la connaissance ou la capacité de l'élève reconnue dans une situation d'apprentissage.

« La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. »[2]

Elle est un ensemble d'apprentissages intérieurs que nous ne pouvons observer directement.

« La compétence est un savoir-faire en situation lié à des connaissances intériorisées ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation.»[3]

De la compétence nous passons à la performance. La compétence, c'est généraliser, la performance, c'est individualisé.

---

[1] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Clé International, Paris, 1991, p.122
[2] Programme de 3ème année secondaire de français langue étrangère, Algérie, Janvier 2005, p.49
[3] C, TAGLIANTE, « l'évaluation », Clé International, Paris, 1991, p. 122

2-2 <u>La performance</u>

C'est un comportement observable du produit oral ou écrit de l'élève qui indique le degré de sa compétence et de sa capacité, elle est un indicateur d'acquisition de l'objectif opérationnel.

« La performance est une activité observable, accomplie par l'élève et que l'on peut mesurer ou apprécier. »[1]

La performance est la manifestation de compétence de l'élève à une production orale ou écrite dans une situation d'apprentissage.

2-3 <u>La capacité</u> :

La capacité est une aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle.

C'est un ensemble de savoirs et de savoir-faire que nous voulons faire acquérir à l'élève. Elle est le fruit d'une activité intellectuelle stabilise. C'est une acquisition de savoir-faire développé par l'apprentissage.

À la fin du cursus, l'enseignant évalue le degré d'acquisition de compétence et de capacité de l'élève « ses savoirs et savoir-faire » à partir de sa performance « de ses produits. »

3- <u>Les moments de l'évaluation</u> :

L'évaluation est proposée à divers moments de la démarche d'enseignement / apprentissage pour répondre à des fins formatives ou sommatives. Chaque moment a sa raison d'être.

3-1 Avant l'apprentissage (évaluation diagnostique) :

Pour vérifier les acquis des élèves (connaissances et habiletés) relativement à ceux que l'on se propose de présenter dans la nouvelle séquence d'apprentissage.

3-2 Pendant le déroulement de l'apprentissage (évaluation formative) :

Pour suivre les élèves dans la progression des apprentissages et pour déceler leurs points forts et leurs points faibles. Elle permet à l'enseignant de moduler ses progressions.

3-3 Après une séquence d'apprentissage (évaluation sommative) :

Pour vérifier le degré de maîtrise des objectifs visés et pour décider de poursuivre les apprentissages ou de revenir en arrière afin de remédier.

[1] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Clé International, Paris, 1991, p.122

3-4 À la fin des apprentissages (évaluation certificative):

Pour vérifier le degré de maîtrise de tous objectifs d'apprentissage visés, pour assurer le passage à une classe supérieure, et l'obtention d'un diplôme, en outre vérifier la qualité des apprentissages effectués.

En module de Technique d'Expression Écrite et Orale (T.E.E.O) L'enseignant évalue le savoir-faire ou les performances en évaluant les habiletés langagières par le biais de tâches évaluatives en situation de communication réelle suscitant l'interaction par diverses techniques d'évaluation.

Selon D, Lussier[1] dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, les situations d'évaluation doivent comporter les caractéristiques suivantes :

- une compétence linguistique ou grammaticale qui se manifeste par la capacité de l'élève d'utiliser les formes linguistiques de la langue étrangère (lexique, syntaxe,…etc.) ;
- une compétence sociolinguistique et socioculturelle qui se manifeste par la capacité de l'élève à s'approprier les règles sociales selon le contexte physique et socioculturel d'une situation de communication ;
- une compétence discursive qui se manifeste par l'organisation et l'appropriation des différents types de discours, vérifier la capacité des élèves à enchaîner des phrases ou des paragraphes les uns aux autres en fonction du contexte, et à organiser leurs idées (la cohésion et la cohérence) ;
- une compétence stratégique qui se manifeste par la capacité des élèves à utiliser des moyens pour maintenir la communication (la paraphrase, le geste, la mimique).

Alors pour évaluer la compétence communicative, on doit évaluer les diverses compétences citées ci-dessus, car elles représentent le savoir-faire de l'élève en situation de communication et c'est en évaluant les habiletés langagières que nous pouvons recueillir des indices sur la compétence des élèves.

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.p.50.51

Dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, les situations d'évaluation doivent comporter les caractéristiques suivantes :

- Elles doivent être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage, elles doivent évaluer la performance des élèves, c'est-à-dire leur habileté à communiquer dans une langue étrangère avec plusieurs interlocuteurs.
- Elles comprennent implicitement le niveau de performance que l'on attend des élèves à ce stade de l'apprentissage, voir si l'élève fournit un texte approprié qui dénote du bon sens sans aucune faute grammaticale.
- Elles sont en contexte, c'est-à-dire amener les élèves à communiquer dans une situation authentique qui relève de leur vie quotidienne.
- Elles sont axées sur les mêmes formes d'évaluation, des techniques d'évaluation correspondantes à celles utilisées au niveau de l'enseignement exemples : les simulations, les jeux de rôle, …etc.
- Elles utilisent les types d'items usuels de base adaptés au renouveau pédagogique des langues étrangères exemple : Le choix multiple, l'appariement, le réarrangement, l'alternative, les réponses courtes et les réponses élaborées.

En résumé, les tâches évaluatives proposées aux élèves doivent être semblables aux types de situations d'apprentissage. L'évaluation doit être un reflet fidèle des apprentissages, l'enseignant doit intégrer la démarche d'évaluation à la démarche d'enseignement/ apprentissage. Les situations d'évaluation doivent prendre en compte l'approche d'enseignement préconisée en langue étrangère, les objectifs d'apprentissage visés et les situations d'apprentissage vécues par les élèves.

Selon Ch, Hadji[1], l'évaluation conduit à juger de la valeur, elle permet d'établir des liens entre différents niveaux de réalité de celui qui construit et formule le jugement de valeur, et celle de ce sur quoi porte ce jugement. Elle permet de procéder à une analyse de la situation et l'estimation des conséquences probables de son acte dans une telle situation.

« Évaluer, n'est pas peser un objet que l'on aurait pu isoler sur le plateau d'une balance, c'est apprécier un objet par rapport à autre chose que lui… »[1]

[1] CH, Hadji. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.11

L'évaluation se pratique à la condition d'adopter une valeur en constituant une idée ou un ensemble d'idées comme référent afin d'apprécier la réalité.

Ch, Hadji[1], nous informe que l'essentiel de l'évaluation réside dans une mise en rapport entre ce qui existe et ce qui était attendu, entre un comportement donné et un comportement cible, entre une réalité et un modèle idéal par exemple l'élève tel qu'il est à travers son travail réalisé (une performance réelle), et l'élève idéal maîtrisant savoirs et savoir-faire (une performance visée).

« Nous proposons, à partir de là, de nommer évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet…etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport :

- des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concernent l'objet réel à évaluer ;
- des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet.»[1]

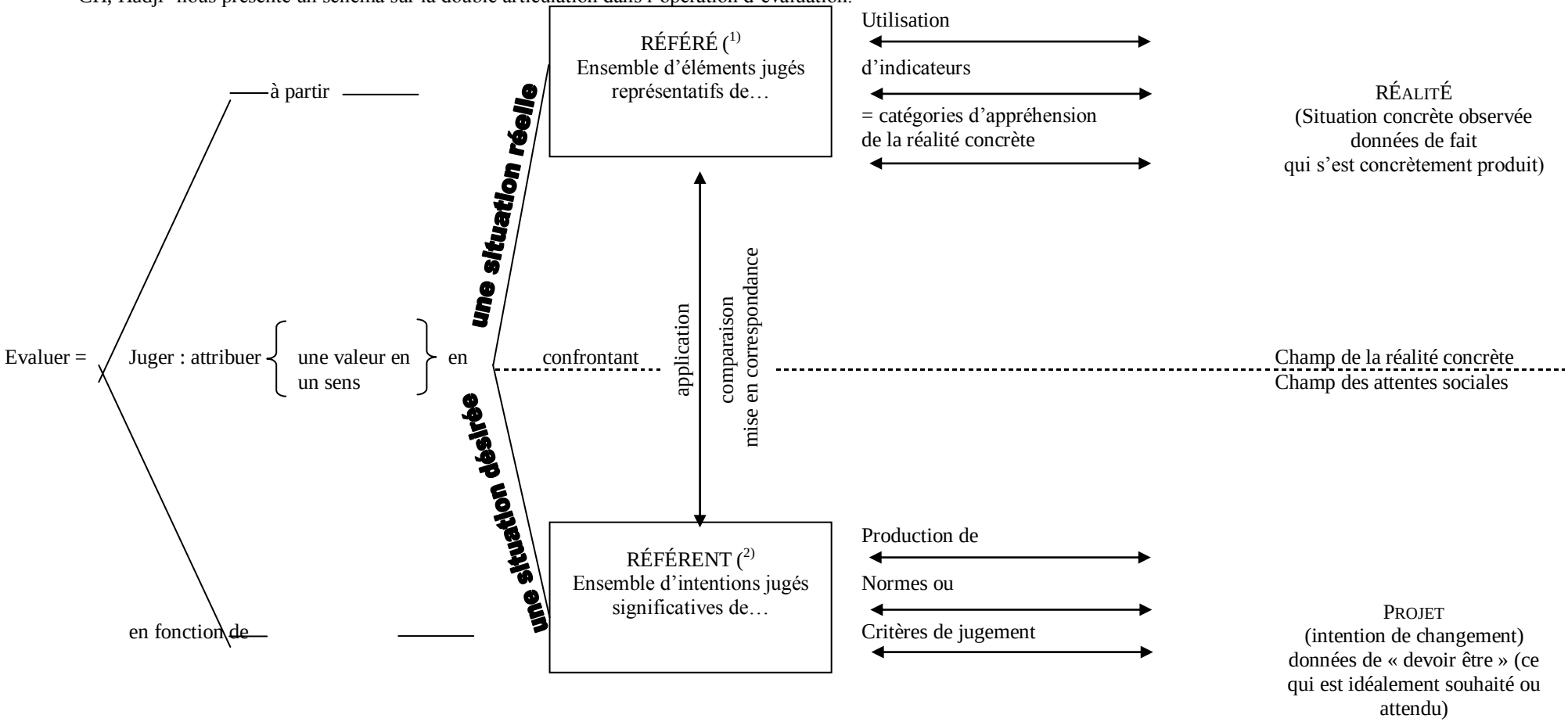
D'après lui, l'ensemble des normes ou critères qui serviront de grille de lecture à l'objet à évaluer est appelé « référent » ; et ce qui est retenu de cet objet à travers cette lecture est appelé « référé ».

Le processus d'évaluation est caractérisé par une double articulation entre :

1- le référé et le référent en attribuant une valeur à une situation réelle à la lumière d'une situation attendue en comparant cette réalité avec nos attentes.
2- le référé, le référent et les réalités. Le référent est un modèle idéal articulant les intentions jugées significatives à partir d'un ou d'une pluralité des projets. Le référé est constitué par l'ensemble des observables jugés représentatifs de l'objet lu. Chacun est une représentation simplifiée du niveau de réalité auquel il correspond.

[1] CH, Hadji. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.25

CH, Hadji[1] nous présente un schéma sur la double articulation dans l'opération d'évaluation.



Titre : La double articulation dans l'opération d'évaluation

[1] CH, Hadji. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», Paris, ESF, 1995, p.27

(1) Le référé, constitué par l'ensemble des observables à travers lesquels le réel/concert est saisi, est construit à l'aide d'instruments d'observation (les outils de l'évaluation) qui servent ainsi à produire de l'information pour l'évaluation.

(2) Le référent est un modèle « idéal » articulant les intentions jugées les plus significatives par référence au projet, et à partir desquelles vont se dégager des normes et critères de jugement.

À partir de ce schéma nous pouvons dire que le référé, constitué par l'ensemble des observables à travers lesquels le réel/concert est saisi, est construit à l'aide d'instruments d'observation (les outils de l'évaluation) qui servent ainsi à produire de l'information pour l'évaluation. Référent est un modèle « idéal » articulant les intentions jugées les plus significatives par référence au projet, et à partir desquelles vont se dégager des normes et critères de jugement. Donc, l'évaluation est en position d'intermédiaire entre le prescripteur et l'observateur. Le prescripteur dit comment devrait être l'objet évalué (temps de la construction du référent), l'observateur dit comment est l'objet dans sa réalité concrète (temps de la construction du référé).

« L'évaluateur est un médiateur qui dit : « cela étant, et ceci devant être, voilà ce qu'il faut penser de cela, à la lumière de ceci ». Évaluer, c'est bien prendre position sur la « valeur d'un existant.»[1]

L'énoncé évaluatif dépend d'un énoncé prescriptif, il faut savoir comment les choses doivent être pour les apprécier, et implique un jugement d'observateur, il faut saisir quelque chose de la chose pour l'apprécier selon l'idée que nous avons de la chose. Exemple : une chose belle égale deux choses : beauté et chose.

L'évaluation permet de prendre une décision avec l'acte de jugement.

« L'évaluation en éducation est le processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles.»[2]

Selon Ch, Hadji, l'évaluateur est un homme de parole qui essaye de construire un discours exprimant clairement son jugement, ce qu'il y a à dire, son message doit avoir du sens et doit être accessible pour ceux qui le reçoivent.

4- <u>Les fonctions de l'évaluation</u> :

Dans le domaine de l'évaluation des élèves, nous distinguons plusieurs fonctions.

« On peut entendre par fonction, le rôle caractéristique d'un élément ou d'un objet dans l'ensemble où il est intégré. »[3]

« Une fonction est définissable par le rôle que joue la sous structure par rapport à la structure totale. »[4]

---

[1] CH, Hadji. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», Paris, ESF, 1995, p.29
[2] D-L, STUFFLEBEAM et al. « L'évaluation en éducation et la prise de décision ». Éd. Française. Édition N.H.P.OTTAWA, 1980, p.48
[3] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », Paris, ESF, 1999, p.57
[4] J, PIAGET. « Le structuralisme », Paris, PUF, 6éme, éd, 1974, p.42

Ces fonctions sont repérées à partir des objets possibles de l'évaluation scolaire désignés par G De Landsheere[1].

4-1 - <u>L'inventaire</u> :

Cette fonction permet de faire un bilan par l'utilisation des tests de rendement, permet de mesurer les apprentissages réalisés et de faire une liste des connaissances acquises. Il permet de vérifier si l'apprenant maîtrise bien les compétences nécessaires et les capacités adéquates aux objectifs d'enseignement.

4-2 - <u>Le diagnostic</u> :

Cet objet permet de situer l'élève dans son développement d'apprentissage et à diagnostiquer ses lacunes et ses difficultés par rapport aux savoirs et savoir-faire qui devraient être acquis. Cette fonction permet de déceler les faiblesses et de les expliquer. Elle permet de situer l'élève par rapport à son niveau actuel, à ses besoins ou ses intérêts, et de vérifier ses pré- requis pour découvrir ses difficultés et y remédier.

4-3 - <u>Le pronostic</u> :

Cette fonction permet de guider l'élève, de l'orienter dans ses choix scolaires. Elle le situe à l'occasion d'un bilan, permet aussi de comprendre sa situation et de l'orienter.

« Ainsi, se distinguent trois objectifs qui entraîneront chacun la mise en œuvre d'une stratégie particulière.

- Si l'objectif dominant est de certifier (faire le point sur les acquis et octroyer éventuellement un diplôme), l'observation portera sur les comportements globaux, socialement significatifs. Le certificat d'études primaires attestait ainsi que l'on savait lire, écrire et compter, trois comportements jugés fondamentaux, pour ses citoyens, par la République.
- Si l'objectif est de réguler (guider constamment le processus d'apprentissages), l'évaluateur s'efforcera d'obtenir des informations portant sur les stratégies d'approche des problèmes et sur les difficultés rencontrées.
- Si l'objectif est d'orienter (choisir les voies et modalités d'étude les plus appropriées), l'évaluation portera principalement sur les aptitudes, les intérêts, les capacités et compétences considérées comme de pré-requis pour de futures acquisitions.»[2]

---

[1] G, DE LANDSHEERE. « Évaluation continue et examens, précis de docimologie », paris-Nathan, Bruxelles-Labor, 1976, p.p. 60. 63

[2] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », paris, ESF, 1999, p.58.

En résumé, ces trois fonctions permettent d'orienter, de réguler et de certifier. L'acte d'évaluation dépend de sa place par rapport à l'action de formation ou d'enseignement.

L-M, Belair[1] nous présente un tableau montrant les fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation.

EN (1) : AVANT L'ACTION DE FORMATION	EN (2) : PENDANT L'ACTION	EN (3) : APRES L'ACTION DE FORMATION
Évaluation : • Diagnostique • Pronostique • Prédictive **Fonction :** • Orienter • Adapter **Centrée sur :** • Le producteur et ses caractéristiques (Identification)	**Évaluation :** • formative • « Progressive » **Fonction :** • Réguler • Faciliter (l'apprentissage) **Centrée sur :** • Les processus • L'activité de production	**Évaluation :** • Sommative • Terminale **Fonction :** • Vérifier • Certifier **Centrée sur :** • Les produits

Tableau : Fonctions de l'évaluation selon sa place par rapport à la séquence de formation chez L-M, Belair.

[1] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques » paris, ESF, 1999, p.59.

Ch, Hadji[1], a résumé dans le tableau ci-dessous les fonctions de l'évaluation des apprenants en précisant pour chaque fonction : l'objet (au sens de G De Landsheere), l'utilisation sociale, la fonction principale définie par l'objectif central, le type d'évaluation ainsi que les fonctions annexes.

OBJET	USAGE SOCIAL	FONCTION PRINCIPALE	TYPE D'ÉVALUATION	FONCTIONS ANNEXES
Inventaire	Vérifier (probation)	Certifier	Sommative	Classer Situer. Informer
Diagnostic	Situer un niveau et comprendre des difficultés	Réguler	Formative	Inventorier Harmoniser Sécuriser. Assister Guider. Renforcer Corriger Créer un dialogue
Pronostic	Prédire	Orienter	Diagnostique Pronostique prédictive	Explorer ou identifier. Guider Comprendre (un mode de fonctionnement). Adapter (des profils)

Tableau général des fonctions de l'évaluation des apprenants chez Ch, Hadji

5 Les différents types de l'évaluation :

5-1 L'évaluation diagnostique :

Elle servira de point de départ à l'organisation de l'enseignement-apprentissage de la langue.

Ch, Tagliante, définit ce type d'évaluation en précisant son rôle qui « (…) est, comme son nom l'indique en médecine, d'analyser l'état d'un individu, à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état et de pouvoir ainsi, si besoin est, chercher les moyens d'y remédier. »[2]

« Sa fonction relève de l'information, elle sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ; et à l'élève pour savoir quels efforts il doit fournir pour entreprendre son apprentissage. Cette évaluation ne se fait que « par un état des lieux très précis et en fonction de pré-requis définis concernant les savoirs et les savoir-faire, elle cherche à faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève, le

[1] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p. 61
[2] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.15

niveau réel du nouvel inscrit. On utilisera à cette fin ce que l'on appelle des tests de niveau. »[1]

Elle permet d'identifier certaines caractéristiques et acquis de l'élève afin de sélectionner les objectifs à enseigner les mieux adaptés à son niveau et à son besoin, elle permet d'identifier le niveau réel de l'élève, en somme pour concevoir l'organisation de l'apprentissage et d'établir un diagnostic (lacunes et difficultés).

« L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. »[2]

L'évaluation diagnostique a lieu au début de l'apprentissage scolaire, elle intervient avant le cursus.

Elle est effectuée avant une action de formation ou une séquence d'apprentissage, son but est de donner des informations qui aident à orienter l'élève vers une filière qui convient à son profil ou d'ajuster la formation à ce profil. C'est une évaluation initiale qui permet de connaître les acquis et les lacunes de chaque élève en doublant des efforts sur des objectifs différenciés, elle se pratique à l'entrée d'une série d'apprentissage, elle informe l'enseignant et l'élève, et permet à l'enseignant d'adapter son enseignement aux besoins des élèves.

Les épreuves de l'évaluation diagnostique permettent d'examiner si l'apprenant possède les aptitudes nécessaires pour entamer un nouveau cursus, elles permettent de dire si l'apprenant peut suivre l'enseignement envisagé, elles poussent l'enseignant à réfléchir sur l'organisation du cursus, la démarche à adopter et les différentes opérations qui doivent être mises en œuvre pour entamer le cursus.

Elles constituent un point de départ pour entamer un nouveau cursus.

5-2 <u>L'évaluation formative</u> :

Cette notion a été proposée par Scriven[3] (1967), son objectif est d'obtenir de l'information. Elle intervient dans le cours d'un apprentissage et permet de situer la

[1] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.14
[2] G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.26
[3]M, SCRIVEN. « The methodology of evaluation, in perspectives of curriculum evaluation », (A.E.R.A.Monograph series on curriculum evaluation n° 01), Chicago: Roland MCNDHY, 1967.

progression de l'élève par rapport à un objectif donné. L'objectif de l'évaluation formative est d'obtenir une double rétroaction :

- sur l'élève, pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre.
- Sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.
- Pour aider l'élève et le stimuler.

L'évaluation formative garantit l'apprentissage en donnant à l'apprenant une place prépondérante.

« Évaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à l'enseignement-apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second. »[1]

Elle revêt donc et doit revêtir un caractère essentiellement pédagogique. L'évaluation formative prend en compte le travail fourni, le progrès, ce qui va, ce qui ne va pas. Elle permet un dialogue continu entre l'évalué et l'évaluateur nécessitant pour ce dernier des ajustements et une modification des attitudes d'évaluation ; elle a donc pour but de former l'apprenant, elle constitue alors une véritable adaptation pédagogique dont le but est de gérer et d'améliorer l'apprentissage.

Elle s'intéresse à la régulation, elle est alors appelée évaluation-régulation. Elle accompagne l'apprenant, le guide tout au long de son parcours d'apprentissage, régule son apprentissage, le renforce et apporte des remédiations.

Elle permet donc, de vérifier non seulement si l'apprenant est passé de l'état A à l'état B mais de vérifier comment s'est effectué ce passage.

Pour R, Touzignant[2], l'évaluation formative est orientée vers l'aide pédagogique immédiate ; c'est une succession d'interventions périodiques qui renseignent les élèves sur les progrès réalisés, soutiennent leurs efforts dans la poursuite de leurs objectifs et vérifient l'efficacité des méthodes d'enseignement.

---

[1] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.123

[2] R, TOUZIGNANT. « Le principe de la mesure et de l'évaluation des apprentissages », Boncherville Québec, Gaetan Morin, 1990, p.237

Elle se place soit :

- au début d'un apprentissage pour faire le point sur les acquisitions antérieurs, et aider l'enseignant à choisir les activités les mieux adaptées aux besoins de chaque élève.
- En cours d'apprentissage, pour suggérer de nouvelles activités susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées, elle se nomme une évaluation continue.
- En fin d'apprentissage, pour dresser le bilan des objectifs atteints et mieux planifier les cours suivants.

Pour lui, l'évaluation formative sert à renseigner l'élève sur ses progrès et non plus seulement sur ses difficultés, elle est donc au service de l'élève.

Pour G, Scalon[1], l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue. Les outils destinés à l'évaluation formative doivent présenter un degré de précision plus élevé que les examens terminaux. Les démarches instrumentées d'évaluation formative se présentent au même titre que le matériel d'appoint utilisé pour apporter une aide individualisée aux élèves en difficultés.

L'élève doit participer à l'évaluation de son propre apprentissage.

L'évaluation formative vise à mettre en lumière les moyens cognitifs qui assurent la réussite de ces traductions et les étapes chronologiques de réalisation de ces traductions.

Ce sont les processus permettant de réaliser ces produits.

« Les objets de l'évaluation formative seront donc constitués des moyens (ou processus) qui permettent la réussite des objets de l'évaluation normative, et plus précisément la réussite des divers critères d'évaluation de ces objets.»[2]

L'objectif principal de l'évaluation formative est la régulation du processus d'apprentissage. Elle est incorporée tout au long de l'apprentissage du début à la fin de cursus, elle se réalise au fur et à mesure du déroulement du cours, car elle se situe au début, en cours et à la fin de la séquence didactique. Elle est devenue un outil quotidien de progression puisqu'elle guide l'élève à réaliser des objectifs dans son travail.

« L'évaluation formative est entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle est une aide à

[1] G, SCALON. « L'évaluation formative des apprentissages », Presses de l'Université de Laval ; Québec, 1988, p.236
[2] G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.201

l'enseignement/apprentissage, en permettant à l'enseignant de réguler le premier et à l'élève de gérer le second.»[1]

Elle est une régulation interne de l'apprentissage, elle permet à l'enseignant de vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif en identifiant ses points forts et faibles, elle permet aussi à l'élève de réguler son action. Ses erreurs sont considérées comme des moments normaux dans la résolution d'un problème.

« C'est l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint, et éventuellement de découvrir ou et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.»[2]

B-S, Bloom cité par G, Meyer[3], nous informe que le rôle de l'évaluation formative est de soutenir le cours, car cette dernière permet à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif. Elle permet à l'enseignant et à l'apprenant de savoir si les objectifs visés sont atteints. Cette évaluation ne juge pas et ne classe pas l'élève. Elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance. Elle se réalise à la fin de chaque unité d'apprentissage.

L'évaluation formative aide l'élève à apprendre puisqu'elle rend l'élève acteur de son apprentissage.

Elle aide aussi le maître à modifier son itinéraire pédagogique.

Selon G, Scallon[4], la fonction de l'évaluation formative est de décrire le plus exactement possible ce dont un individu est capable.

Il nous indique une méthodologie : faire participer l'élève à l'évaluation de ses propres erreurs, une instrumentation possible et l'utilisation fréquente de grilles d'évaluation.

« L'évaluation formative consiste donc fondamentalement à diviser une tâche, un cours, une matière… en unités et à déterminer pour chaque unité dans quelle mesure, un élève est maître de la difficulté. Il s'agit donc d'une démarche diagnostique. …

---

[1] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.123
[2] G, DE LANDSHEERE. « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation», Paris, PUF, 1997
[3] B-S, BLOOM. « Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, Bruxelles-Labor, Paris-Nathan, 1979, cité par G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.25
[4] G, SCALLON. « L'évaluation formative des apprentissages », presses de l'Université de Laval, Québec, 1988. p. 171

L'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître ou et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores. Il s'agit d'un feed back pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritables enseignements. »[1]

Le but de l'évaluation formative est d'informer l'élève sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'apprentissage. L'enseignant aide l'élève pour assurer la progression constante des apprentissages en lui proposant des activités correctives, de renforcement ou d'enrichissement.

L'évaluation formative vise à régulariser les activités d'apprentissage, à vérifier leurs acquis à diverses étapes. Les décisions prises visent à informer les parents et l'élève sur les apprentissages que celui -ci doit corriger ou améliorer ses réussites.

L'évaluation formative permet à l'enseignant d'ajuster son cours et de le réorganiser en fonction des besoins spécifiques à la classe et aux élèves afin d'améliorer son apprentissage et d'adapter son enseignement.

Ch, Tagliante[2] , dans son livre « L'évaluation» nous montre que l'évaluation formative continue n'est qu'une activité d'enseignement bien pensée et bien organisée, elle nous la présente comme suit :

Évaluation initiale :	**Évaluation continue :**	**Évaluation finale:**
Formative	Formative	Formative
1ère étape →	2ème étape →	3ème étape
« état initial réel »	« enseignement/apprentissage»	« état semi final »

Le rôle de l'évaluation formative est d'identifier et de renforcer les réussites, elle joue le rôle de régulation des apprentissages.

L'évaluation formative intervient au cours d'un processus, elle est destinée à corriger et surtout réguler le déroulement de ce processus.

« L'évaluation formative se veut enfin régulatrice. Son objectif c'est de permettre d'ajuster le traitement didactique à la nature des difficultés constatées et à la réalité des progrès enregistrés. Dans la logique d'une intégration de l'évaluation au processus

[1] G, DE LANDSHEERE. « Evaluation continue et examens ; précis de docimologie», Bruxelles-Labor, Paris-Nathan, 1976, cité par G, MEYER. « Évaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.27
[2] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.13

didactique, celle-ci devient un instrument privilégié de régulation des activités d'apprentissage des élèves. »[1]

Le caractère essentiel de l'évaluation formative est d'être intégrée à l'action de formation et d'être incorporée à l'acte même d'enseignement.

« L'évaluation formative a pour objectif de contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés. »[2]

Sa fonction d'aide à l'apprentissage permet de donner à l'élève des points d'appui pour progresser, elle permet aussi d'assurer la confiance en soi de l'apprenant, elle l'informe sur les étapes franchies et les difficultés rencontrées. L'élève doit pouvoir reconnaître et corriger lui-même ses erreurs.

« Il n'est qu'à considérer l'évaluation formative, qui peut servir à :

- éclairer l'enseignant, par inventaire des lacunes et difficultés de l'élève ;
- permettre un ajustement didactique, par une harmonisation méthode / élève;
- assister l'individu qui apprend (sécuriser, guider) ;
- faciliter, plus directement son apprentissage (renforcer, corriger) ;
- instaurer une véritable relation pédagogique (créer les conditions d'un dialogue), etc. »[3]

L'évaluation formative cherche à guider l'apprenant pour faciliter ses progrès. Elle est centrée sur la gestion des apprentissages. Ch, Hadji lui a donné un nom « Une évaluation facilitatrice ».

« L'évaluation formative est, en second lieu, une évaluation qui s'efforce de faire un diagnostic précis des difficultés de l'élève, afin de lui permettre de « s'y retrouver » en un deuxième sens, en comprenant ses erreurs et en devenant, par là, capable de les dépasser. »[4]

Il est nécessaire d'établir la distinction entre performance et compétence et de comprendre la démarche de l'élève par l'information utile afin de déterminer la signification de la réponse produite pour dire si elle est juste ou fausse.

---

[1] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.123
[2] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.59
[3] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.62
[4] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils», paris, ESF, 1995, p.120

Le rôle de l'évaluation formative contribue à rendre l'élève acteur de son apprentissage, elle aide celui qui apprend à apprendre. Elle se situe au cœur de l'action de formation, sa fonction principale est de contribuer à une régulation de l'activité d'enseignement. Le rôle de l'enseignant est de prélever les informations utiles à la régulation du processus enseignement/apprentissage.

Elle est utile car elle a une valeur informative.

Est « Formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. »[1]

Ph, Perrenoud[1], affirme qu'il faudrait mieux parler « d'observation formative que d'évaluation », l'observation est formative lorsqu'elle permet de guider les apprentissages en cours. Elle éclaire les deux principaux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage. L'enseignant est informé des effets réels de son travail pédagogique afin de réguler son action, l'élève pourra savoir où il en est de son apprentissage afin de reconnaître et de corriger lui-même ses erreurs. Donc, l'évaluation formative est caractérisée par une fonction correctrice, chacun des deux acteurs va corriger leurs actions afin d'obtenir de meilleurs résultats.

« Ainsi, l'idée d'évaluation formative correspond-elle au modèle idéal d'une évaluation :

- Se mettant délibérément au service de la fin qui lui donne sens : devenir un élément, un moment déterminant de l'action éducative ;
- Se proposant au moins autant de contribuer à une évolution de l'élève que de dire ce que, actuellement, il est ;
- S'inscrivant dans la continuité de l'action pédagogique, au lieu d'être simplement une opération extérieure de contrôle, dont l'agent pourrait être totalement étranger à l'activité pédagogique. »[2]

Dans un contexte d'évaluation formative, la transparence se traduit la plupart du temps par une énonciation des compétences à développer ou par des objectifs poursuivis dans une activité donnée. Cette étape apparaît au début des activités d'apprentissage afin de situer l'élève dans la démarche d'apprentissage qui lui semble appropriée.

---

[1] PH, PERRENOUD. 1991, p.50, cité par CH, HADJI. « L'évaluation démystifiée », Paris, ESF, 1997, p.17
[2] CH, HADJI. « L'évaluation démystifiée», paris, ESF, 1997, p.p. 18.19

L'évaluation formative peut se rattacher à l'évolution entre les premières images d'une action ou d'un concept et celles qui se développeront tout au long du processus d'apprentissage.

« L'évaluation formative se vit comme une multitude de moments ponctuels dans l'action d'apprentissage, présentés comme des retours, des bilans, des analyses d'erreurs ou encore des prises de position. »[1]

L'évaluation formative est considérée comme un moment privilégié d'une rencontre entre l'élève et l'enseignant à propos des actes accomplis, des apprentissages réalisés et des faiblesses observées. L'élève peut expliciter sa démarche et le choix de ses actes. L'enseignant peut donner une appréciation à l'endroit des compétences développées, il suggère d'autres approches ou d'autres stratégies à l'élève.

« Cette évaluation formative pourrait se réaliser à l'aide d'un outil pouvant englober à la fois les processus, les stratégies, les intelligences multiples et le progrès de l'élève, tout en prévoyant également des temps pour l'auto- évaluation, la négociation et la collaboration, sans omettre les évènements circonstanciels entourant ces actions d'apprentissage et d'évaluation. »[2]

De là, l'évaluation formative doit être authentique, elle permet d'associer l'élève à l'évolution de la classe, il devient un actant au même titre que l'enseignant, mais ce dernier reste le contrôleur des acquis.

Son rôle est d'identifier et de renforcer les réussites, elle est au service des apprentissages en permettant à l'élève de progresser en lui renforçant ses savoirs et Savoir-faire.

Ph, Perrenoud[3], préfère dire « l'observation formative » au lieu de « l'évaluation formative » parce qu'elle permet de guider et de donner les meilleures conditions de fonctionnement des apprentissages en cours sans l'angoisse de classer et de sélectionner.

[1] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques » paris, ESF, 1999, p.35
[2] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques » paris, ESF, 1999, p.72
[3] PH, PERRENOUD. 1991, p.50, cité par CH, HADJI. « L'évaluation démystifiée », Paris, ESF, 1997, p.17

J- P, Cuq[1], dans son dictionnaire didactique, définit l'évaluation formative ainsi :

« La fonction formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace. Du point de vue cognitif, elle doit donner le moyen de faire évoluer les représentations de l'élève, de construire ses connaissances, de vérifier pas à pas ce montage pour l'aider à optimaliser ses stratégies d'apprentissage (Bonniol et Vital, 1997). On lui associe trois nouveaux noms pour spécifier l'orientation choisie: évaluation formatrice, centrée sur celui qui est en formation; évaluation-réajustement, visant à limiter l'écart entre un référentiel et un comportement; évaluation-régulation pour donner un sens aux évaluations en lien avec leur référentiel. Elle peut être proactive, interactive et rétroactive (Allal, 1988). Elle mène à l'auto-évaluation, un agent de régulation, et débouche sur une troisième fonction, l'évaluation diagnostique, qui demande une intervention individualisée et différenciée. »[1]

J, Ardoino et G, Berger[2] distinguent évaluation et contrôle par le biais de leurs visées et fonctions respectives

Évaluation	**Contrôle**
- Elle se pose en termes de signifiance et de signification, elle implique un questionnement sur le sens. - Elle représente un processus et une démarche comportant des zones d'opacité. - Elle est indissociable du vécu historique et temporel. - Elle est un processus infini, toujours partiel. - Elle produit, construit, crée un référent. - Elle relève d'un travail d'implication, elle est construction de référents et production, ou repérage de critères d'évaluation.	- Il est mono référentiel ; il s'axe sur la cohérence et l'homogénéité. - Il repose sur des dispositifs construits et si possible transparents. - Le contrôle est hors du temps. - Il représente un projet fini et total. - Il mesure les écarts et les variations entre un référé et un référent constant. - Il implique la construction d'un ensemble de procédures et de techniques indéfiniment répétables, homogènes et indépendantes des acteurs chargés de les mettre en œuvre.

[1] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.91

[2] J. ARDINO, G. BERGER. « D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes », Paris, ANDSHA, 1989 cité par G, MEYER. « Évaluer, Pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.32

Pour ces deux écrivains, l'évaluation formative n'a de sens que par rapport à une compétence que le contrôle veut voir maîtrisée par l'élève. Et le contrôle en fin d'apprentissage ne se justifie que parce qu'une évaluation formative a aidé l'élève à acquérir cette compétence et à en clarifier le futur contrôle. Ils ont différencié l'évaluation du contrôle par la différence de leurs auteurs, fonctions, objets et outils.

«Évaluer peut être synonyme d'expertiser, calculer, chiffrer, prononcer un jugement précis, quantifié. Mais il peut aussi être synonyme d'estimer, apprécier prononcer un jugement approximatif et qualitatif. »[1]

Le contrôle est une « Contraction du vieux mot français : contre- rôle: registre tenu en double, le contenu du second permettant de vérifier celui du premier. Le mot rôle vient du bas latin rotulus: rouleau, c'est ainsi qu'étaient présentés les livres et l'équivalent de nos cahiers dans l'antiquité: avant d'indiquer ce que l'acteur doit dire et faire en scène, la personnalité d'emprunt qu'il doit se donner, le rôle désigne le papier sur lequel toutes ces indications sont portées! Bref, le contrôle implique que deux réalités doivent être identiques: la production de l'élève et le modèle proposé par le maître.»[2]

Le terme de l'évaluation « n'existe pas tel quel en latin. Il fait partie de ces termes français forgés depuis la renaissance à partir d'éléments latins originaux. Ses éléments constitutifs sont exemple: hors de, et valor, valoris: la valeur. Évaluer, c'est donc faire apparaître la valeur d'un individu ou d'une chose. Mais le terme valora, lui aussi, toute une histoire. Il dérive du verbe valere qui ne signifie pas d'abord valoir, mais être fort, en bonne santé, vigoureux. D'abord au sens physique (d'où la formule de politesse latine vale : porte-toi bien). Puis au sens figuré : être puissant, avoir une certaine supériorité (et donc une certaine valeur) dans tel ou tel domaine. En politique valere, c'est s'établir, se maintenir au pouvoir, régner. Valor peut aussi désigner la signification, le sens d'un mot. Bref, évaluer, c'est (ce devrait être) : faire apparaitre la valeur de quelqu'un. En l'occurrence, le professeur de français a bel et bien évalué puisqu'il a aidé l'adolescent à se regarder de façon positive, à découvrir sa valeur propre. »[3]

[1] M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.62
[2] M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.p.67.68
[3] M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.67

Il a définit le devoir ainsi : « On s'en doute, le mot a d'abord un sens financier, en français comme en latin (deberedebitum). Devoir, c'est donc avoir une dette et par extension: être obliger de… (Payer ou faire telle ou telle action). Etymologiquement, le devoir d'un élève, c'est donc ce qu'il doit au professeur, sa dette (ou si l'on préfère, ce qu'il doit lui rendre).»[1]

5-3 <u>L'évaluation normative</u> :

Sa fonction est de vérifier ce qu'un élève est capable de faire, puis qu'elle utilise des produits visibles d'une compétence invisible. Les objets de cette évaluation sont des produits visibles réalisés par l'élève, c'est-à-dire les diverses traductions de compétence réalisées par chaque élève.

Elle a aussi une fonction prédictive ou pronostique lorsqu'elle s'exerce avant les leçons consacrées à une compétence. Elle permet de vérifier ce qu'un élève sait déjà faire afin de sélectionner les élèves qui peuvent être admis à suivre la série prévue de leçons, et ceux qui doivent être orientés vers une autre série de leçons. Cette fonction prédictive est utile dans les cas de concours d'entrée dans une école ou dans une profession, elle permet de sélectionner les individus « les plus aptes des moins aptes ou des non-aptes ».

Elle aide l'enseignant à évaluer son itinéraire pédagogique et de vérifier ce que chaque élève a appris. Les objets de l'évaluation normative sont les produits, tests ou contrôles fabriqués par les enseignants ou l'institution et réalisés par les élèves, obtenus en croisant ces obtenus et ces compétences.

« Ce ne sont pas les comportements que l'on évalue, mais les produits de ces comportements. Ce ne sont pas des compétences que l'on évalue, mais des résultats, des traces visibles de ces compétences. »[2]

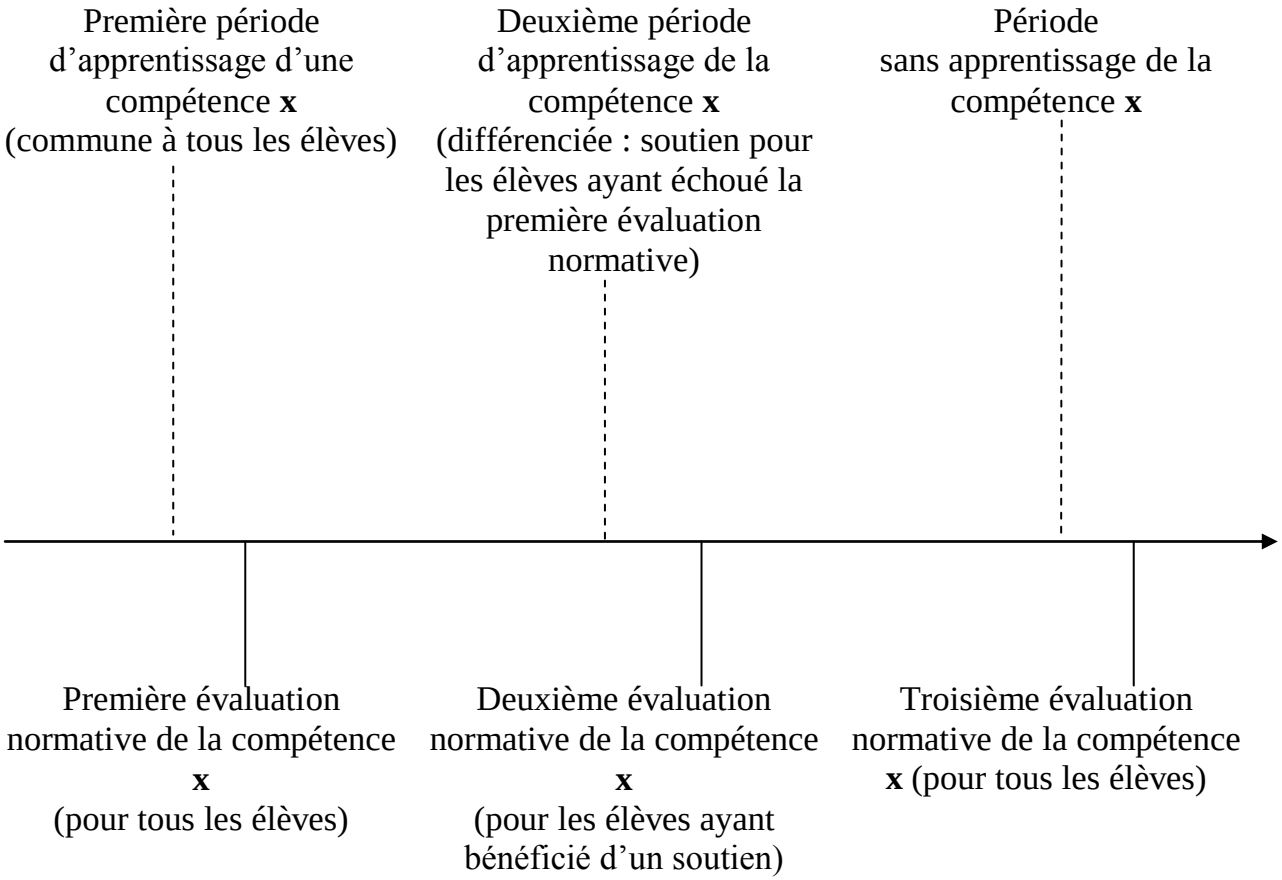
L'enseignant n'évalue pas la compétence d'un élève à écrire un paragraphe. Nous ne mesurons pas le comportement d'écrire, mais ce qui est issu de ce comportement « Le produit texte ». La compétence reste invisible. Nous ne pouvons pas savoir que ce qui est enseigné est installé définitivement dans la mémoire de l'élève. Il reste invisible car nous ne pouvons pas mesurer directement une compétence.

[1] M, BARLOW. « L'évaluation scolaire : décoder son langage », Lyon : Chronique sociale, 1992, p.67
[2] G. MEYER. « Évaluer, Pourquoi ? Comment ? » Paris, Hachette, 2007, p.52

L'évaluation normative vise la sélection et permet le classement des élèves par ordre de mérite, du plus « faible » au plus « brillant », en comparant les résultats de chaque élève à la même classe.

G, Meyer [1] Nous présente un schéma qui montre les moments d'évaluation normative.

Titre : Les moments d'évaluation normative



L'évaluation normative permet de :

« Situer un individu par rapport à une norme, constituée par les performances d'un groupe de référence. »[2]

Elle permet donc de situer chaque élève par rapport à la moyenne d'un apprentissage en termes de comparaison avec les résultats des autres élèves et d'autres groupes de même niveau.

[1] G, MEYER. « Évaluer, Pourquoi ? Comment ? » Paris, Hachette, 2007, p.57
[2] G, DE LANDSHEERE. « Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation», paris, PUF, 1979.

Elle a pour fonction de vérifier des acquis, en comparant ce qui est observé à une norme extérieure attendue. Ses objets sont les produits visibles d'une compétence invisible. Pour l'évaluation normative, l'enseignant utilise deux outils :

5-3.1 <u>les outils binaires</u> :

Dire si chaque critère de produit réalisé est réussi ou non réussi.

5-3.2 <u>les outils relatifs</u> :

La note, qui affecte le 5/10 ou le 10/20 au seuil de performance attendu. Ce dernier correspond à la réussite. Ils correspondent à des échelles de valeurs.

L'évaluation normative est chargée de vérifier ce qu'un élève est capable de faire, elle utilise pour cela des traductions concrètes, et communique ces mesures au moyen d'outils relatifs ou binaires, elle n'aide pas l'élève à apprendre, mais aide l'enseignant à évaluer son itinéraire pédagogique, à vérifier qu'il convient à chaque élève, elle est suivie de remédiations pour les élèves ayant échoué. Les acteurs de l'évaluation normative sont les enseignants, et peuvent être les élèves s'auto évaluant à l'aide de grilles parfaitement claires et compréhensibles.

« L'approche normative est basée sur une approche psychométrique de l'évaluation qui insiste sur la maximisation des différences individuelles. Elle est une modalité d'évaluation où la performance de l'élève se traduit par un résultat de mesure, quantifié sous la forme d'une note brute, d'un score en pourcentage ou d'un score standardisé. Elle permet de situer chaque élève, au-moyen d'un rang, d'un centile (pourcentage d'individus dans un groupe de 100 ayant obtenu un score égal ou inférieur) ou d'un stanine (échelle à neuf scores-étalons numérotés de 1 à 9) et de le situer par rapport à la moyenne de son groupe ou d'un groupe de référence. Elle vise à distinguer les élèves forts des élèves faibles. Les questions dans un test sont formulées en ce sens. On retrouve un éventail de questions, de difficiles à faciles, sans lien avec l'atteinte spécifique d'objectifs d'apprentissage.»[1]

[1] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.90

G, Meyer[1] nous présente un tableau récapitulatif des deux évaluations (formative et normative).

Tableau récapitulatif des deux évaluations (formative et normative) chez G, Meyer.

Paramètre	Évaluation formative	Évaluation normative
Fonction	Aider l'élève à apprendre.	Vérifier ce que l'élève a acquis.
Définitions théoriques	Interne Multi référentielle Processus temporel Créateur d'effets de sens Dynamique Communication	Externe Mono référentielle Rapports de conformité–identité à une norme extérieure « déjà là », statique information
Décision	Rééquilibrer	Sélectionner
Acteurs	Élèves	Enseignants/élèves
Outils	Tous les outils issus des théories de l'apprentissage et permettant de stimuler, susciter, développer les processus cognitifs	Relatifs : notes, lettres (si la norme est la moyenne de distribution des performances). Binaires : acquis/non acquis ; oui/non. (si la norme est un seuil de performance attendu : 80%, 100%)
Objets	Processus ou moyens cognitifs permettant de réaliser des produits observables.	Produits résultant d'une compétence inobservable directement.

5-4 <u>L'évaluation sommative</u> :

Elle intervient à la fin d'un projet, d'une séquence d'apprentissage, à la fin d'un trimestre et à la fin de l'année, elle porte sur les résultats, elle est cumulative, elle a pour but d'établir un bilan et se traduit généralement par une note. C'est une pratique de contrôle qui s'appuie sur la mesure. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats.

Elle a de même une fonction sélective puisqu'elle permet d'attribuer des diplômes, elle est alors certificative.

Elle permet de faire un inventaire des compétences acquises, ou un bilan après une ou plusieurs séquences ou après un cycle de formation, elle s'effectue à un moment déterminé, elle permet de vérifier dans quelle mesure les objectifs fixés ont été atteints en

[1] G, MEYER. « Évaluer, Pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007, p.p. 44. 45

testant les savoirs acquis au cours d'une période d'apprentissage, et se situe au terme d'un processus.

Son but est de classer, de certifier et d'évaluer un progrès pour vérifier l'efficacité du cours. Elle est caractérisée par le jugement porté su ce qui a été maîtrisé par les élèves.

Elle permet de prendre les décisions relatives à l'obtention d'un diplôme ou au passage dans la classe supérieure.

L'évaluation sommative établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun à celles attendues (interprétation critériée).

C'est un moyen de sanctionner ou de récompenser l'apprenant à travers ses performances. Cela permet de faire le point à la fin de l'apprentissage ou d'un projet et de mesurer le degré de maîtrise des compétences attendues afin de prendre des décisions adéquates : régulation ou poursuite de l'apprentissage. Elle a un caractère public et une fonction sociale puisqu'elle sert à classer les élèves. L'enseignant à l'image d'un sélectionneur, contrôle alors le savoir appris.

L'évaluation sommative permet de certifier à la société que tel élève a réussi, a développé les compétences nécessaires, a maîtrisé les habiletés langagières ou a atteint les objectifs demandés. Elle suscite un stress de la part des élèves, elle est parfois une source d'anxiété et de démotivation le fait de savoir que leur passage d'un niveau à un autre dépend de la réussite à ces examens. Si l'élève obtient un mauvais résultat cela ne prouve pas qu'il n'a pas compris, mais peut provoquer une perte d'estime de soi, et une démotivation face à la discipline. Parfois le test n'est pas élaboré en fonctions des objectifs du cours, ou les critères de correction ne sont pas déterminés au début, alors, le jugement porté sur l'élève peut avoir des conséquences directes sur lui. Donc la transparence est un élément essentiel à l'établissement des critères de l'évaluation sommative, elle doit être au service de l'apprentissage des élèves.

« L'évaluation sommative, dans une telle optique, ne peut plus être perçue comme un moment ponctuel, déterminé dans le temps et figé dans l'espace. Cette action devient automatiquement un processus qui se construit au fil des événements et des interactions dans la classe …. Pour réaliser une évaluation sommative juste et équitable, il faut dès

lors que les enseignants osent ouvrir la porte du lieu sacré qu'est la tâche d'enseignement, pour laisser entrer les acteurs principaux que sont les élèves.»[1]

Ce caractère de transparence qui est souhaité par Belair, permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a à accomplir ou à développer. Elle se transforme en une forme de négociation d'où la communication est l'élément nécessaire de sa réussite.

« L'évaluation sommative concerne tous les acteurs, certes pilotée par l'enseignant, mais négociée avec les élèves, surtout, en cours d'apprentissage, afin d'ajuster les multiples critères en fonction des nouveaux paramètres. Cependant, une telle négociation ne pourra prendre son sens que si le processus est vécu entièrement une fois, et ce pour que les élèves puissent prendre conscience du statut différent qu'on leur confère lorsque leur pouvoir s'étend jusqu'à l'appréciation de leurs apprentissages. »[2]

En évaluation sommative, la transparence visée se détermine par l'énoncé clair et spécifique des objectifs, des compétences ou performances qui seront évalués. L'élève doit savoir sur quoi le jugement va porter pour une bonne préparation de l'examen et pour éviter le stress lié à l'inconnu dans une situation quelconque.

La communication est importante entre l'enseignant et l'élève pour négocier les outils et les critères qui concernent les mesures prises pour évaluer.

L'évaluation sommative se propose après la formation pour les décisions de certification, elle certifie que des apprentissages ont été effectués aux moyens de contrôles continus ou d'examen final.

«L'évaluation sommative emprunte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général ; l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours par souci de clarté ; mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité… l'évaluation sommative se traduit par un score … par score nous désignerons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes. »[3]

---

[1] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », paris, ESF, 1999, p.30
[2] L.M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », paris, ESF, 1999, p.p. 29.30
[3] G, DE LANDSHEERE. « Évaluation continue et examens : précis de docimologie », Bruxelles-Labor, paris-Nathan, 1976

Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble proposés par l'enseignant ou par l'équipe pédagogique à la fin d'un cycle de scolarité sont donc des évaluations sommatives.

« L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissages constituant un tout, correspondant, par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours ou d'un trimestre. »[1]

J, Cardinet[2] note que l'évaluation sommative porte sur un objectif terminal plutôt que sur des savoirs partiels.

Y, Tourneur[3] recommande vivement l'appellation « évaluation certificative». Il affirme que :

« De tous les buts reconnus de l'évaluation sommative (notation, attestation, feed-back, etc.), la certification des compétences constitue son rôle le plus spécifique et le plus important. »[3]

Il reconnaît deux fonctions principales que remplit la certification : une fonction externe et une fonction interne.

La certification externe s'intéresse aux compétences telles qu'on veut les voir démontrer au terme de la formation et telles que reliées à la vie sociale et au monde professionnel. Il s'agit d'accorder un diplôme.

La certification interne vise à attester les apprentissages à divers moments, dans le but de s'assurer que la personne est en mesure de progresser dans sa formation. Il s'agit d'admettre l'élève dans une classe ou dans un cycle.

L'évaluation sommative révèle un caractère public, les résultats sont destinés à l'administration, aux élèves et à leurs parents donc, elle va permettre une meilleure communication.

« L'évaluation sommative se veut globalisante. Elle doit refléter la synthèse des apprentissages et fournir un portrait d'ensemble des apprentissages pour chacun des élèves et pour l'ensemble des élèves d'un même groupe ou d'un même niveau. On lui attribue une valeur administrative fortement normative qui consiste à juger de la qualité

---

[1] G, DE LANDSHEERE. « Dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation», paris, PUF, 1979, p.338
[2] J, CARDINET. « Des instruments d'évaluation pour chaque fonction. Mesure et évaluation en éducation », Paris, 1984
[3] Y, TOURNEUR. « La certification des compétences. Mesure et évaluation en éducation », Paris, 1985, p.11

des apprentissages pour un programme d'étude et à déterminer le niveau de réussite des élèves pour ce programme. Cependant, sa valeur pédagogique reste primordiale.»[1]

Elle se traduit par une simple certification prouvant de l'assiduité aux cours ou, par des diplômes, elle revêt le caractère d'une évaluation certificative, l'enseignant peut attribuer des notes aux élèves pour certifier qu'ils ont atteint un certain niveau de formation. Elle certifie l'état de cette formation. C'est une évaluation normative, les résultats obtenus permettent de situer l'élève par rapport à une norme ou à un classement.

D'après M, Scriven[2], l'évaluation sommative permet de classer les élèves entre eux et de communiquer les résultats de ces derniers aux parents par un bulletin scolaire, ou par attribution d'un certificat ou d'un diplôme.

L'inventaire constitue la fonction essentielle de ce type d'évaluation, il sert à certifier, à confirmer et à sanctionner des savoirs et des savoir-faire. Il affirme que les personnes qui effectuent cette action ne doivent pas être les mêmes que celles qui sont chargées de l'évaluation formative.

Cette évaluation sommative définie par Scriven a été transposée à l'évaluation des apprentissages par Bloom, Hastings et Madaus (1971).

À l'évaluation sommative des apprentissages, les élèves doivent connaître à l'avance sa pratique et des prises d'information sont réalisées avant la fin du produit.

Ce tableau définit l'évaluation sommative selon M, Scriven et Bloom et AL

Définition de l'évaluation sommative selon M, Scriven et Bloom et AL

	M, Scriven	Bloom et AL
Objet	Moyens d'enseignement	Apprentissage.
Moment	Lorsque le produit est fini.	Pendant et à la fin de la période de formation.
Responsables	Autres que ceux de l'évaluation formative.	Les mêmes : évaluation formative et évaluation sommative.

Pour M, Scriven, les buts des évaluations sommative et formative sont identiques à l'origine améliorer l'éducation, leurs instrumentations sont identiques aussi.

[1] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p.p.17.18.

[2] M, SCRIVEN. « The methodology of evaluation, in perspectives of curriculum evaluation », (A.E.R.A.Monograph series on curriculum evaluation n° 01), Chicago: Roland MCNDHY, 1967.

L'évaluation sommative prend du coté de l'élève la forme d'un inventaire de ses savoirs et de ses savoir-faire. Du coté de l'enseignant, elle est considérée comme une troisième étape d'une évaluation formative puisqu'elle présente toute la séquence d'apprentissage. Les résultats de l'évaluation sommative permettent de vérifier si les élèves testés ont acquis les objectifs visés. L'évaluation sommative suppose la formulation de jugements sur des moyens utilisés dans un but précis : le passage à un niveau supérieur ou l'obtention d'un diplôme. Les jugements sont exprimés dans des énoncés qualitatifs ou quantitatifs.

« L'évaluation sommative ne porterait que sur les apprentissages réalisés à un moment déterminé, au regard d'objectifs ou de compétences et ce, dans le but d'établir un bilan des apprentissages et d'en informer l'administration et la société en général. Cette fonction de l'évaluation devrait donc non seulement détailler les forces et les difficultés d'un élève, mais aussi donner un aperçu des stratégies employées pour y arriver. De cette manière, elle poursuivrait le travail amorcé lors de l'évaluation formative car elle donnerait ainsi un bilan contextualisé des apprentissages effectués. »[1]

« La fonction sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maitrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages. De Landsheere (1974) mentionne qu'il peut s'agir d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'attitudes ou de capacités. Elle a une portée externe, orientée vers la société, lorsqu'elle sert à prendre des décisions relatives à la sanction des études. Elle a une portée interne, lorsqu'elle est orientée vers le cheminement dans le système scolaire, la prise de décisions relatives au passage à la classe supérieure et l'orientation des élèves à moyen terme. »[2]

En résumé, l'évaluation sommative est traduit par des tests et des résultats chiffrés « note ou lettre » Parce que l'enseignant a besoin de faire le point sur les progrès réalisés par ses élève à un moment précis du programme, elle est le résultat de toutes les évaluations intégrées, elle concerne l'objectif final et se fait en fin de séance.

---

[1] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques », paris, ESF, 1999, p.p. 72 .73.
[2] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.91

Elle permet de faire un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une longue activité de formation.

Pour J-M, Barbier[1], à l'évaluation formative et sommative se substitue une idée d'évaluation structurée par deux pôles : « Un pole négatif organisé autour des notions de répression, de sélection, de sanction, de contrôle ; et un pole positif organisé autour des notions de progrès, de changement, d'adaptation, de rationalisation. »[1]

5-5 <u>L'évaluation critériée</u> :

Elle est centrée sur l'élève et sur le degré de réalisation de ses apprentissages. Elle permet de suivre le développement des apprentissages de chacun des élèves. Elle a des effets bénéfiques au plan de la communication, elle permet à l'apprenant de savoir sur quoi il sera évalué. Elle consiste à vérifier la performance de chacun des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissages visés et ce, sans égard pour les autres élèves, autrement dit, elle ne compare pas l'élève aux autres mais elle déterminera en référence à des critères s'il a maîtrisé l'objectif déterminé pour pouvoir passer à d'autres apprentissages. À partir des critères de performance, l'évaluateur examine l'écart de performance de l'élève par rapport aux objectifs visés pour vérifier s'il maîtrise ou non ces objectifs.

Les résultats sont présentés sous forme de pourcentage de (0 à 100%) et peuvent prendre la forme d'une lettre (A, B, C, D,…), d'une appréciation à cinq échelons (excellent, très bien, bien, passable, mauvais) ou à quatre échelons (réussite optimale, réussite cible, ne réussit pas temporairement, échec) portant sur l'ensemble ou un certain nombre d'objectifs.

L'évaluation critériée permet de renseigner l'élève et les parents sur ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas par rapport à des objectifs d'apprentissage bien précis. L'enseignant, les élèves et leurs parents préfèrent l'interprétation critérielle des résultats, car elle les renseigne sur les apprentissages qu'il faut améliorer et ceux qui ont été réussis.

L'évaluation est dite critériée, lorsque nous comparons les performances manifestées par chaque élève aux performances attendues. C'est une évaluation dont le cadre de référence est constitué par des objectifs ou des performances cibles.

---

[1] J-M, BARBIER. « L'évaluation en formation », paris, PUF, 1985, cité par G, MEYER « Évaluer, Pourquoi ? Comment ? » Paris, Hachette, 2007, p. 22

« L'utilisation d'une référence critèrielle paraît être la solution la plus commode et la plus pertinente : elle exige une clarification explicite de la part de l'enseignant et une qualité de réception telle que la perception du critère sollicite l'ensemble de la démarche d'appropriation de l'élève. »[1]

Cette évaluation apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible c'est-à-dire le critère, qui correspond à l'objectif à atteindre.

Selon C, Tagliante[2] : « L'évaluation est critériée lorsqu'elle ne compare pas l'apprenant aux autres, mais qu'elle détermine, par la référence à des critères, si, ayant maîtrisé tel objectif, l'élève est capable de passer à d'autres apprentissages.»[2]

Selon J-P, Cuq[3] : « l'approche critérielle est une démarche visant à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un élève face à des objectifs d'apprentissage visés par des programmes d'études, que ces objectifs soient définis en termes de compétences, d'habiletés, de situations de communication, de fonctions langagières, etc. Pour déterminer le degré d'atteinte de tels objectifs, on élabore des échelles d'évaluation visant à évaluer les composantes linguistique, discursive, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle telles que définies dans les modèles de la compétence de communication. On définit aussi des critères d'acceptabilité de la performance, un critère de performance étant une caractéristique que l'on se donne pour juger de la performance des élèves par rapport au développement des habiletés langagières. Enfin, puisqu'il s'agit de définir le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance langagière comme réussie, il faut déterminer un point de césure, défini à partir des objets d'apprentissage, qui permet de déterminer le niveau de performance jugé comme non acceptable ou acceptable (jugement dichotomique). Il est possible de qualifier ce jugement en termes de niveaux insuffisant, minimal, cible et optimal. Une mesure critérielle demande aussi de bien spécifier le domaine de l'instrument de mesure. Il faut assurer la cohérence entre chaque item de l'instrument et les critères fixés pour chacun des objets d'apprentissages évalués. Une telle mesure doit nous dire non seulement quel élève a besoin d'un enseignement

[1] CH, DELORME. « L'évaluation en questions », paris, ESF, 1992, p.82
[2] C, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, clé international, 1991, p.123
[3] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.p.90.91

correctif, mais aussi en quoi il en a besoin. À posteriori, elle pourra même nous donner une information normative en nous renseignant sur le nombre d'objectifs réussis par l'ensemble des élèves. »[1]

[1] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.p.90.91

5-6 L'évaluation formatrice « l'auto-évaluation » :

Le processus d'auto-évaluation est décrit comme un ensemble d'opérations liées à la démarche évaluative (intention, mesure, jugement, décision) ordonnées dans le temps et organisées de façon à amener l'élève à devenir de plus en plus autonome dans ses apprentissages.

« Le processus d'auto-évaluation comporte quatre phases principales : une phase de planification, une phase de réalisation, une phase de communication des résultats et une phase de prise de décision.»[1]

5-6.1 La phase de planification :

Elle consiste à déterminer avec les élèves les objectifs d'apprentissage tentés d'obtenir au cours de la séquence, à prévoir des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. Dans cette phase, l'élève est amené à se fixer des objectifs personnels pour toute la séquence, à rechercher des moyens pour atteindre ses objectifs et à préparer son objet d'apprentissage pour y consigner ses résultats d'évaluation.

5-6.2 La phase de réalisation :

Elle consiste à réaliser les activités d'évaluations prévues, à faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Dans cette phase, l'élève est amené à évaluer ses propres apprentissages à l'aide d'outils d'auto-évaluation et à conserver les résultats d'évaluation dans son dossier d'apprentissage.

5-6.3 La phase de communication des résultats :

Cette phase sert à préparer la communication des résultats aux parents. L'élève est amené à préparer les informations à communiquer à ses parents sur l'état de ses apprentissages.

5-6.4 La phase de prise de décision :

Après la rencontre parents-élèves, les élèves prennent de leur cheminement intellectuel et socio-affectif afin de permettre à ses derniers de préciser leurs objectifs personnels pour la prochaine séquence et à vérifier les outils de travail de l'élève. Cette phase permet à l'élève d'analyser son cheminement intellectuel et son comportement à la lumière des appréciations reçues de la part des parents et de l'enseignant.

---

[1] C, DOYON. R, JUNEAU. « Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages », Québec, 2ème édition, éditions Beauchemin Itée, 1996, p.5

Ce schéma illustre les quatre phases du processus d'auto-évaluation ainsi que les étapes qu'elles renferment selon Doyon et Juneau[1].

1- <u>La phase de planification</u> :

1- Détermination des objectifs d'apprentissage poursuivis au cours de la séquence.
2- Précision des critères d'évaluation des apprentissages.
3- Prévision des situations d'apprentissage et d'évaluation.
4- Préparation des outils de consignation des résultats d'évaluation.

2- <u>La phase de réalisation</u> :

1- Réalisation des activités d'évaluation.
2- Auto-évaluation de l'élève et consignation des observations de l'enseignant.
3- Coévaluation et consignation des observations de l'enseignant
4- Conservation des résultats d'évaluation.

3- <u>La phase de communication des résultats</u> :

1- Préparation de la communication aux parents.
2- Organisation de la rencontre parents- enfants.
3- Réalisation de la rencontre parents-enfants.

4- <u>La phase de prise de décision</u> :

1- Examen rétrospectif de la rencontre parents- enfants.
2- Prise de conscience par l'élève de son cheminement et sélection d'objectifs personnels prioritaires.
3- Sélection d'objectifs collectifs à être poursuivis par la classe.
4- Vérification des outils de travail de l'élève.

Elle permet l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage qui donne du sens à l'action et permet aussi à l'élève de devenir autonome.

« Une évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels. »[2]

---

[1]C, DOYON. R, JUNEAU. « Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages », Québec, 2ème édition, éditions Beauchemin Itée, 1996, p.5

[2]CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils », Paris, ESF, 1995, p.119.

C'est une évaluation progressive et continue, qui engage la responsabilité de l'élève et favorise son autonomie, il doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qu'il a mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation sommative.

L'évaluation formatrice est centrée sur les démarches des élèves, elle privilégie l'autorégulation, car elle privilégie ce que l'élève construit, par rapport à ce qu'on lui donne.

« L'évaluation formatrice conduit à confronter l'élève à une tâche qui, dans sa relative complexité, a plus de chance d'être mobilisatrice qu'un objectif qui, dans la simplicité de son énoncé opérationnel, reste formel et artificiel. Elle permet d'éviter le piège de la parcellisation en micros objectifs. Elle privilégie ce que l'élève construit par rapport à ce qu'on lui donne…... L'évaluation formatrice est une forme achevée d'évaluation formative. »[1]

Son rôle principal est d'aider et d'accompagner l'apprentissage. L'auto-évaluation se caractérise par un jugement porté suite à une intention donnée dans le but de prendre une décision correcte et appropriée. Elle est mise en œuvre de manière à ce que l'élève y trouve un sens, il doit construire son évaluation personnelle pendant et après l'activité en cours, la tâche d'apprécier revient d'abord à lui ensuite à l'enseignant. Elle amène l'élève à s'interroger sur ses idées ; ses gestes et ses productions dans un aspect métacognitif, un développement capable à favoriser l'évolution de ses apprentissages.

Le concept auto-évaluation peut ressembler au concept d'évaluation authentique utilisé par Tardif[2] en 1993, dans la mesure où elle exige une prise de conscience par l'élève des modalités d'évaluation, des critères de correction et le travail d'équipe.

La tâche d'auto-évaluation permet d'impliquer l'élève dans la réalisation de son projet (son apprentissage) dès le départ, elle est considérée comme l'outil privilégié de toute démarche métacognitive.

« Le processus d'auto-évaluation exige d'entrer dans la situation que l'on vient de créer et de la comprendre de l'intérieur, pour ensuite s'en distancier et d'être en mesure

---

[1] CH, HADJI. « L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils », Paris, ESF, 1995, p.119

[2] J, TARDIF. « L'évaluation dans un paradigme constructiviste », in Hivon R. (éd), l'évaluation des apprentissages, Sherbrooke, CRP, 1993, p.p.27.56.cité pat L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques, Paris, ESF, 1999, p.62

[3] L-M, BELAIR. « L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques», Paris, ESF, 1999, P.65

de la regarder autrement par l'exploration de nouveaux dispositifs ou de nouvelles représentations. »[3]

L'auto-évaluation s'installe au sein du mécanisme d'apprentissage, elle est considérée comme un moment privilégié de retour sur la tâche, car elle exige de l'élève une prise de recul face au produit réalisé afin d'y remédier, et c'est en faisant que nous apprenons à faire. L'auto-évaluation est un des moyens les plus expressifs pour la prise en compte des stratégies d'apprentissage mise en avant par l'élève.

Conclusion du chapitre I :

Nous avons vu dans ce chapitre les différentes caractéristiques de l'évaluation, les étapes, les moments, les fonctions, les types et aussi la différence entre la compétence, la performance et la capacité.

L'évaluation est donc une opération pratique qui permet de juger un seuil de réussite, elle est un processus continu permettant de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou à plusieurs critères. Ce processus comporte différentes étapes, méthodes et techniques.

Elle permet de déceler les capacités des apprenants pour les développer et les améliorer, elle permet aussi de définir leurs lacunes pour y remédier. Elle comporte des fonctions différentes et permet de prendre des décisions, de proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation, de décerner un diplôme ou de transformer les méthodes et les modalités d'enseignements.

C'est aussi une démarche qui consiste de recueillir des informations sur les apprentissages, de donner des opinions sur les informations recueillies et de décider sur la poursuite des apprentissages.

L'évaluateur doit définir ce qu'il veut évaluer et pourquoi. Il doit être conscient de la relation étroite qui existe entre l'objectif d'une évaluation et ses résultats, s'il est claire, les résultats seront plus facile à interpréter et inversement.

Les objectifs de l'évaluation déterminent les informations à recueillir, qui a leur tour déterminent les instruments à élaborer. L'instrument doit être compris pour recueillir précisément ce que l'on cherche.

L'évaluation est un aspect incontournable de la construction d'un cours. La conception que nous avons de l'évaluation et de la progression donne l'image de la compétence que l'on attend d'un apprenant.

Évaluer la capacité d'un apprenant à parler et à écrire, exige en premier lieu que celui-ci soit placé dans une situation authentique de production.

Donc, pour évaluer l'apprenant, il faut s'efforcer de créer des situations authentiques.

Nous allons maintenant nous pencher sur les critères docimologiques de l'évaluation, sur la finalité, but, objectif, la notation et les différents types et caractéristiques d'un test.

Chapitre II :

1- <u>La docimologie</u> :

Ce terme est proposé par Piéron[1], il combine deux mots grecs : « dokimé » qui signifie « épreuve » et logo « science », la docimastique « dokimastikos » désigne l'étude des techniques d'examens.

Cette discipline est née pour objectiver sur des bases scientifiques, les critères de l'évaluation scolaire pour élaborer des techniques d'examen et le contrôle des résultats des élèves. C'est la science de l'évaluation en pédagogie.

Une des caractéristiques de l'attitude docimologique est le recours à la technique statistique comme support pour accorder la plus grande objectivité des examens.

C'est une science qui a pour objet tout ce qui est connexe à la mesure et à l'évaluation dans le domaine éducatif. En 1922, Henri Piéron introduit le terme de docimologie, il le définira en 1951comme : L'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité inter-individuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs).

Il a comparé les moyennes des notes données par des jurys parallèles du baccalauréat français. Les différences atteignaient 4 à 5 points sur 20, en mathématique et en physique.

Avec son ami Laugier, ils comparaient les résultats obtenus par un même groupe d'élèves aux tests et les résultats obtenus au certificat d'études primaire du mois de juin 1922. Ils constataient que le degré de correspondance entre les deux types de résultats était très faible.

Avec sa femme et Laugier, ils posent les fondements de cette nouvelle discipline avec « L'étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et la comparaison de cet examen avec une épreuve par tests. »[1]

En 1938, Laugier et Weinberg[2] mènent une expérience en distribuant des copies à corriger à des jurys parallèles, ils trouvent de différentes moyennes de 2 à 3 points en mathématique et en physique, et de 4 points en français et en philosophie. Il ya eu un écart de 13 points sur 20 entre deux examinateurs.

---

[1] H, PIERON. »Examens et docimologie », Paris, PUF, 1969.

[2] H, LAUGIER. D, WEINBERG. « Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat », Paris, CHantenay, 1938

Selon cette discipline, il s'agit d'exclure l'influence des variables qui ne sont pas liées à ce qu'on veut mesurer (comportement de l'enseignant, mauvaise formulation des consignes des devoirs) et de rendre l'évaluation plus objective.

Bonniol[1] propose le terme de « docinomie » pour nommer l'aspect prescriptif éventuel de la docimologie. L'objet travaillé est la fabrication des notes.

« On étudie les examens pour identifier les biais, les effets perturbateurs qui expliqueraient les variations entre les notations. Il s'agit de trouver des lois qui rendraient compte des problèmes de la fidélité des notes (aboutir au même résultat quelque soit le nombre de passations ou de correcteurs), de la validité des examens (n'évaluer que ce qui est affiché) et de la sensibilité des outils d'évaluation (utiliser harmonieusement les échelles de mesure). »[1]

Pour qu'un test dénote d'un bon sens et convienne exactement à l'évaluation, il doit répondre aux exigences des critères scientifiques suivants :

1-1 <u>La validité</u> :

Un test est valide quand il est adéquat et pertinent à l'enseignant et aux élèves et quand il y a une relation entre le contenu du test et l'objectif d'apprentissage. L'association américaine de psychologie distingue quatre sortes de validité : validité de contenu, prédictive, courante et validité des concepts psycholinguistique. Les validités prédictive et courante sont regroupées sous le concept de « validité en fonction des critères empiriques ». La validité est caractérisée sous les trois méthodes suivantes :

1-1.1 <u>Validité de contenu</u> :

« Un test est valide quant à son contenu s'il constitue un échantillon représentatif des objectifs définis. »[2]

On ne peut se passer de la validité du contenu quand il s'agit de tests orientés vers les objectifs de savoirs. Les procédés statistiques ne déterminent pas la validité du contenu. Les objectifs d'apprentissage sont comparés avec le contenu du test et la nature des épreuves.

La validité d'aspect concerne les contenus des tests de langue étrangère, c'est-à-dire que les épreuves semblent adéquates et pertinentes au destinataire et à l'utilisateur.

---

[1] J-J, BONNIOL. M, VIAL. : « Les modèles de l'évaluation », Paris, Bruxelles, De Boeck, 1997, p.58

[2] S, BOLTON. « Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère », Hatier-Crédif, coll.LAL, Paris, 1987, p.11

1-1.2 Validité en fonction de critères empiriques :

Cette validité est déterminée par la comparaison d'un résultat obtenu dans le test à d'autres observations.

Il s'agit d'une validité déterminée empiriquement qui a besoin d'un ou plusieurs critères externes pour la comparaison, par exemple les observations de comportement ou les résultats d'un autre test poursuivant le même objectif.

1-1.3 Validité des concepts psycholinguistiques :

Cette forme de validité concerne les compétences langagières et les capacités sur lesquelles doit porter le test et qu'il doit mesurer.

D'après Morrow[1] :

« Le test reflète avec précision les principes d'une théorie valide de l'apprentissage d'une langue étrangère. »[1]

Les compétences à tester doivent être définies comme des objectifs de comportement. Les activités que le candidat doit exécuter doivent être fixer avec précision pour montrer qu'il possède une compétence bien déterminée.

De cette analyse nous pouvons dire que les validités de contenu et des concepts psycholinguistiques concernent surtout les tests de langue étrangère, car les deux reflètent les théories et les hypothèses de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage.

Lado[2], considère qu'un test de performance n'est valide que s'il contrôle les éléments et les structures de la langue étrangère.

« Pour être pertinent, un test doit être valide. C'est à dire qu'il doit mesurer exactement et exclusivement ce qu'il est censé mesurer. Il doit donc y avoir correspondance entre le contenu du test et l'objectif visé, mais aussi entre l'objectif du test et l'objectif de l'apprentissage. »[3]

1-2 La fidélité :

L'évaluation doit s'appuyer sur des instruments de mesure fiables. Le concept de « fidélité » se fonde sur l'hypothèse que chaque valeur se compose d'une valeur vraie en

---

[1] K, MORROW. « Communicative Language testing: revolution or evolution? », 1979, p.147, cité par S, BOLTON. « Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère », Hatier-Crédif, coll.LAL, Paris, 1987, p.11.

[2] R, LADO. « Language testing », New York, 1961, cite par S, BOLTON. « Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère », Hatier-Crédif, coll.LAL, Paris, 1987, p.11.

[3] CH, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, Clé international, 2001, p.26.

points et d'une erreur de mesure ; plus cette dernière est faible, plus s'accroît la fiabilité du test.

La fiabilité du test augmente dès que les erreurs sont faibles. Prenons le cas de tests objectifs influencés par des facteurs individuels. (Par exemple : fatigue, angoisse, difficulté pour deviner la solution), ou conditionnés par des facteurs qui relèvent de la situation d'examen. (Par exemple : interaction entre l'examinateur et le candidat). Ainsi que les constructions faibles des tests (par exemple : mauvaise formulation des questions, imprécision des consignes de passation).

Tous ces éléments diminuent la fiabilité d'un test objectif.

Une série de variables influençant les notations sont mises à jour. Elles sont appelées « effets » : effets d'ordre et de contraste dans la succession des copies, effet de contamination de l'opinion des examinateurs, effet de stéréotypie systématisant les appréciations antérieurs, effet de halo des représentations sociales du candidat chez le correcteur.

D'après Abernot[1], plusieurs critères parasites empêchent l'enseignant à être fidèle. Parmi ces variables :

1-2-1 L'effet d'ordre :

Les correcteurs sont sévères à la fin d'une série de copies qu'au début. Quelques enseignants soumettent les dernières copies à la hausse en les recorrigeant.

1-2-2 L'effet de contraste :

La plus part des correcteurs notent par contraste c'est-à-dire qu'une copie moyenne risque d'être mal notée après une excellente ou mieux notée après une mauvaise production. La note d'une copie dépend en partie de la copie précédente d'où le risque de manque d'objectivité.

En 1972, J-J, Bonniol[2] présenta une thèse sur l'estimation par contraste. À partir de cet effet il utilise la notion d'ancre (référence à l'instrument de marine). Dans une série de copies sélectionnées après plusieurs copies très bonnes (ancre hautes) ou très mauvaises copies (ancres basses) pour découvrir leurs effets sur les copies suivantes.

[1] Y, ABERNOT. « Les méthodes d'évaluation scolaire », Paris, Bordas, 1988.
[2] J-J, BONNIOL. « Les comportements d'estimation d'une tâche d'évaluation d'épreuve scolaire, étude de quelques uns de leurs déterminants », Thèse de 3e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence, 1972.

1-2-3 L'effet de contamination :

Le point de vue des confrères influe sur le jugement du correcteur.

En 1975, J-P, Caverni[1] a mené une expérience sur l'évaluation, il a proposé à deux groupes d'enseignants de sciences naturelles de corriger quatre copies différentes. Il a donné à chaque correcteur un faux dossier scolaire par copie. Le premier groupe de correcteurs dispose d'appréciations préalables élevées et stables, le deuxième groupe se fonde sur des dossiers aux notes faibles et irrégulières.

Les résultats font paraître le peu d'écart absolu du à l'influence d'un dossier pour une copie notoirement faible. L'écart grandit au fur et à mesure que la qualité des copies augmente.

En conclusion, un dossier ne rachète pas une mauvaise copie ; toutefois, il influe sur une bonne copie.

Chaque enseignant a des informations sur ses élèves, s'il sait qu'un tel élève vient d'un milieu social favorisé, sa note est sans doute plus élevée, car il va chercher dans sa copie les indices attendus de sa part, ainsi un bon dossier scolaire influe sur une bonne copie.

1-2-4 L'effet de stéréotypie :

Lorsque un enseignant établi son jugement sur un élève, il a tendance à se tenir à ce jugement.

Certains enseignants jugent le niveau de connaissances de leurs élèves à partir des notes obtenues au premier examen, quoiqu'ils fassent des efforts durant tout le cursus de formation, leurs notes ne changeront jamais surtout pour ceux qui ont obtenu de mauvaises notes. Souvent leurs notes sont une référence pour l'enseignant qui, par la suite, a du mal à noter différemment. Ces élèves vont être jugés une fois pour toutes au début de l'année.

« L'effet de stéréotypie est une systématisation de l'appréciation établie. »[2]

1-2-5 L'effet de halo :

Les variables telles l'habillement, la verbalisation, les attitudes face à l'école, la sympathie, sont nécessaires dans la relation pédagogique et se retrouvent dans l'évaluation, c'est ce que l'on nomme l'effet de halo.

---

[1] J-P, CAVERNI. J-M, FABRE. G, NOIZET. « Dépendance des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures, études en situation simulée », Le travail humain, 1975, p.38

[2] J-J, BONNIOL. M, VIAL. « Les modèles de l'évaluation », Paris Bruxelles, De Boeck, 1997, p.60

Un élève faible à l'écrit et qui s'exprime bien à l'oral est généralement mieux noté qu'un autre dans une situation inverse même s'il a un bon niveau à l'écrit.

Aussi, une copie dont le contenu n'est pas assez construit, bien organisée et avec une bonne écriture donne généralement une bonne impression à l'enseignant qu'un bon travail mal présenté avec une mauvaise écriture.

Les notes sont relatives, non seulement au groupe de référence, et à l'établissement scolaire, mais aussi à l'enseignant qui les distribue.

1-2-6 <u>Le favoritisme</u> :

Chaque enseignant a un préféré ou un favori en classe qui n'obtiendra jamais de mauvaises notes bien qu'il soit faible de niveau, il est son népotisme, donc il est surévalué.

1-2-7 <u>La fatigue</u> :

Par fatigue du correcteur, la moyenne des notes attribuées à tendance à baisser.

Un enseignant fatigué qui corrige des copies le soir tard, devant la télévision, n'est pas très équitable qu'un autre qui corrige le matin assis sur une table de travail, alors les conditions de correction sont nécessaires pour la fiabilité de l'évaluation vu la différence du procédé.

1-2-8 <u>La variable de débordement</u> :

Une copie d'élève risque d'être mal notée quand l'enseignant accompli un grand effort pour deviner la solution dans des réponses justes mais pleines de fautes d'orthographe, par manque de ponctuation et par une écriture indéchiffrable.

1-2-9 <u>La variable choc</u> : Il y en a deux sortes :

1-2-9-1 <u>La négative</u> :

Les mêmes fautes répétées dans des réponses justes ou l'emploi des abréviations qui font diminuer parfois la note.

1-2-9-2 <u>La positive</u> :

Une idée géniale dans une copie moyenne peut plaire à l'enseignant et peut être à l'origine d'une moyenne.

1-2-10 <u>La mesure de l'écart type</u> :

Chaque enseignant a son écart-type. Par exemple, sur une échelle de notation, de zéro à vingt, un enseignant n'utilise que la fourchette comprise entre sept et douze. Son écart-type est de cinq points. Un autre enseignant notera de deux à seize. Un troisième

enseignant notera encore de manière différente. Mais, si la grille de correction de l'épreuve était bien conçue, chacun de ces trois enseignants devrait donner la même note à une même copie.

1-2-11 L'évaluation extérieure :

Le monde extérieur juge l'enseignant à partir de ses notes aux élèves, s'ils n'obtiennent que de bonnes notes, il est jugé comme un bon enseignant et inversement.

La validité est considérée comme un degré de stabilité des résultats à un test.

S, Bolton[1] estime qu'un test fiable et non valide n'a pas de valeur, et qu'il faut d'abord assurer sa fiabilité pour déterminer après sa validité.

La note à un même devoir doit être stable et constante quelles que soient les conditions de la correction et les correcteurs. Pour cela l'enseignant devra utiliser des critères d'appréciation qui permettront de chiffrer la valeur d'une production.

La grille de correction ou d'évaluation est indispensable, c'est de cette dernière l'enseignant doit établir les critères de mesure et d'appréciation qui seront dotés de coefficients pour que l'élève sache sur quoi sa production va être appréciée.

Par ailleurs, elle permet à des correcteurs différents d'avoir les mêmes critères de correction. Donc, elle diminue sa subjectivité.

Le barème de notation est important, et permet de définir le nombre de point sur lequel sera noté chaque critère choisi.

Les facteurs relevant de la situation d'examen : « l'horaire, les questions mal formulées, l'angoisse, l'interaction « enseignant-élève » à l'oral » peuvent aussi empêcher la fiabilité d'un test.

Alors, les consignes de passation et de correction doivent être formulées de manière plus précise et doivent comporter plusieurs items afin de fournir des résultats stables.

La fiabilité d'un test concerne l'exigence de reproductibilité des résultats. C'est une qualité du test qui fait que quelles que soient les conditions de correction, les résultats seront constants.

[1] S, BOLTON. « Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère », Hatier-Crédif, coll.LAL, Paris, 1987, p.12.

1-3- L'objectivité :

Selon S, Bolton[1]: « Le critère d'objectivité se rapporte à la passation du test ainsi qu'au dépouillement et à l'interprétation des résultats.»[1]

D'après lui, il y a trois formes d'objectivité :

1-3-1 L'objectivité de passation :

Elle garantit des tests pour tous les candidats dans les mêmes conditions. À l'avance sont fixés la durée de l'épreuve, le barème de notation, la nature de la consigne et les outils qui peuvent être utilisés par les élèves.

1-3-2 L'objectivité de dépouillement :

Elle garantit que les objectifs visés dans le test correspondent aux performances du candidat. Le barème de notation correspondant à chaque bonne réponse doit être fixé à l'avance pour garantir que les résultats sont indépendants de la subjectivité des correcteurs.

1-3-3 L'objectivité d'interprétation :

Elle assure une notation d'ensemble unifiée des résultats obtenus, le rapport entre les notes partielles et globales est fixé à d'emblé.

Ces trois formes d'objectivité sont nécessaires pour la fiabilité d'un test, car un test ne peut aboutir à une évaluation sure si les résultats varient à chaque passation ou en fonction du caractère du correcteur.

L'objectivité est placée au premier rang, car le but de chaque test est de faire disparaître la subjectivité aptitudes et capacités sur lesquelles doit porter le test et qu'il doit mesurer.

[1] S, BOLTON. « Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère », Hatier-Crédif, coll.LAL, Paris, 1987, p.09

De Landsheere[1] définit le concept d'objectivité comme :

« Le caractère de ce qui donne une image non déformée des choses ». D'après lui, l'objectivité d'un test est : « Le fait qu'il est relativement exempt d'erreurs de jugement ou de correction…..que ses résultats dépendent seulement de la performance du sujet. »[1]

L'assurance de cette objectivité réside dans l'emploi de règles de correction et de notation précises.

Le mot objectivité est pris chez De Landsheere comme une des qualités métrologiques d'un test et non pas comme valeur de vérité d'un jugement.

J-M, De Ketele et A, Rogiers[2] estiment que :

« L'évaluation signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, c'est examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route. » [2]

La docimologie a montré que la notation, outil habituel et prédominant d'évaluation dans notre système scolaire est peu fiable.

Elle se déplace vers le fonctionnement des évaluateurs correcteurs de copies, vers l'étude des comportements des examinateurs et des examinés en milieu scolaire.

Plusieurs chercheurs s'interrogeaient sur les sources d'erreurs des procédures d'évaluation.

F, Bacher[3], distingue trois sources d'erreurs.

La première renvoie à l'évaluateur lui-même, ses notes sont dispersées autour d'une moyenne plus ou moins élevée. De plus les évaluateurs ne classent pas dans le même ordre une même série de travaux ou de réponses.

La deuxième se trouve dans les examens traditionnels, au choix du sujet même de l'examen, aux conditions de passation.

La formulation du sujet de l'examen peut-être source d'erreurs et la note de l'examiné ne reflète pas sa propre valeur.

La troisième vient des élèves. Deux facteurs sont difficiles à maîtriser et à estimer : la variabilité des candidats et les conditions extérieures lors du déroulement des opérations.

---

[1] G, DE LANDSHEERE. « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation », Paris, PUF, 1979.
[2] J-M, DE KETELE et A, ROGIERS. « Méthodologie du recueil d'information », Bruxelles, De Boeck, 1993.
[3] F, BACHER. « La normalisation de la notation », Paris, BINOP, 1969, p.p.25.75-.90.

J-P, Cuq[1] définit la docimologie ainsi :

« Docimologie : terme proposé par Henri Piéron 1922, la docimologie désigne une science qui a pour objet l'étude des systèmes de notation appliqués lors des examens. Elle concerne essentiellement le rapport entre l'appréciation des examinateurs et la traduction de cette appréciation en points. La docimologie étudie les écarts de notes entre correcteurs, l'application des barèmes, les échelles de notes, l'intercorrélation entre examinateurs et la précision des correcteurs. Elle cherche à atténuer dans toute la mesure du possible le rôle du hasard dans les notations attribuées. »[1]

En résumé, la docimologie est la science qui a pour objet l'étude systématique des examens en particulier des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et examinés.

L'évaluation est une démarche particulière qui porte sur une multitude d'objets.

La docimologie est une discipline scientifique qui s'emploie pour les examens.

2- <u>L'analyse par objectif</u>:

Elle fut appliquée à l'éducation par Rice (vers 1914), elle introduit la mesure par les tests et par l'observation des élèves.

Elle facilite la tâche à l'enseignant pour élaborer des tests d'évaluation et s'intéresse aux différentes notions correspondantes au cursus de formation « finalité, but, objectif, etc. »

2-1- <u>Une finalité</u> :

C'est l'affirmation du principe représentant des valeurs morales citées dans un discours officiel et à travers lesquelles une société ou un groupe social identifie et véhicule ses valeurs.

Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et la manière de dire du discours sur l'éducation.

2-2- <u>Un but</u> :

C'est un énoncé définissant des intentions poursuivies par un groupe ou par un individu à travers une action déterminée de formation.

[1] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé international, Paris, 2003, p.75

Il est circonscrit à un temps et à une population précise, il est opératoire et n'implique pas des valeurs, il est qualitatif et moins lointain.

Il s'agit de la manière de juger le programme ou la séquence didactique.

2-3- Un objectif :

C'est l'énoncé d'intention éducative et pédagogique, il traduit le but en terme précis, et indique le résultat à atteindre, il définit ce que l'élève saura ou saura faire grâce a ce qu'il apprend.

Les objectifs doivent indiquer de façon claire et précise ce qu'on attend de l'apprenant pour que celui-ci puisse adopter les attitudes et utiliser les connaissances et les habiletés qu'il a acquises.

Ils rendent possible une évaluation plus ou moins permanente, ils permettent une réelle communication entre l'enseignant et l'enseigné. Grâce aux objectifs, la relation éducative devient réellement un contrat bi-latéral négocié.

2-3-1- Les objectifs généraux :

Ils expriment des intentions éducationnelles abstraites et dessinent l'orientation d'un enseignement, à établir, les instructions officielles qui l'expliquent et indiquent les résultats espérés à la fin d'un cursus. Ce sont des énoncés qui décrivent en termes de capacité de l'élève à des résultats attendus d'une séquence d'apprentissage.

La décomposition ou la démultiplication d'un objectif général en objectifs spécifiques facilite l'évaluation.

2-3-2- Les objectifs spécifiques :

Ils affirment et précisent l'objectif général afin de réaliser le programme, ils sont issus de la démultiplication de l'objectif général.

Ces objectifs vont permettre de passer du stade d'enseignement à celui d'apprentissage. Ils combinent une attitude et un contenu particulier et limité.

2-3-3- Les objectifs opérationnels :

Ils résultent de la décomposition des objectifs spécifiques et reformulent ceux-ci en fonction de l'évaluation.

Rendre un objectif opérationnel c'est décrire d'une manière précise et observable l'activité que l'on veut faire maîtriser par l'élève.

Hameline (1990) cité par C.Tagliante, nous apprend qu'« Il s'agit principalement de :

- L'activité à réaliser en termes d'univocité.
- La marge d'erreur, critères d'acceptabilité permise,
- Le temps alloué,
- Le matériel ou les ressources nécessaires,
- Les conditions de réalisation de l'activité. »[1]

Et de là, nous pouvons dire qu'un objectif est opérationnel s'il respecte les quatre exigences suivantes :

I- La consigne ne doit jamais être équivoque c'est-à-dire qu'il faut décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique.

II- La performance réalisée par l'élève doit être observable, donc il faut décrire une activité identifiable à l'élève grâce à un comportement observable.

III- La clarté et la formulation des conditions de passation par la mention des conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester.

IV- L'indication du seuil d'acceptabilité c'est-à-dire indiquer à quel niveau d'activité terminale l'élève doit se situer et quels critères serviront à évaluer le résultat.

2-4- Relations objectif/évaluation:

L'évaluation n'a de sens que par rapport aux objectifs d'apprentissage visés, définis par une analyse détaillée des besoins et vice versa ; un objectif n'est cohérent que s'il inclut ses modes d'évaluation.

Les deux notions sont totalement liées et affiliées, l'évaluation ne peut être définie sans y joindre la notion d'objectif d'apprentissage.

« Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation. »[2]

Toute évaluation se fait ou devrait se faire par rapport à des objectifs explicites ou implicites, alors que les notions d'objectif et d'évaluation sont indissociables.

[1] CH, TAGLIANTE. « L'évaluation », Paris, Clé international, 1991, p.25
[2] L, PORCHER. « Note sur l évaluation», langue française, n 36, Paris, p. 111

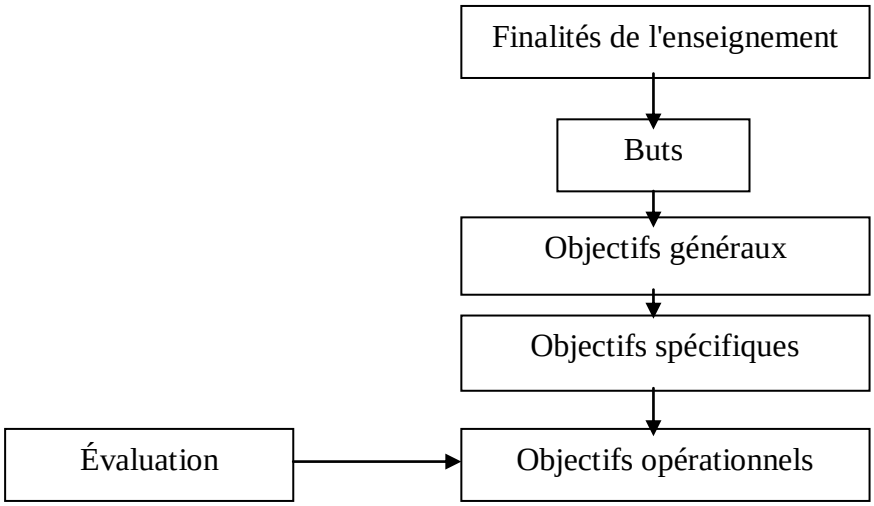
Une définition souvent citée est celle de Ralph-W, Tayler[1] :

« Le processus d'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les programmes d'étude et l'enseignement. Cependant, puisque les objectifs éducatifs visent à produire certains changements désirables dans les comportements de l'élève alors l'évaluation est le processus qui détermine le point auquel ces changements de comportement ont effectivement lieu.»[1]

Il insiste sur l'évaluation comme un processus, un parcours établi selon un procède dans la pratique en s'attachant aux produits.

La décomposition ou la démultiplication d'un objectif général en objectifs spécifiques facilite l'évaluation, autrement dit, L'objectif général ne peut être évalué directement ; il doit être démultiplié en objectifs spécifiques, puis en objectifs opérationnels, ces derniers sont reformulés en fonction de l'évaluation.

Ce schéma présente les objectifs pédagogiques appliqués à l'enseignement des langues vivantes étrangères et résume ce que nous venons de définir.



[1] W-R, Tayler (1950) p. 69 cité par K, LETHANK. « Éducation comparée », Paris, collection Armand colin, 1981, p.9-7

3- La notation :

Elle est considérée comme une mesure particulière, là ou un nombre est attribué à une performance.

La note de langue correspond à l'estimation donnée d'une performance appréciée.

Elle est considérée comme une indication de chemin parcouru quand l'objectif est clairement fixé du moment qu'elle mesure le degré d'atteinte de ce dernier, et comme une mesure particulière, là ou un nombre est attribué à une performance.

L'évaluation scolaire ne se distingue pas de la notation. H, Piéron[1] propose d'utiliser la méthode psychométrique pour améliorer la fidélité des notations.

La note reste souvent le seul outil d'évaluation, attribuée par les enseignants et est souvent subjective. Elle est influencée par le sexe, la classe sociale ou le comportement du candidat.

Le barème de notation sert à préciser la pondération de chaque critère de correction. Il sert à distinguer les critères minimaux et les critères de perfectionnement.

Les critères minimaux sont ceux qui déterminent la réussite, c'est-à-dire la maîtrise de la compétence. Les critères de perfectionnement sont ceux qui situent les productions des élèves entre une production satisfaisante et une production excellente.

La correction des copies est une activité lourde du coté des correcteurs et celui des corrigés. Elle est impliquée dans le vécu des uns et des autres. Quelle que soit l'application qu'ils mettent à cette tâche, il reste une certaine insécurité.

Parfois la correction n'est pas juste, par cause de subjectivité des enseignants, cela est dû à l'importance qui varie des mêmes choses tels que : la présentation, l'orthographe, la ponctuation, le style et la correction de la langue.

« Certains regardent plus comment est écrite et rédigée la copie, d'autres regardent la réflexion et l'attention portée au sujet, d'autres regardent les deux. »[2]

Les notes, les examens et les diplômes sont la forme principale d'évaluation des apprenants dans le système éducatif.

---

[1] H, PIERON. « Examens et docimologie », Paris, PUF, 1969.
[2] O et J, VESLIN. « Corriger des copies, évaluer pour former », France, Edition Hachette, 1993, p.67

« La note s'intègre dans un système de sanctions positives et négatives. Elle récompense les progrès dus aux efforts, elle est le juste châtiment de la paresse. »[1]

Préférer la note au classement, pour améliorer les relations entre élèves. Le mérite de la note est de sécher l'élève et de le renvoyer à lui-même.

« Le mot vient du latin nota qui, en latin classique, signifie : marque, par exemple tracer des caractères d'écriture. Ainsi on note les esclaves ou les bêtes de somme pour les reconnaitre (pourquoi pas par un tatouage ?) On trouve, chez Cicéron notamment, des emplois de noter au sens actuel de : prendre des notes ou même de remarquer (noter que) Comme c'est souvent le cas dans l'histoire du vocabulaire, on passe de la présentation de l'action à celle de ses effets : notare signifie aussi : faire reconnaitre désigner d'une manière caractéristique et souvent péjorative. Ainsi, les censeurs de la République romaine (comme ceux des lycées !) notaient le nom des citoyens qui avaient fauté et le mot noter en vient pour signifier : blâmer, flétrir. »[2]

L'indicateur est une information précise que l'on recueille pour opérationnaliser les critères et pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par les élèves.

Il y a deux types d'indicateurs :

- Un indicateur qualitatif lorsqu'il précise une facette du critère. Il reflète soit la présence ou l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée.
- Un critère qualitatif, quand il fournit des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il s'exprime alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur.

L'échelle de notation relève soit de l'appréciation : A : Assez bien
B : Bien
C : Mauvais

Soit une fourchette qui varie entre zéro et vingt (0 à 20) ou soit un pourcentage : 80%, 100%. La grille de correction est un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. Elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves.

Dans le système scolaire, la notation, outil habituel et prédominant est peu faible.

La docimologie révèle des représentations, des attentes sociales, culturelles et idéologiques, un contexte historique, une idée des sciences de l'éducation.

[1], [2] J, VOGLER, « L'évaluation », Hachette édition, France, 1997, p.21

4- Le test :

C'est un mot d'origine anglo-saxonne, importé par les anglicistes et les germanistes.

Le test se compose d'une batterie d'exercices répondant à des critères bien précis, il doit comporter un nombre suffisant d'items pour fournir des résultats stables.

Il doit mesurer le censé être mesuré, il sert à évaluer le degré de connaissance d'une langue étrangère que possède l'élève.

« L'utilisation d'une batterie de tests reste le meilleur moyen d'évaluer les connaissances acquises avec le maximum d'objectivité. »[1]

Les types de tests ou d'examens qui évaluent le degré de sa connaissance de la langue déterminent souvent les méthodes et les techniques que les enseignants utilisent pour l'enseigner.

« Le testing est une activité qui peut occuper une bonne portion de l'ensemble des tâches professorales, soit par l'administration des tests, soit par le choix des tests ou par leur composition même. Il est donc important que le maître sache ce que contiennent les tests et de quelle façon ils sont différents les uns des autres. »[2]

Les tests de langue diffèrent les uns des autres en fonction de leurs objectifs, leur élaboration, et leur acceptabilité.

4-1- Les types et les caractéristiques d'un test :

Il existe quatre types de tests de langue différents en fonction de :

- L'élaboration (les types de questions, de réponses, de correction et de barème proposés).
- L'acceptabilité (le but dans lequel il est utilisé).
- Les objectifs (ce que nous espérons tester).

4-1-1- Les tests d'aptitude :

Ces tests ont une valeur pronostic et permettent de savoir ce qu'un élève est capable d'apprendre, et de porter un jugement sur ses chances de réussite.

[1] I-Y, LANCHEC. « Psycholinguistique et pédagogie des langues », France, PUF, 1976, p.130
[2] W-F, MACKEY. « Principe de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues », Paris, PUF, 1972. p.540.

4-1-2- Les tests d'orientation ou de niveau de connaissance :

Leur but est de découvrir la somme de connaissances d'une langue que l'élève a acquise, ces tests n'ont pas de relation avec ce que l'élève a étudié, ils ne sont pas liés aux cours et aux méthodes donnés par l'enseignant.

4-1-3- Les tests d'acquisition :

Se sont des épreuves de contrôle qui portent sur la matière enseignée et servent à évaluer la somme des éléments linguistiques et communicatifs acquis grâce à une méthode ou une technique utilisée par l'enseignant.

4-1-4- Les tests diagnostique :

Ils permettent aux enseignants de déterminer ce qu'il reste à enseigner aux élèves et recueillir des renseignements sur leurs connaissances linguistiques pour révéler les fautes les plus élémentaires.

Conclusion :

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de développer et d'étudier les différents critères docimologiques de l'évaluation « la validité, la fidélité et l'objectivité », pour expliquer les trois méthodes de la validité et les critères parasites qui empêchent l'enseignant d'être fidèle ainsi que les trois formes d'objectivité. Nous avons montré la relation qui existe entre l'objectif et l'évaluation. Nous avons fini par donner des définitions des concepts de notation et de test.

La note est la forme principale d'évaluation des élèves. Elle s'intègre dans un système de sanctions positives et négatives. Elle récompense les progrès dus aux efforts.

Nous avons pu voir, grâce aux différentes définitions que le mérite de la note c'est de sécher l'élève et de le renvoyer à lui-même.

L'enseignant note, juge, oriente et certifie les apprenants à différents niveaux, il les classe et les sanctionne par la réussite et l'échec.

En résumé, la docimologie est la science qui a pour objet l'étude systématique des examens en particulier, des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et examinés.

Chapitre III :

1- <u>L'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire</u> :

Le français langue étrangère est un monde à part entière avec ses institutions, ses enseignants, ses associations, ses élèves, ses revues et ses manuels.

Selon J-P, Robert[1], l'enseignement du français langue étrangère a développé des choix et des stratégies différents de ceux du français langue maternelle :

- Sélection des notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifique des apprenants.
- Priorité donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique.
- Mise en scène de situations de communication simulées.
- Prise en compte de phénomènes d'interférence entre français et langue source.
- Enseignement des comportements des coutumiers (usager) de la langue cible.

Le premier but de l'enseignement des langues est de favoriser la communication et de susciter l'interaction des individus.

Le langage est considéré comme un outil de communication très important dans l'enseignement des langues étrangères.

« Le langage est maintenant reconnu un acte social, c'est-à-dire comme un moyen de communication permettant de véhiculer des idées et d'interagir avec les autres. »[2]

Les objectifs principaux de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire se résument comme suit :

- Utilisation réelle de la langue étrangère dans des situations de communication de la vie courante.
- Utilisation des situations authentiques qui relèvent de la vie quotidienne.
- Intégration des quatre habiletés de langue en situation d'apprentissage.
- Développement des habiletés langagières.
- Acquisition de la compétence linguistique de façon déductive et en contexte.
- Les activités d'apprentissage sont les moyens utilisés par l'enseignant pour développer chez les élèves les habiletés visées par les objectifs du programme d'études.

---

[1] J-P, ROBERT. « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Paris, OPHRYS, 2002, p. 76

[2] D, LUSSIER. « Évaluer les apprentissages dans une approche communicative », France, Hachette, 1992, p. 43

L'apprentissage du français langue étrangère que l'enseignant propose à ses apprenants est caractérisé par :

- Les activités d'apprentissage visent le savoir-faire des élèves.
- Elles collent à la réalité de l'apprenant.
- Elles privilégient les exercices de type communicatif en tenant compte du contexte de la situation de communication et impliquent l'utilisation de documents authentiques.

La situation de l'enseignement /apprentissage porte sur le « comment enseigner » et « le comment faire apprendre ».

« Apprendre, c'est se saisir du monde en construisant des systèmes de significations, c'est intégré des informations dans un futur possible où l'on se projette, c'est réélaborer des représentations antérieures sous la pression d'un conflit cognitif. »[1]

À l'apprentissage du français langue étrangère, les connaissances ne sont pas les choses qui s'apprennent de façon statique, mais ce sont des outils intellectuels qui fonctionnent dans des situations réelles. Les connaissances acquises transforment progressivement des idées et représentations préexistantes. D'après cet auteur, l'apprentissage est défini comme une interaction créatrice de sens entre une information venue de l'extérieur et son utilisation dans un projet personnel. En faisant fonctionner une notion dans des situations nouvelles, l'élève s'habitue à dissocier son caractère abstrait de l'exemple. L'enseignant détient un savoir qu'il transmet à ses élèves. Il attend de ceux-ci qu'ils reproduisent ce qui leur est indiqué.

« Apprendre à apprendre, c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage. De manière plus spécifique, un tel apprentissage a un triple objectif : développer sa culture langagière (ensemble de représentations dans le domaine de la compétence de communication), sa culture d'apprentissage (ensemble de représentations dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue), et sa compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage).

[1] PH, MEIRIEU. « Apprendre…oui, mais comment », Paris, ESF, 1988

Au plan des contenus, cet apprentissage comporte alors trois volets :

-Un volet culture langagière, abordant les aspects d'une compétence de communication les plus pertinents pour la définition d'objectifs d'apprentissage et l'évaluation des acquis et sur lesquels les représentations courantes sont les plus décalées par rapport aux connaissances actuelles. Ainsi, l'écoute ou la lecture d'un texte répond à une bonne raison qui détermine ce qui est écouté ou lu et comment se fait l'écoute ou la lecture : on n'écoute pas pour écouter, on ne lit pas pour lire,

-Un volet culture d'apprentissage, portant sur les aspects de l'apprentissage/acquisition d'une langue les plus liés à la détermination d'une méthodologie d'apprentissage et sur lesquels les représentations courantes sont décalées par rapport aux connaissances actuelles : par exemple, on n'acquiert pas une langue par imitation/mimétisme, qui ne mènerait qu'au psittacisme,

-Un volet compétence méthodologique, donnant l'occasion de s'exercer à mobiliser les représentations nouvellement acquises pour prendre concrètement des décisions d'apprentissage : sélectionner dans des matériels existants des activités permettant l'acquisition de tels mots, ou de tel fonctionnement grammatical.»[1]

Les élèves apprennent mieux s'ils comprennent les informations qui leur ont été transmises.

L'apprentissage parait facile à l'apprenant si ce dernier détient une part de responsabilité dans la méthode.

Le rôle de l'enseignement est de favoriser le développement cognitif, moral et social des élèves afin de les préparer au monde professionnel.

L'enseignant doit favoriser l'interaction sociale dans le groupe, il encourage ses élèves et les incite à l'autonomie en pratiquant des formes d'enseignement interactives, ces dernières sont des activités didactiques qui conduisent à une interaction entre les élèves et à une communication centrée sur l'apprenant.

[1] J- P, CUQ. « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», ASDIFLE, Clé International, Paris, 2003, p.21

Les stratégies les plus importantes consistent pour l'apprenant à profiter de toutes les situations d'apprentissage, il doit :

- participer activement à son propre apprentissage.
- s'intéresser aux mécanismes de la langue étrangère.
- savoir se détacher de la langue source et penser à la langue cible.

Le but suprême de tout enseignement du français langue étrangère est de rendre l'élève autonome, satisfaire ses propres besoins, pour qu'il soit capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication impliquant la connaissance de la langue cible. Il faut que l'enseignant, l'institution et les méthodes lui aient donné les moyens nécessaires afin d'accéder à l'autonomie.

M, Paradis[1] nous montre que pour apprendre, nous avons à notre disposition deux types de mémoires, l'une nous sert à l'apprentissage des habiletés, l'autre permet d'exprimer une connaissance, de déclarer ce que nous savons ou de faire revenir un souvenir. La première est appelée mémoire non déclarative ou procédurale ou implicite. La seconde est appelée mémoire déclarative ou explicite. La première est inconsciente, c'est un savoir comment faire, la seconde est consciente, c'est un savoir que.

Selon F, Cordier et D, Gaonac'h[2], l'apprentissage désigne un processus qui va modifier un comportement ultérieur. La mémoire est notre capacité de se rappeler des expériences passées.

D'après F, Doré, et P, Mercier[3], il existe plusieurs variétés de mémoires ou plusieurs formes de mémoires. La mémoire à long terme est constituée de l'ensemble des informations stockées à l'intérieur du cerveau. La mémoire déclarative est constituée d'éléments d'informations discrets, stockés dans les cortex associatifs de l'ensemble du cerveau. C'est le cas par exemple de la lecture d'un texte. La mémoire non déclarative est inconsciente elle comprend les apprentissages non associatifs elle est appelée aussi la mémoire par l'action.

La mémoire procédurale inclut divers types d'information, elle est stockée pour sa plus grande partie dans les systèmes moteurs du cerveau et tout particulièrement les

---

[1]M, Paradis. «Extraits de neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism and SLA», Mc GILL University Academic press,1994, cite par J, Courtillon. Élaborer un cours de FLE, Paris, Hachette, 2003

[2]F, Cordier., D, Gaonac'h. « Apprentissage et mémoire» ,Paris, Nathan, 2004, p.127.

[3]F, Doré., P, Mercier. « Les fondements de l'apprentissage et de la cognition», Presses Universitaires de Lille. Gaëtan Morin Éditeur, France, 1992, p. 496.

cortex moteur et prémoteur. Elle permet à l'apprenant de se souvenir sans faire d'effort qu'il sait conjugué un verbe savoir au subjonctif après la locution conjonctive il faut que.

G, Malcut, A, Pomerleau et P, Maurice[1], nous définissent ainsi : La mémoire déclarative ou explicite concerne le stockage et la récupération de données qu'un individu peut faire apparaitre consciemment. La mémoire non déclarative appelé aussi implicite ou procédurale n'est pas accessible à la conscience. Il s'agit de souvenirs concernant des associations et des savoir-faire comme par exemple faire du vélo.

2- <u>Les objectifs visés en module de Technique d'expression écrite et orale</u> :

Ce module est proposé à des étudiants inscrits en première année universitaire de licence de français. Les cours sont répartis à raison de trois heures par semaine. Une heure et demie pour le cours et une heure et demie pour les travaux dirigés.

Ce module va offrir la possibilité d'un entraînement aux techniques d'expression, c'est-à-dire amener les apprenants à parler et à écrire correctement avec ordre et efficacité.

Il enseigne à élaborer et à transmettre l'information et à la recevoir aussi. Il forme à l'expression du jugement et a surtout pour but de mettre l'expression au service de l'action et de la persuasion.

L'enseignement des techniques d'expression écrite et orale est l'un des secteurs actifs de l'éducation permanente.

Ce module a donc pour objectif général la maîtrise des moyens langagiers pour s'exprimer et communiquer oralement et par écrit.

L'enseignant doit initier ses apprenants à une technique de documentation, de prise de notes, de fiche de lecture, de prise de parole pour informer et argumenter, de lecture orale et exposés oraux, de synthèse et de résumer.

Le rôle de l'enseignant, c'est faire de l'apprenant un actif et autonome.

Le programme du module « Technique d'Expression Écrite et Orale » s'articule autour de deux grands objectifs :

- Expression orale.
- Expression écrite.

[1] G, Malcut., A, Pomerleau.., P, Maurice. « Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts», EDISEM, Maloine, 1995, p.243

2-1- L'expression orale :

La parole est un pouvoir, l'usager de l'oral doit comprendre globalement à quoi tient sa compétence de communication par cette faculté.

La parole est la clef de voûte d'une meilleure utilisation de la compétence professionnelle. Quand on évoque la parole, on pense directement à l'orateur et à ceux dont le métier a pour instrument de communication privilégié, la parole.

La vie nous a maintes fois montré combien notre manière de nous s'exprimer pouvait influencer ou même fonder le jugement que nos partenaires portent sur notre personnalité et notre compétence.

L'expression orale doit être un objet d'étude, d'entraînement, de perfectionnement, elle est un aiguillon capital de plusieurs enjeux de la vie, alors, il est temps d'introduire dans les établissements scolaires une vraie pédagogie de l'expression orale.

L'enseignant, le journaliste, le conseiller, le médecin, l'avocat ; l'homme d'affaires, les secrétaires, les standardistes, les vendeurs. Pour tous, leur manière de s'exprimer influence le réseau de relations et la qualité de liens qu'ils établissent de façon durable ou temporaire.

« Si les autres nous jugent à travers notre compétence de communication, nous-mêmes nous procédons en silence à l'évaluation de notre capacité à dire ou oser dire les choses. Cette opinion de nous-mêmes a des conséquences sur nos attitudes et nos comportements. Finalement se sentir jugé ou se juger soi-même, c'est-à-dire apparaître « beau parleur » ou se prétendre « mauvais orateur », c'est implicitement reconnaître que la parole est un pouvoir. »[1]

Le jugement de ceux qui nous observent porte sur notre aisance apparente, sur notre aptitude à présenter les faits. Il ne faut pas avoir peur de l'estrade pour ne pas être des victimes de nous-mêmes et de ce complexe de l'estrade car parler c'est être observé. La manière d'utiliser la parole est importante pour l'orateur car il est jugé à travers son aptitude à dire les choses. On est jugé à travers notre compétence de communication par la parole, le jugement le plus immédiat en matière de compétence de communication orale porte en effet sur la distinction entre « bavards » et « silencieux ».

[1] L, BELLENGER. « L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive », 3ème édition, Paris, ESF, 1987, p.9

2-1-1- **Le bavard** :

Est celui qui parle beaucoup et généralement sur tout. Quelques bavards disent peu de choses et les répètent, ils parlent longtemps. D'autres sont des conteurs de talent ou des narrateurs.

Les vrais bavards prennent la parole trop tôt, leur idée n'est pas prête, ils improvisent en espérant arriver quelque part, parfois, ils prennent du temps des autres.

« Le bavard peut impressionner quand son discours reste intelligible et connivent. Une des chances du bavard pourrait être l'humour, car l'humour annule l'idée du temps qui passe. Si le bavard est drôle, il évite un poison pour son auditoire : l'ennui. »[1]

Le bavard écoute peu et il s'en prend au libre arbitre des autres, il parle à la place des autres, il réduit l'auditoire au silence.

2-1-2- **Le silencieux** :

Il y en a quatre sortes :

2-1-2-1 **Le silencieux complice** :

Est celui qui intervient rarement, tout juste pour approuver ou pour préciser. Son comportement est non-verbal : il hoche la tête, il fait des mouvements avec son corps, ses mimiques rendent compte de ce qu'il ressent. Il parle avec son regard. Son but est de comprendre ou de faire partager son accord.

2-1-2-2 **Le silencieux absent** :

Celui-là est timide, tourné vers lui-même, son comportement non-verbal est sans rapport avec ce qui se dit ou se passe autour de lui. Son silence est interprété comme un manque d'intérêt, d'assurance et de personnalité.

2-1-2-3 **Le silencieux tacticien** :

Il intervient pour s'opposer à celui qui parle. Il regarde fixement, il traque. Il est toujours sur le qui-vive.

2-1-2-4 **Le silencieux méprisant** :

Celui-là que les paroles. Il rejette l'autre, s'il parle parfois, c'est pour altérer ce qui a été dit. Son silence est une esquive et une colère intérieure. Ce silence de défense renvoie à la difficulté d'oser s'exprimer.

---

[1] L, BELLENGER. « L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive », 3ème édition, Paris, ESF, 1987, p.9

Certains ne prennent pas la parole parce qu'ils ont le trac, ils manquent d'habitude, ils n'ont pas bien préparé leurs interventions, ou ils ont peur.

Ces causes là nous confirment que parler c'est d'abord paraître en scène, maîtriser ou non un espace occupé. La peur de paraître est traduite par l'insécurité de l'orateur, tel est le cas pour celui qui intervient pour la première fois, tous ses gestes sont des gestes de découverte et d'adaptation. Ou pour l'orateur qui parle dans une situation inhabituelle de forte tension, il est figé, prisonnier de ce qui l'entoure, hésitant et maladroit. Donc, le lieu d'où parle l'orateur l'influence quelque peu. Puisque parler,,c'est être observé et jugé ; et pour se mouvoir à l'aise, il faut inventer soi-même son propre espace de communication.

La plupart des gens refusent de parler parce qu'ils croient qu'ils parlent mal. Dès qu'on leur donne la parole, ils paniquent. Cette panique se traduit par des palissements, des tremblements, voire des pleurs et des blocages.

Parmi les causes des difficultés d'expression :

1- Les perturbations d'ordre affectif au sein de la famille, de l'enfance à l'adolescence.

2- Le système scolaire ne favorise pas la prise de parole. Le système scolaire traditionnel ne permet pas à l'enfant de parler même s'il le désire, il doit se taire pour écouter, et ne parle que s'il est interrogé.

Le dialogue et la communication s'installent mal dans le système éducatif actuel. Pour que les gens parlent, il faut qu'ils osent parler.

2-1-3- <u>Les manières d'aider à la prise de parole</u> :

Certaines personnes veulent se faire prier. Dès qu'on prie quelqu'un à parler, on lui fait dépasser son propre refus de s'exprimer. Une fois lancé, il parlera bien. Il suffisait d'aller le chercher.

D'autres personnes ont besoin d'être rassurer, ils obtiennent la participation lorsqu'ils se sentent entre groupe « entre eux, tout le monde est embarqué dans la même galère ». Il s'agit de souligner la tolérance du groupe.

Il y a aussi ceux qui doivent renforcer leur capacité d'écoute. Les timides se prétendent peu aptes à parler, écoutent mal, repliés sur eux-mêmes. Pour les déconcentrer, il faut leur donner à reformuler les opinions des parleurs successifs.

Et il y a ceux qui confondent improviser et parler. Certaines personnes sont capables de parler sur tout, de tout et en tout moment comme si que parler revenait

toujours à improviser. Ces personnes n'ont confiance ni dans les faits dont ils disposent pour s'exprimer, ni dans les ressources du raisonnement. Parler n'est pas improvisé.

Il faut préparer la prise de parole en s'appuyant sur quelques notes et en faisant un effort qui consiste à se demander : « Qu'est ce que je veux ou je peux dire sur ce sujet ? ».

Les participants qui fuient la parole en s'excusant de ne pas être de bons orateurs cherchent à esquiver la montée d'une tension émotionnelle qui est normale. Cette tension qui est le trac, est déclenchée par la présence de l'autre qui détermine une peur du jugement, alors cette tension peut devenir paralysante.

L, Bellenger[1], considère la parole comme le sport, qu'elle doit passer par un bon échauffement et un entraînement systématique. Selon lui, il faut éviter de se sentir mal à l'aise et de glisser vers un mauvais jugement sur soi. Il faut oser parler.

Celui qui parle bien est un chef, car le pouvoir et la réussite vont à celui qui sait parler. Il y a une relation entre la réussite et le talent d'orateur par exemple : acquérir une réputation, ou du pouvoir. D, Chalvin[2] , nous affirme que la parole est fille du pouvoir, du prestige, d'une certaine affirmation de soi sur le mode agressif ou manipulateur. Pour apprendre à bien vivre, il faut apprendre à bien parler.

L'expression orale est inséparable du langage du corps : nous parlons avec autre chose que des mots ; parler met en jeu le corps et le corps façonne la parole.

« L'expression orale apparaît comme la combinaison complexe de signes corporels dont l'expression s'accommode à sa manière de la chaîne sonore articulée que nous produisons et qui ne détient qu'en partie le sens. Ainsi, nous interprétons de façon empirique et arbitraire et depuis toujours les intonations, les gestes, les mimiques, les effets de diction : on regarde celui qui parle et on l'écoute au-delà des mots. »[2]

Notre corps parle aussi à travers nos émotions qui se traduisent par des mouvements : trembler de peur, rougir de honte. Des réactions physiques dans lesquelles s'exprime ce que nous ressentons et qui traduisent la façon dont nous concevons et représentons les situations.

---

[1] L, BELLENGER. « L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive », 3ème édition, Paris, ESF, 1987, p.17

[2] D, CHALVIN. « L'affirmation de soi», Séminaire, coll. Formation permanente en sciences humaines, Paris, ESF, 2 ème édition, 1981.

Pour créer un effet de décharge de tension, il faut faire un échauffement : l'orateur doit se relaxer, bouger, être actif, aller au devant de son groupe, respirer à fond, se mouiller les lèvres, boire de l'eau, se trouver une occupation matérielle quelconque, regarder autour de lui, bouger les yeux, parler seul ou avec d'autres personnes.

Alors, parler est une activité. Le parleur doit être vigilant pendant la présentation de ses phrases. De préférence, il doit veiller à penser en phrases simples, courtes. Ainsi, « Le parleur s'entraînera à produire des assertions simples bâties sur le sujet et le verbe d'action approprié.»[1]

Selon L, Bellenger[1], la parole vaut la peine d'être abordée à travers trois qualités combinées recherchées par les locuteurs. Ces trois qualités sont appelées : intelligibilité, persuasion et connivence.

2-1-3-1 L'intelligibilité :

L'intelligibilité de la parole se joue pour chacun de nous dans le but constant d'être compris, entendu par rapport à un contenu (ce que nous avons à dire, notre pensée). L'intelligibilité tient aussi à la manière de diriger le raisonnement. Pour se faire comprendre, il faut être vigilent, mettre en œuvre un savoir-faire et avoir une attention constante envers ceux auxquels s'adresse le message. Alors, la parole n'est rien d'autre qu'une intelligence en acte.

2-1-3-2 Persuasion :

La parole se veut aussi persuasive. La valeur persuasive de la parole renvoie à la rhétorique parce qu'elle est comme la rhétorique, le champ du probable et de l'opinion, elle est le lieu de l'équivocité, donc de la tromperie. Mais la parole ne recherche pas que l'intelligibilité et la persuasion. Elle est au cœur même d'une interaction pendant laquelle elle doit satisfaire la quête d'une connivence.

2-1-3-3 La connivence :

Le concept de connivence signifie ici l'entente, l'intelligence avec autrui et le rapprochement. Parler, c'est avant tout parler avec. Les locuteurs sont interlocuteurs.

Leur échange se traduit par une satisfaction visible ou énoncée et elle produit quelque chose. La notion « d'effet » a été utilisée dans les jeux de simulation de parole persuasive pour caractériser la mise en œuvre de la persuasion.

[1] L, BELLENGER. « L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive », 3ème édition, Paris, ESF, 1987, p.63

Le concept d'effet est un phénomène singulier tenant à la manière de s'exprimer du locuteur portant la marque d'une intention persuasive, mais dont l'identification n'est pas obligatoirement consciente. Un effet persuasif se dit d'une personne influencée qui fait référence à quelque chose qui a été produite par l'orateur. Lorsqu'une personne rejette une parole qui se voulait persuasive, c'est que la production contenait en fait une sorte de « contre-effet persuasif », c'est-à-dire un effet dissuasif qui disqualifie le projet.

L'usager de la parole apprend à mieux parler et à persuader en se servant des 16 effets persuasifs, ils sont considérés comme une sorte de clavier.

Selon L, Bellenger[1], l'objectif de ces effets n'est pas de dire par leur présence dans le discours, qu'ils persuadent, mais de faire bouger les partenaires et l'auditoire en général, auxquels ils sont destinés. Il existe 16 effets :

2-1-4- Les effets persuasifs :

2-1-4-1 L'effet démonstratif :

Il s'agit de la logique dans le système de pensée. Elle passe par l'usage des Syllogismes (voilà, or, donc) et des chaînes déductives ou causales (voici, parce que, en conséquence, c'est pourquoi…)

2-1-4-2 L'effet de compétence :

Il obtient par l'énoncé ferme et bien intelligible de faits, d'exemples, de chiffres, d'expériences et de références.

2-1-4-3 L'effet solutionneur :

Il concerne le partenaire, est présenté comme réponse à, une vraie solution à. C'est le pouvoir suggestif de la solution inattendue. L'effet solutionneur est le fait du pragmatique, de l'efficace de l'esprit de décision qui passe en force.

2-1-4-4 L'effet de méthode :

L'intention de clarifier, mettre de l'ordre, classer, ordonner, énoncer des typologies donnent poids, crédibilité par le biais du confort qui s'impose à l'auditoire ; par la promptitude à réorganiser et parfois dénaturer, disqualifier, le fatras argumentatif de l'adversaire.

[1] L, BELLENGER. « L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive », 3ème édition, Paris, ESF, 1987, p.84

2-1-4-5 L'effet d'évidence :

Il s'obtient par l'emploi des expressions qui assurent la certitude et la conviction, exemple : il est nécessaire, il faut, il n'a jamais été, il est évident, on doit. C'est le bon sens et l'attachement à des valeurs. Les gestes, le regard fixe, l'articulation, accompagnent et appuient l'effet d'évidence.

2-1-4-6 L'effet de bonne foi :

C'est celui qui dit la vérité, qui parle en connaissance de cause, c'est celui qui ne peut pas faire autrement.

2-1-4-7 L'effet de principe :

Cet effet dit vouloir imposer un mode de raisonnement, de discussion, de règles, de convenances ou d'usages. Il vend une manière d'être et une seule en disqualifiant les autres et sans les démontrer. C'est la bonne voie nécessaire.

2-1-4-8 L'effet de porte parole :

Cet effet prend la forme d'énoncés globalisants, de jugements de valeur, de tournures métonymiques. C'est parler au nom des gens, d'une personne, des choses, de la vie, de la logique, et de la vérité.

2-1-4-9 L'effet de doute :

Cet effet s'obtient par le jeu d'un questionnement approprié visant à déstabiliser les arguments ou projets du partenaire. Questions de controverse, questions pièges. Cet effet fait bouger ceux qui énoncent des affirmations gratuites ; il est un bon moyen pour secouer le rapport de force. L'effet de doute se prépare à l'avance et s'applique à des moments critiques (début, fin, conflit, passage en force).

2-1-4-10 L'effet d'intimidation :

Il peut jouer dans les cas de rapport de forces déséquilibré. La dramatisation est une des voies les plus usuelles de l'effet d'intimidation. Elle est perçue dans le sens commun comme un moyen de chantage.

2-1-4-11 L'effet d'implication :

Il s'agit de venir dans la logique et le propre système du partenaire, mettre en cause le partenaire. C'est oser mettre le partenaire en situation. Exemple : Vous avez constaté vous-même, vous avez déjà vous-mêmes obtenu, vous allez pouvoir commencer, etc.

2-1-4-12 L'effet d'exemplaire :

Cet effet consiste à faire valoir son comportement ou ses idées comme des gages de réussite, des preuves de ce qu'il faut ou faudrait faire.

L'exemplarité est persuasive à partir d'un minimum d'identification envers le sujet cité en exemple : recherche de conformité au modèle. Cet effet est utilisé dans les cas où l'on veut détourner quelqu'un d'un acte ou d'un comportement. C'est le cas de la punition exemplaire (La peine de mort est parfois discutée sous cet aspect).

2-1-4-13 L'effet de complicité :

Il laisse apparaître des intentions conciliantes, de tolérance. Il instaure un climat de compromis plutôt que d'épreuve de force. Il peut déclencher la méfiance du partenaire. Il exige écoute et maîtrise de soi. Cet effet du : « entre nous ».

2-1-4-14 L'effet d'insistance :

Il est utilisé par les publicitaires, il sert à renforcer le caractère de certitude et d'évidence. Le partenaire dira d'abord non, mais il dira oui à la dixième ou centième affirmation.

2-1-4-15 L'effet de bonne volonté :

Cet effet exige une justification, un bien fondé et une grande fermeté puisque c'est ouvrir, admettre, pour mieux imposer plus tard et ne plus rien concéder. Il consiste à avancer des concessions présentées comme normales, mais suffisante.

2-1-4-16 L'effet émotionnel :

Cet effet relève de l'affectif et du sentiment. Celui qui veut persuader vise la sensibilité, le nerf. Son discours est un discours de chair de poule, de coup de sang, le discours du battement de cœur. La parole et le corps sont ici un paroxysme d'intimité. Les figures hyperboliques, les métaphores, les anaphores, la générosité de la voix et du geste font partie du registre de l'effet émotionnel.

Pour que la parole vive, elle doit être connivente, elle doit produire quelque chose. Se parler c'est se rapprocher, c'est prendre en compte et prendre en charge l'interaction provoquée l'espace d'un dialogue ou d'un discours.

C'est d'abord la connivence qui fait la valeur et l'authenticité de notre parole. Pour que la parole soit connivente, elle doit passer par la compréhension des préoccupations dominantes de nos interlocuteurs.

La notion de connivence va supposer que comme les musiciens d'un orchestre, chacun joue en s'accordant sur l'autre. La parole en recherche de connivence va chercher à s'adapter aux préoccupations dominantes des interlocuteurs.

Drake cité par P, Casse[1], cité par L, Bellenger distingue quatre pôles possibles des préoccupations :

- Le pole de quoi ? (Ils sont tournés vers l'action).
- Le pole du comment ? (Ils sont tournés vers les méthodes).
- Le pole de qui ? (Ils sont tournés vers l'homme).
- Le pole du pourquoi ? (Ils sont tournés vers les idées).

Dans la pratique nous pouvons observer leur préoccupation dominante en écoutant de « quoi ils parlent » en cherchant comment « ils nous apparaissent. »

En résumé, la parole est l'acte par lequel la personne s'affirme et s'engage. Les gens ont besoin de parler. Ne pas parler c'est abolir la relation à l'autre, parler signifie présence et désir de communiquer. L'expression orale peut nous aider à fonder notre compétence communicative.

C'est par la parole que nous cherchons à être intelligibles, persuasifs et connivents. Elle est un objet d'éducation.

2-2- <u>L'expression écrite</u> :

D'après le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'écrit est un mot dérivé du verbe « écrire », il désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie et de l'orthographe.

Il suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture définie comme :

« Un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée. »[2]

L'écrit concerne le phénomène de production et représente le processus d'écriture.

---

[1] P, CASSE. « Training for the cross- cultural Mind, SEITAR, Washington, 1980, p.p 125-133. Cité par L, BELENGER. « L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive », 3ème édition, Paris, ESF, 1987, p.89

[2] J-P, ROBERT. « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Paris, OPHRYS, 2002, p.62

« Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. »[1]

Donc, le processus d'écriture suppose que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité. Écrire, c'est produire un discours qui repose sur les intentions énonciatives du scripteur qui permet de remplir plusieurs fonctions langagières exemple : décrire, convaincre ou raconter, il s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes tels que : article de presse, publicité, livre, etc. L'écriture représente un enjeu important et incontournable que ce soit pour les élèves ou les étudiants aux différents niveaux de la scolarité.

L'apprentissage de l'écrit a connu des fortunes diverses selon les différentes méthodologies qui ont fait l'histoire de l'enseignement des langues.

Les cours proposés en module de Technique d'Expression Écrite et Orale ont une double visée, écrit et oral.

À l'oral, il s'agit d'entraîner les étudiants à comprendre un cours, un court exposé, un débat. Il s'agit également de les entraîner à définir oralement des termes, faire un compte rendu de séance ou de texte, se présenter, présenter un court exposé oral, à expliquer ce qu'ils comprennent, exprimer leur opinion et défendre leur point de vue.

[1] J-P, ROBERT. « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Paris, OPHRYS, 2002, p.62

Le programme concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale est proposé comme suit :

1- L'expression orale : l'enjeu d'une formation.
2- Les présentations : se présenter, présenter une information
3- La communication orale : l'exposé oral, le débat, l'entretien.
4- La prosodie orale : l'accent, l'intonation, rythme, division syllabique.
5- La lecture : rapide, à haute voix.
6- Discussion et travail en groupe.
7- Exposés longs et conférences.
8- La phonétique : prononciation et articulation, les liaisons.

À l'écrit, il s'agit d'amener les étudiants à comprendre, analyser et produire un type de texte bien précis exemple : textes narratifs, descriptifs, expositifs ou argumentatifs.

Il s'agit également de les entraîner à s'approprier les techniques de la prise de notes, construire un écrit organisé, rédiger une introduction, une conclusion et rédiger une lettre administrative, etc.

Le programme de l'expression écrite est proposé comme suit :

1- La prise de notes : matériel, mise en page.
2- La diversité des usages.
3- Quelques exigences de l'expression écrite.
4- Les structures du lexique : relations sémantiques.
5- Cohérence du texte : progression thématique, règles de cohérence.
6- L'argumentation.
7- Le résumé : règles de réduction.
8- Le compte rendu : plan, techniques.
9- Le commentaire composé : technique, plan.
10- La fiche de lecture : texte « Le père Goriot, H. Balzac ».

Nous avons privilégié de présenter et définir le texte argumentatif qui sera notre objet et sujet de recherche.

3- Les méthodes d'apprentissage en Français langue étrangère:

Selon W-F, Mackey[1], un grand nombre de méthodes se fondent sur les conceptions que l'on n'avance au sujet du processus de l'apprentissage des langues, parmi elles : La méthode directe, la méthode naturelle, la méthode psychologique, la méthode phonétique, la méthode par la lecture, la méthode par la grammaire, la méthode par la traduction, la méthode grammaire-traduction, la méthode éclectique, la méthode thématique ou par centre d'intérêt, la méthode sélective ou par limitation de la langue, la méthode imitation-mémorisation, la méthode par la pratique à la théorie, la méthode différentielle, la méthode audio-linguale ; la méthode audio-visuelle.

Nous présentons rapidement ces différentes méthodes :

3.1 La méthode directe :

Se caractérise par l'utilisation des structures et du vocabulaire courants et usuels, la grammaire est enseignée en situation. L'enseignement oral de la grammaire et du vocabulaire, la transmission des significations concrètes par l'intermédiaire de leçons de choses, la transmission des significations abstraites par associations d'idées. L'introduction de plusieurs éléments nouveaux dans la même leçon pour que la langue ait l'air plus naturelle et pour stimuler le déroulement normal d'une conversation et présentation d'abord orale de tout texte de lecture.

3.2 La méthode naturelle :

Elle ressemble à la méthode directe dans la mesure où elle commence ses cours par des questions sur des objets et des images. Nous expliquons les mots nouveaux au moyen de mots connus. Nous n'utilisons pas la langue maternelle ni la traduction et on ne parle pas de la langue seconde.

3.3 La méthode psychologique :

Cette méthode se fonde sur la visualisation mentale et l'association des idées, parmi ses caractéristiques, nous utilisons des objets, des images ou des dessins sur les murs pour aider à créer une image mentale et à la relier au mot. Le vocabulaire est disposé en groupes de phrases reliées au sujet. Un groupe de ces phrases représente une leçon. L'enseignement est d'abord exclusivement oral ; on commence la grammaire tôt ; la lecture tard.

[1] W-F, MACKEY. « Principe de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues », Paris, PUF, 1972.p.p. 210.216.

3.4 La méthode phonétique :

Appelée aussi la méthode orale ou la méthode de la réforme. Elle commence par un entraînement de l'oreille, procède ensuite à l'apprentissage de la prononciation. La grammaire est inductive et la composition consiste à reproduire ce qu'on entend et ce qu'on lit.

3.5 La méthode par la lecture :

Dans cette méthode, on divise un texte en sections, chacune étant précédée d'une liste de mots que l'on enseignera par le contexte, par la traduction ou par des images.

3.6 La méthode par la grammaire :

Dans cette méthode on apprend des règles de grammaire en même temps que des groupes de mots. On réunit ensuite les mots ensemble selon la règle, satisfait ainsi à la pratique de l'application de la règle.

3.7 La méthode par la traduction :

Cette méthode consiste à pratiquer la traduction de textes présentant des difficultés croissantes, d'abord, de la langue seconde en langue maternelle, et plus tard, de la langue maternelle en langue seconde.

3.8 La méthode grammaire traduction :

Cette méthode consiste à associer les activités mises en évidence par la grammaire et la traduction. Elle est caractérisée par le vocabulaire qui dépend des textes choisis. La grammaire est un résumé de la grammaire formelle. Nous classons le vocabulaire en listes de mots qu'il faudra mémoriser. Nous faisons mémoriser les règles de grammaire comme unités ; elles comprennent souvent des phrases qui servent d'exemples.

3.9 La méthode éclectique :

Appelée aussi méthode active. C'est un compromis entre la méthode directe et les méthodes formelles qui s'appuient sur les règles de grammaire et sur la traduction. On introduit les automatismes linguistiques dans l'ordre suivant :

- Parler (conversation), écrire (rédaction), comprendre (compréhension) et lire (lecture). Elle comporte des activités telles que des exercices oraux, de la lecture à haute voix et des questions-réponses.

3.10 La méthode thématique ou par centres d'intérêts :

Cette méthode est une application à l'enseignement des langues des cinq phases que préconise le système pédagogique herbatien : la préparation de l'étudiant, la présentation de la matière, l'orientation par induction, la généralisation, l'application.

Voici comment se déroulent une leçon : la classe vote sur le choix d'un centre d'intérêt, un comité formé d'étudiants prépare un dialogue en leur langue maternelle. Le professeur le traduit, tout en essayant d'en dégager une règle ou un aspect grammatical particulier.

Dans cette méthode, on enseigne les significations des mots au moyen d'actions et d'images sélectionnées et au moyen d'objets et de matériel visuel. Elle comprend à la fois des exercices systématiques.

3.11 La méthode imitation mémorisation :

Elle est appelée aussi « la méthode par « informateur et exercices ». L'enseignement se répartit entre démonstrations et exercices systématiques. Les leçons de démonstration présentent de la grammaire, de la prononciation et du vocabulaire par l'intermédiaire d'un professeur et d'un informateur dont la langue maternelle est celle qu'on enseigne.

3.12 La méthode par la pratique à la théorie :

Dans cette méthode la théorie suit la pratique. On fait mémoriser des phrases modèles grâce à une répétition constante en imitant des informateurs et des enregistrements.

3.13 La méthode différentielle :

Dans cette méthode, on se sert de la langue maternelle pour expliquer les différences en phonétique, en grammaire et en vocabulaire. Elle se fonde sur les similitudes et la langue seconde.

3.14 La méthode par les congénères :

Dans cette méthode, on commence à faire apprendre à l'étudiant un vocabulaire de base composé de mots qui ont une similitude de forme et de signification avec ceux de sa propre langue. On tente ensuite de faire utiliser ces mots par le véhicule de l'expression écrite et de l'expression orale.

3.15 La méthode audio-linguale :

Par cette méthode, on apprend à parler une langue en imitant des modèles. Ces derniers se présentent en forme de courts dialogues que l'élève écoute et imite. On fournit parfois une traduction des dialogues dans la langue maternelle de l'élève pour lui permettre de saisir le sens de ce qu'il dit. On leur propose des exercices systématiques de variation structurelle en laboratoire de langue.

3.16 La méthode audio-visuelle :

Dans cette méthode, on leur propose une série de sketches dialogués. Chaque phrase du dialogue est illustrée par une ou deux images. L'élève écoute intégralement le dialogue en voyant se dérouler la série d'images. Ensuite, le professeur fait comprendre à l'élève la signification de chacune de ces phrases.

En résumé, la méthode se réfère à ce qu'on enseigne à la façon dont on l'enseigne ou au moment où on l'enseigne. C'est un certain type et une certaine quantité de vocabulaire et de structures. Tout enseignement, qu'il soit bon ou mauvais, doit contenir une certaine sélection, une certaine gradation, une certaine présentation et une certaine répétition. Alors, toutes les méthodes pour l'enseignement des langues, en principe et selon leur nature même, comportent nécessairement une certaine sélection, gradation, présentation et répétition des éléments.

C'est donc grâce à ces quatre caractéristiques fondamentales et inhérentes qu'il est possible de découvrir en quoi et comment une méthode diffère d'une autre.

4- La méthodologie d'enseignement :

D'après W-F, Mackey[1] , une méthode c'est la marche à suivre, la méthodologie fait appel à la linguistique pour déterminer la matière à enseigner, à la pédagogie pour choisir les conduites de l'enseignement, à la psychologie pour adapter l'enseignement avec l'âge et aux besoins de l'élève, à la sociologie pour respecter l'environnement culturel de l'élève, à la technologie pour la sélection des moyens techniques nécessaires pour l'enseignement. L'ensemble de ces facteurs doit former un tout cohérent. Tout enseignement doit contenir une certaine sélection, gradation, présentation et répétition des éléments.

[1] W-F, MACKEY. « Principe de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues », Paris, PUF, 1972. p. 218

Une sélection : car il est impossible d'enseigner toute la collection des connaissances accumulées, on doit choisir que la portion que nous désirons enseigner (c'est le curriculum).

Une gradation : on ne peut pas enseigner tout, et à la fois toutes les connaissances que nous avons choisies, on doit présenter certains éléments avant ou après d'autres éléments (une progression).

Une présentation : Il est impossible d'enseigner sans communiquer avec l'autre.

Une répétition : on ne peut pas apprendre un automatisme en une seule occurrence.

Autrement dit, la méthode détermine quels sont les éléments à enseigner, (la sélection), l'ordre dans lequel on enseigne ces éléments (la gradation). Comment se fait la transmission du contenu et de la forme (la présentation) et ce qu'il faut mettre en œuvre pour faire de l'utilisation de la langue une sorte de mécanisme inconscient (la répétition).

La méthode se caractérise par les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les contenus qu'elle recèle et le matériel qu'elle exige. Elle sert de guide à l'enseignement des langues, elle doit se reposer sur une connaissance de la langue et de son système.

Enseigner, ne se résume pas tout simplement à une transmission de connaissances, les enseignants doivent réviser et réexaminer périodiquement leurs méthodes à la lumière des nouvelles théories et des récents développements de la recherche afin de modifier de vieilles méthodes.

Conclusion :

Nous avons décrit dans ce chapitre les grandes lignes du parcours d'apprentissage de l'apprenant du français langue étrangère en module de « TEEO ».

Il est nécessaire pour l'apprenant de comprendre, de mémoriser, de traiter , ou d'élaborer l'information pour avoir à sa disposition immédiate des bribes de discours qui lui permettent d'exprimer ses intentions de communication en situation de production. Il doit aussi pouvoir évaluer sa production, et avoir la conscience explicite de la correction formelle de ce qu'il a dit ou écrit et de ce qu'il a lu et entendu en classe.

Cet objectif d'autonomie se situe dans la perspective cognitive de l'apprentissage. L'enseignement du français langue étrangère en module de « TEEO » que nous avons proposé conduit à l'autonomie.

La liberté du choix des contenus et des activités d'apprentissage est parfaitement possible et apporte des résultats si elle est fondée sur une « bonne » méthodologie.

Le rôle de l'enseignant est celui d'un organisateur attentif à la construction progressive de la compétence de ses apprenants.

C'est en reconsidérant son enseignement à partir de l'apprenant et en comprenant l'effort qu'il doit faire pour entrer dans la langue que l'enseignant sera le mieux de régler sa conduite pédagogique.

Il saura enchainer les activités de classe, il peut mettre en relation les techniques utilisées et la réalisation des objectifs rendue perceptible à travers les comportements des apprenants.

Nous avons présenté aussi les objectifs visés en module de TEEO dans les deux habiletés : expressions orale et écrite. Nous avons montré la différence entre le bavard et le silencieux, aussi les différentes manières pour aider à la prise de parole.

Nous avons terminé ce chapitre par l'analyse des différentes méthodes d'apprentissage et d'enseignement en se basant surtout à celles utilisées pour l'enseigement et l'apprentissage du texte argumentatif.

Nous allons passer maintenant au texte argumentatif à savoir : la thèse, les arguments, les exemples, le plan, l'énonciation, les registres et le raisonnement.

Chapitre IV :

1- Le texte argumentatif :

Le texte argumentatif est un discours qui met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime un point de vue et peut solliciter de différentes manières le récepteur pour le convaincre et le persuader.

C'est un type qui sert à la défense d'une thèse, d'un point de vue, d'une hypothèse ou d'une théorie. Il est construit sur des arguments qui sont des raisons qui permettent de justifier le point de vue adopté.

Il essaie, au moyen du langage d'influencer son interlocuteur en donnant des raisons.

«Argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, une thèse sur un thème ou un sujet, mais aussi à agir sur le destinataire en cherchant à le convaincre ou à le persuader. Le locuteur tient généralement compte de thèses différentes des siennes, avec lesquelles il entre en discussion dans une délibération, solitaire ou collective. »[1]

« Ce qu'on appelle texte argumentatif ne se limite pas à des articles de journaux ou à des passages d'essais. Tout texte destiné à convaincre, par le contenu de ses idées ou de ses arguments, mais aussi par tous les moyens littéraires susceptibles de persuader le lecteur ou l'auditeur, peut être considéré comme un texte argumentatif. »[2]

I, Delcambre[3], nous informe que le texte argumentatif est centré sur le destinataire, alors que la dissertation est davantage centrée sur l'émetteur. Dans Le texte argumentatif, l'apprenant écrit pour persuader ou convaincre, par contre dans la dissertation, il montre qu'il raisonne bien.

« L'argumentation au sens strict est l'art de justifier une opinion. »[3]

Le texte argumentatif a pour but de soutenir une thèse (thèse proposée) et d'invalider la thèse rejetée (adverse).

1-1- La thèse :

La thèse est l'idée défendue par l'auteur, elle peut être appelée : thèse initiale, première, soutenue ou défendue. Elle s'oppose à une thèse adverse appelée aussi

---

[1] F, MAHBOUBI. « Guide du professeur, 3ème année secondaire », Office National des Publications Scolaires, Algérie, 2007, p.42

[2] B, HONGRE. C, ETERSTEIN. M, JOYEUX. A, LESOT. « Le texte argumentatif : Les pratiques du bac » France, HATIER, 2007, p.05

[3] I, DELCAMBRE. « L'exemplification dans les dissertations : Étude didactique des difficultés des élèves », Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1997, p.23

antithèse. Les deux thèses peuvent être explicites ou implicites. Elles s'articulent autour d'un certain nombre d'arguments, eux-mêmes soutenus par des exemples.

1-2- Les arguments :

Ce sont les raisons de fond avancées pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur, autrement dit les preuves avancées par le locuteur pour justifier son jugement.

« Argument et contre-argument sont donc des termes qui ne valent que dans leur relation avec une conclusion explicite ou implicite. Ils sont à distinguer des notions d'argument-pour / argument-contre qui valent hors contexte pour désigner l'orientation argumentative d'énoncés isolés mais marqués axiologiquement ou manifestant un topos. »[1]

1-2-1- Les types d'arguments :

Une thèse peut être soutenue d'arguments de nature diverse, nous pouvons distinguer deux catégories.

- Les uns sont fondés sur l'expérience, ils tirent leur validité du réel et persuadent le récepteur par les éléments référentiels qu'il peut connaître et confirmer : le cas de l'argument d'autorité, qui s'appuie sur une citation ou sur un avis dont on souligne la valeur communément admise. C'est le cas aussi de l'exemple argumentatif qui donne à l'exemple une portée générale.

- Les autres sont fondés sur la logique (pole démonstratif : l'art de convaincre par la rigueur du raisonnement à partir de faits véritables). Ils tirent leur validité de leur aspect rationnel et convainquent le lecteur par l'adhésion intellectuelle (faits, lieux, dates, etc.)

Il y en a plusieurs :

1-2-1.1 L'argument par induction :

Il permet d'énoncer une vérité générale induite à partir de l'observation d'un fait particulier et consiste à partir d'un fait particulier afin d'en tirer une règle générale. Nous partons d'un cas particulier pour en tirer une règle générale. Exemple : La criminalité est toujours bien présente dans les pays qui maintiennent la peine de mort. La peine de mort ne peut donc être considérée comme un facteur dissuasif pour les criminels.

[1] I, DELCAMBRE. « L'exemplification dans les dissertations : Étude didactique des difficultés des élèves », Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1997, p.32

1-2-1.2 **L'argument par déduction :**

Il tire une conséquence logique d'une cause générale. C'est un argument qui tire un fait particulier, d'une affirmation vers son application. Nous partons d'une idée générale pour justifier une conclusion particulière. Le syllogisme est le type même du raisonnement déductif : de deux propositions appelées prémisses (la majeure et la mineure) est tirée une conclusion particulière. Exemple : Le gouvernement a décidé de sanctionner le milieu médical. Ainsi plusieurs médecins, qui auraient pratiqué l'euthanasie dans quelques hôpitaux la semaine passée, seront bientôt convoqués.

Ce type de raisonnement se rencontre dans les textes scientifiques ou philosophiques.

1-2-1.3 **L'argument par analogie :**

Qui, pour établir un phénomène, le rapproche d'un autre qui lui est apparenté. Cet argument consiste à mettre en évidence, par une comparaison, toutes les ressemblances existantes entre les idées. Il cherche à établir des relations entre des faits qui n'appartiennent pas au même univers de discours. Exemple : Il est aussi vain de stigmatiser la ville moderne que de regretter perpétuellement la disparition d'un prétendu âge d'or.

Les faits dont nous parlons sont mis en parallèle avec d'autres faits connus.

1-2-1.4 **Les arguments relevant d'un raisonnement causal :**

Ils mentionnent la cause d'un fait précis pouvant être notamment repéré à travers les indicateurs de la relation causale comme « parce que, car ». Ces arguments sélectionnent les causes qui s'accordent le mieux avec sa thèse.

Exemple : Il boit parce qu'il échoue dans la vie conjugale.

1-2-1.5 **L'argument par la conséquence :**

Cet argument montre la réalité ou la vérité d'une idée ou d'une valeur au moyen de ses conséquences ou des conclusions que nous pouvons en tirer. Exemple : Un usage abusif d'internet peut créer une très forte dépendance qui nous coupera tous les liens avec le monde extérieure.

1-2-1.6 **Le raisonnement dialectique :**

Argument qui consiste à partir de deux propositions contraires. À partir de cette contradiction nous produisons une troisième proposition qui apporte quelque chose de neuf. Exemple : Tu affirmes que le temps est destructeur. Néanmoins, tu t'empresses

d'ajouter que le temps peut être considéré comme notre allié. Je me permets de te signaler qu'il est possible de voir les choses autrement !

1-2-1.7 **La comparaison :**

Argument qui cherche à établir des relations entre des faits appartenant au même univers de discours dans un espace et un temps différent. Exemple : Jadis les écoles avaient un taux de redoublement très élevé. Aujourd'hui ce taux est bien plus faible.

1-2-1.8 **L'absurde :**

Argument qui révèle les conséquences absurdes d'une proposition pour la réfuter. Exemple : Ne me répète plus que le silence est d'or ! Si je t'avais écouté, j'aurais du me taire alors que mon fils s'apprêtait à manger ce soir-là un champignon nocif !

1-3- **Les exemples :**

L'exemple sert à illustrer une thèse ou un argument d'une thèse, il expose un cas particulier, il sert aussi à illustrer la pertinence de l'argument à travers un cas concret, dans une application vérifiable. L'exemple seul ne peut pas justifier une thèse. Lorsqu'un exemple contredit une idée générale c'est-à-dire soutient une thèse adverse, nous l'appelons un contre-exemple.

Quand l'exemple suit une idée dans un texte argumentatif, il l'éclaire et la précise, il est appelé un exemple illustratif, il est précédé par une des formules suivantes : par exemple, ainsi, tel que, à l'image de, etc.

« L'exemple illustratif suit l'énoncé de l'argument en l'éclairant, le précisant, le concrétisant. »[1]

Il est appelé « exemple argumentatif » quand il précède l'idée. Il présente un cas concret et permet de tirer un enseignement général, un argument ou une conclusion.

« L'exemple argumentatif présente un cas concret, une situation particulière mais représentative d'un ensemble, ce qui permet de tirer un enseignement général, un argument. »[2]

---

[1]B, HONGRE. C, ETERSTEIN. M, JOYEUX. A, LESOT. « Le texte argumentatif : Les pratiques du bac » France, HATIER, 2007, p.36

[2]B, HONGRE. C, ETERSTEIN. M, JOYEUX. A, LESOT. « Le texte argumentatif : Les pratiques du bac » France, HATIER, 2007, p.36

2- Les registres du texte argumentatif :

Le registre est une façon de voir ou de ressentir à travers laquelle les choses apparaissent, autrement dit c'est une façon de faire percevoir le réel. Le registre d'un texte est son ton et sa tonalité.

Les registres du texte argumentatif sont classés selon l'intention de communication et l'action exercée sur le récepteur.

2-1- La volonté de convaincre :

Elle s'accompagne avec les arguments logiques et les exemples référentiels. L'auteur entreprend de gagner le lecteur à sa cause avec son assentiment réfléchi.

2-1-1- Le registre didactique :

Il se caractérise par le choix de procédés explicatifs, une modération des thèses, un recours fréquent aux données objectives (faits, dates, lieux).

2-2- La volonté de persuader :

Elle s'accompagne d'une action explicite sur la sensibilité du lecteur qu'elle s'efforce de gagner par le pouvoir de suggestion des images, la violence du verbe, la complicité qu'elle peut établir par l'émotion ou le rire.

2-2-1- Le registre laudatif :

Appelé aussi épidictique, il se caractérise par l'abondance des évaluatifs mélioratifs « appréciatifs » et des exclamations admiratives. C'est le ton de l'éloge, du panégyrique, de l'oraison funèbre.

2-2-2- Le registre injonctif :

Il se caractérise par une volonté de mobilisation de récepteur : impératifs, apostrophes, interrogations oratoires qui suggèrent les réponses, c'est le ton du discours publicitaire ou propagoniste, qui mène à soutenir certaines idées.

2-2-3- Le registre oratoire :

Il manifeste une fonction expressive dans l'appel à l'émotion : indignation, pathétique, colère. C'est le ton du plaidoyer, du réquisitoire, de l'oraison ou de l'homélie.

2-2-4- Le registre polémique :

Il se caractérise par une modalisation très nette de la certitude et des évaluatifs péjoratifs. C'est le ton du pamphlet, de la satire dont l'arme essentielle est l'ironie.

2-2-5- Le registre comique :

Il cherche à faire rire ou sourire, il comporte de nombreuses nuances importantes.

2-2-6- La satire (Le registre satirique) :

Le registre satirique est une critique moqueuse d'un ridicule, d'un défaut ou d'un vice. Elle est proche de la raillerie, du sarcasme.

2-2-7- L'ironie (Le registre ironique) :

Il consiste à dire, par raillerie, le contraire de ce que l'on pense. Elle provoque la surprise. Elle est présente dans les textes polémiques et dénonciateurs.

2-2-8- La parodie (Le registre parodique) :

C'est une imitation moqueuse. Nous devons connaître ce qui est imité pour la reconnaître.

2-2-9- L'humour (Le registre humoristique) :

Il attire l'attention sur les aspects plaisants ou insolites de la réalité. Pour adopter un ton sérieux, grave ou tragique, nous employons les registres suivants :

2-2-10- Le registre lyrique :

Pour exprimer des sentiments, des émotions les plus intimes (nostalgie, regret, tristesse, joie).

2-2-11- Le registre pathétique :

Il essaye de faire réagir le destinataire devant une situation inhumaine, afin de le bouleverser, d'exciter sa pitié, sa souffrance, son horreur voire sa terreur. Il peut se mêler à une tonalité dramatique ou tragique.

2-2-12- Le registre tragique :

Il exprime la prise de conscience par l'homme des forces qui pèsent sur lui, le dépassent et le dominent. Il se manifeste dans les tragédies.

2-2-13- Le registre épique (fantastique ou merveilleux):

C'est le ton de l'épopée (long poème narratif chantant les exploits des héros, qui sont toujours des êtres hors du commun, exaltant un grand sentiment collectif et recourant au merveilleux.

Ces registres peuvent se trouver simultanément à l'œuvre dans un même texte.

3- Le plan du texte argumentatif :

Il existe différents types de plan :

3-1- Le plan inventaire :

Appelé aussi thématique ou par accumulation. Sous la forme d'un plaidoyer, nous défendons, nous mettons en évidence les aspects positifs. Ou sous la forme d'un réquisitoire, nous critiquons, nous accusons, nous insistons sur les aspects négatifs.

- Présentation du plan :
- Introduction : Affirmation d'une idée à défendre.
- Développement : Mot de liaison, argument1, illustration.
  Mot de liaison, argument2 illustration, etc.
- Conclusion : Mot de liaison, résumé.

3-2- Le plan dialectique ou par opposition :

Pour peser le pour et le contre, préciser les avantages et les inconvénients. Nous commençons par réfuter les arguments de la thèse adverse avant de présenter les arguments de celle que nous voulons proposer.

Plan type 1 :

Thèse refusée (adverse) …… mais thèse proposée

Voici ce que pensent les uns…….. voici ce que je pense et pourquoi

Plan de type 2 :

Thèse1 (voici ce que pensent les un)

Mais thèse 2 (voici ce que pensent les autres)

Synthèse (voici ce que je pense).

Plan en trois parties :

La 1ère partie : Expose la thèse qui sera rejetée.

La 2ème partie : Présente l'antithèse reliée à la précédente par un lien d'opposition totale.

La 3ème partie : Synthèse des deux précédentes. L'auteur y reprend certains aspects de la 1ère thèse en lui faisant une concession mais finit par rejoindre les tenants de la seconde thèse.

3-3- Le plan comparatif :

L'auteur propose dans le premier paragraphe une problématique sur un sujet de débat en se gardant de prendre position dés le départ. Il développera le pour s'il est lui-

même contre ou le contre s'il est pour. Il marquera une transition entre ce qui précède et ce qui suit, puis il proposera des idées antithétiques qui vont s'opposer aux idées de la première partie. Enfin, il proposera une synthèse dans laquelle il prendra lui-même position par rapport au sujet et aux antagonistes, elle peut se présenter sous forme d'équilibre entre le pour et le contre.

Le plan :

Introduction : Présentation du sujet et de la problématique.

Développement :

La thèse : le pour (ou le contre)

Les arguments : Mot de liaison, argument 1, illustration.
Mot de liaison, argument 2, illustration.
Mot de liaison, argument 3, illustration.

La transition : Articulateur logique d'opposition.

Antithèse : Le contre (ou le pour).

Les arguments : Mot de liaison, argument 1, illustration.
Mot de liaison, argument 2, illustration.
Mot de liaison, argument 3, illustration.

Conclusion : La synthèse introduite par un articulateur logique de conclusion.

I, Delcambre[1], dans son livre, a proposé un sujet de dissertation suivie d'une consigne développée :

« 1/ Votre texte comprendra :

- Un paragraphe d'introduction, où vous présenterez le sujet.
- Un développement en deux ou trois parties. Vous y présenterez des opinions diverses, qu'elles soient proches ou éloignées des vôtres, en cherchant toujours à préciser quels types de personnes peuvent partager les opinions présentées.
- Un paragraphe de conclusion, où vous ouvrirez le sujet sur une problématique plus large.

2/ Votre propre position devra toujours apparaître clairement au lecteur tout au long de votre texte, que vous présentiez des opinions proches ou éloignées des vôtres.

3/ Vous donnerez des exemples tirés de vos lectures ou de votre expérience personnelle. Vous utiliserez obligatoirement deux ou trois des documents de la banque de texte. »[1]

Le sujet doit mettre en scène une position ; il peut présenter des jugements à valeurs négatives qui s'opposent à d'autres jugements à valeurs positives. Cette position est réfutée par une question interro-négative qui oriente vers une réponse positive. Il s'agit d'une confrontation de deux jugements contradictoires.

[1] I, DELCAMBRE. « L'exemplification dans les dissertations : Étude didactique des difficultés des élèves », Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1997, p.228

4- L'énonciation du texte argumentatif :

D'après le manuel de E, Amone[1], le travail portera sur le relevé et l'analyse de la valeur des pronoms et l'étude du degré d'implication de l'émetteur en évaluant le degré de certitude en relevant les modalisateurs et les évaluatifs.

4-1- L'étude des pronoms :

Relever du texte les différents pronoms qui désignent l'émetteur ou le récepteur. Poser des questions sur la fréquence du « je ». Qui représente-t-il ? Pourquoi sa rareté ? Pourquoi l'auteur lui préfère-t-il le nous ? Qui ce dernier pronom représente-t-il ? S'il y a absence des pronoms qui désignent les personnes dont nous parlons ? Qui désigne-t-il le pronom « on » ? Est- ce qu'il est un pronom de la présence ou de l'absence.

4-2- Le degré d'implication de l'émetteur :

Il faut s'interroger sur les fonctions du langage mises en œuvre par le texte et sur le degré d'implication de l'émetteur : évaluer le degré de certitude en relevant les modalisateurs (de certitude ou d'incertitude) et les évaluatifs (mélioratifs ou péjoratifs).

4-3- Les modalisateurs :

La modalisation est un des moyens qui permet à l'auteur de prendre position et de s'affirmer. Ce sont des mots ou expressions qui permettent de montrer le degré de certitude de celui qui s'exprime aux idées qu'il formule. Ces modalisateurs nous permettent de montrer si ses idées sont vraies, fausses ou douteuses. Alors, leur valeur sera la certitude ou l'incertitude.

En argumentant, le locuteur affirme sa certitude d'avoir raison ; il emploie des expressions qui traduisent son assurance, sa confiance dans ses idées comme : certainement, assurément, etc.

L'emploi du verbe au conditionnel sert également de modalisateur et montre que celui qui s'exprime émet des doutes sur la véracité des paroles qu'il rapporte. Il se sert aussi par l'emploi des phrases exclamatives ou interrogatives présentées avec une tonalité ironique. Ou par l'emploi des expressions tel que : probablement, peut-être, ou par des verbes exemple : penser, croire, douter, etc.

4-4- Les évaluatifs :

L'auteur emploie un lexique affectif pour attirer l'attention du lecteur et pour capter sa sympathie ou son estime. Il utilise des termes qui manifestent son émotion, et

[1] E, AMONE. « Plan bac: Les fichiers » Paris, Magnard, 2006, p.p. 43. 44

son attachement à la thèse exposée en utilisant des noms ou adjectifs mélioratifs ou péjoratifs.

«Un terme péjoratif déprécie ce qu'il désigne ; un terme mélioratif valorise ce qu'il désigne. Ils sont donc révélateurs du point de vue de celui qui parle. »[1]

5- <u>L'étude de la stratégie argumentative</u> :

L'étude d'un texte argumentatif nous permet de lire d'une manière critique le texte et de découvrir l'écriture argumentative. L'analyse de la stratégie argumentative impose de considérer l'ensemble des moyens mis au service d'une thèse : système énonciatif (qui parle ? À qui ? Le degré d'implication de l'émetteur), les registres employés (la nature du vocabulaire, la syntaxe : la nature de la phrase dans le texte), et organisation des discours (le type de raisonnement employé : type d'arguments).

Il s'agit de voir comment le locuteur procède-t-il pour entraîner l'adhésion du lecteur.

D'après le manuel de Ch, Courchelle et F, Randanne[2], le texte argumentatif est la présentation d'une réflexion personnelle, justifiée par des arguments.

Toute analyse du texte argumentatif doit tenir compte :

- De la situation d'argumentation : Quelle est la thèse ? Qui cherche à convaincre qui ?
- De l'organisation de l'argumentation : repérer les liens logiques à l'enchaînement des arguments.
- De l'identification de l'argumentaire :
- Identifier les arguments utilisés pour défendre la thèse soutenue.
- Dire si les arguments sont subjectifs ou objectifs, implicites ou explicites.
- Repérer les exemples qui illustrent les arguments.

Par ailleurs, l'énonciateur exprime son point de vue en employant :

- Un vocabulaire appréciatif : termes ou expressions mélioratifs ou péjoratifs (des évaluatifs).
- Des modalisateurs de certitude et d'incertitude.

---

[1]B, HONGRE. C, ETERSTEIN. M, JOYEUX. A, LESOT. « Le texte argumentatif : Les pratiques du bac » France, HATIER, 2007, p.19

[2] CH, COURCHELLLE et F, RANDANNE. « Les fichiers Vuibert, français, 3ème », Paris, VUIBERT, 2002, p.45

6- Argumentation et raisonnement :

Le raisonnement est l'emploi des arguments (conviction, preuve, rejet) en vue d'aboutir à une conclusion.

Il y a deux types de raisonnement :

6-1- Le raisonnement analytique :

Il se base sur la démonstration, permet d'établir des vérités universelles et mène à une conclusion irréfutable. Le message est adressé avec concision et ne vise pas la conviction. Une seule preuve peut être décisive et suffisante.

6-2- Le raisonnement dialectique :

Elle suppose une démarche dialogique où les états d'âme sont souvent mis en exergue. La subjectivité est dans ce cas un atout considérable dans son fonctionnement. Ce type de raisonnement vise la conviction rationnelle d'un auditoire particulier ou universel en présentant un ensemble d'arguments.

Il y a quatre catégories du raisonnement dialectique :

6-2-1- Raisonnement par déduction :

Dans cette forme, l'argument qui suit découle de celui qui le précède.

«Le raisonnement déductif part d'une hypothèse ou d'une idée générale pour déduire une proposition particulière.»[1]

6-2-2- Raisonnement par concession :

Ce type de raisonnement est présent dans le pour et le contre, il s'agit de développer son propre raisonnement de manière à le rendre crédible ainsi à accorder un certain crédit à la thèse adverse.

« Le locuteur semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse mais maintient finalement son point de vue. »[2]

6-2-3- Raisonnement par énumération :

Les arguments sont introduits par des termes et expressions chronologiques.

6-2-4- Raisonnement à séquence narrative :

Il s'agit de reprendre un évènement qui illustre la thèse proposée.

---

[1]B, HONGRE. C, ETERSTEIN. M, JOYEUX. A, LESOT. « Le texte argumentatif : Les pratiques du bac » France, HATIER, 2007, p.37

[2]B, HONGRE. C, ETERSTEIN. M, JOYEUX. A, LESOT. « Le texte argumentatif : Les pratiques du bac » France, HATIER, 2007, p.36

Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons tenté de définir le texte argumentatif, ses différentes caractéristiques en déterminant les différents types d'arguments, registres et plans qui permettent de cerner les caractéristiques principales de ce type de texte pour permettre aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de texte et de pouvoir l'étudier et l'analyser.

Le discours argumentatif est adaptable. Son enseignement doit tenir compte de son fonctionnement. La justification et la négociation sont des opérations fondamentales au centre du discours argumentatif.

La réalisation de ces opérations nécessite la maîtrise d'un certain nombre de capacités linguistiques.

L'opération de négociation permet à l'apprenant de se distancier de son discours ou de moduler ses paroles par le biais d'unités linguistiques. Cette opération définit le rapport entre l'énonciateur et ce qu'il dit.

L'opération de justification nécessite une analyse sémantique du contenu des arguments.

Le texte argumentatif est construit sur une problématique dans lequel l'auteur prend position. C'est le fonctionnement des discours qui est au centre du problème. Nous avons essayé de présenter le fonctionnement de ce type de discours d'une manière plus facile.

Pour argumenter, le thème doit être discutable et la situation doit permettre l'expression de ces systèmes de valeurs (la finalité communicative assignée au discours et le couple énonciateur-destinataire sont déterminants).

Synthèse de la première partie :

Dans cette première partie consacrée au cadre théorique, nous avons développé et expliqué les différents points qui se ressentent nécessaires pour l'évaluation de la compétence des apprenants pour comprendre et rédiger un texte argumentatif à partir d'exercices regroupés autour des opérations cognitives dont doit faire preuve l'apprenant.

Nous avons donc commencé, dans le premier chapitre, par l'explication et la définition des étapes de l'évaluation selon plusieurs auteurs.

L'évaluation est comme une démarche constituée de quatre étapes distinctes mais complémentaires : « l'intention, la mesure, le jugement et la décision ».

Elle est proposée à de divers moments de la démarche d'enseignement/ apprentissage (avant, pendant et après).

Les trois fonctions de l'évaluation : l'inventaire, le diagnostic et le pronostic permettent d'orienter, de réguler et de certifier les apprenants.

Il y'a toute une gamme de types d'évaluation, et c'est par leurs fonctions et leurs situations temporelles que nous pouvons les distinguer.

Nous avons cité les six évaluations utilisées en classe de langue.

L'évaluation diagnostique qui situe l'apprenant face à son niveau de performance et qui sert à informer l'enseignant et l'apprenant de ce point de vue.

L'évaluation formative qui est un outil quotidien de progression puisqu'elle guide l'apprenant à réaliser des objectifs dans son travail, elle lui permet aussi de réguler son action.

L'évaluation normative permet de situer chaque apprenant par rapport à la moyenne de son groupe et de traduire les résultats d'un apprentissage en termes de comparaison avec les résultats des autres apprenants et d'autres groupes de même niveau.

L'évaluation sommative permet de faire le point à la fin de l'apprentissage et de mesurer le degré de maîtrise des compétences attendues afin de prendre des décisions adéquates : régulation ou poursuite des apprentissages. Elle est considérée comme un moyen de sanctionner ou de récompenser l'apprenant à travers ses performances.

L'évaluation critériée évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres.

L'évaluation formatrice facilite l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage qui donne du sens à l'action et laisse aussi à l'apprenant de devenir autonome.

Tout ceci nous a permis d'avoir une idée générale sur la manière d'évaluer les acquis d'apprenants en classe de langue et plus particulièrement en module de TEEO.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes intéressés à la notion de docimologie.

Il existe aussi différents critères scientifiques qui conviennent à l'évaluation : la validité, la fidélité et l'objectivité. L'évaluation est donc une démarche qui porte sur une multitude d'objets.

Nous avons abordé aussi la notion de notation la considérant comme une indication de chemin parcouru lorsque l'objectif est clairement fixé puisqu'elle mesure son degré d'atteinte.

Nous avons achevé ce chapitre par l'explication des différents types et caractéristiques d'un test.

Pour le troisième chapitre, nous avons expliqué le déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue étrangère au cycle universitaire.

L'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire en interaction entre les apprenants et l'enseignant d'une part, d'autre part entre les apprenants eux-mêmes. Pour qu'il soit efficace, il doit correspondre au penchant naturel de l'être humain qui apprend à parler en communiquant et non en lisant des livres de grammaire et de conjugaison.

L'enseignant doit choisir des modes d'enseignement répondant à des besoins réels de l'apprenant en utilisant des moyens efficaces pour faciliter l'apprentissage. Il doit analyser les besoins des apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles, le chemin qu'ils ont à parcourir pour passer de leur langue maternelle à la langue cible, c'est-à-dire ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement.

Cela permet de donner une vision claire du parcours d'apprentissage. Toute situation d'enseignement exige une adaptation de la méthode, ces trois grandes variables rendent importante l'adaptation :

- la nature du public et ses caractéristiques.
- les objets de l'apprentissage.
- le rapport entre la langue maternelle et la langue cible.

Un cours doit se présenter en unités d'enseignement dont chacune doit contenir des objectifs d'apprentissage définis en tant que savoir-faire impliquant des connaissances linguistiques, des données sélectionnées en fonction de l'objectif et d'après une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation.

La notion de savoir-faire doit donc être mise en place comme objectif d'apprentissage.

L'avantage d'aborder une langue donne aux apprenants des objectifs concrets. Les apprenants deviennent motivés lorsque les objectifs sont concrets, accessibles à court ou moyen terme.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous nous sommes intéressés au texte argumentatif, ses caractéristiques, ses plans, ses registres et surtout son étude pour amener les apprenants à dégager d'un texte les deux thèses en présence « la thèse soutenue et la thèse rejetée », les arguments qui étayent chaque thèse, de relever les indices d'énonciation qui nous montre la mise en doute de la thèse rejetée et d'étudier les différents pronoms employés dans le texte.

Ce chapitre a étudié le type de texte que nous allons choisir dans les différents exercices des travaux dirigés et des évaluations.

Ce n'est qu'à la lumière de ces éléments que nous saurons comment sélectionner les extraits du texte argumentatif adaptés aux apprenants dans les différents exercices et examens pour voir s'ils sont capables d'étudier et d'analyser un texte argumentatif.

Nous avons donc mis en revue dans cette partie tous les paramètres qui touchent de près ou de loin notre problématique.

DEUXIÈME PARTIE

Cadre méthodologique

Plan :

Introduction à la deuxième partie.

Chapitre I :

1- Objectifs de la recherche-action.

2- Présentation de la population.

3- Déroulement de la recherche-action.

Conclusion.

Chapitre II :

1-Présentation et description du corpus.

Conclusion.

Synthèse de la deuxième partie.

Introduction à la deuxième partie :

Cette partie sera consacrée au cadre méthodologique. Pour réaliser cette expérimentation, nous disposons d'un ensemble de cours et d'épreuves pour atteindre les objectifs visés. Le but est de vérifier si les compétences relatives à la compréhension et production écrite d'un texte argumentatif ont été atteintes.

L'expérimentation sera menée sur un échantillon de quatre-vingts étudiants de la classe de première année universitaire licence de français en module de « TEEO » à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret.

Cette partie est divisée en deux chapitres :

Dans le premier, nous commençons par la présentation de l'objectif de cette recherche-action, nous citons la liste des capacités des apprenants qui vont constituer notre objectif d'évaluation, nous présentons ensuite la population. L'échantillon comporte quatre-vingts étudiants de première année universitaire licence de français en module de TEEO à l'Université Ibn khaldoun-Tiaret.

Nous avons conclu ce chapitre par l'explication du déroulement de la recherche-action, exemple : les conditions et l'année de passation.

Nous passons ensuite dans le deuxième chapitre à la présentation et description du corpus dont le moyen réside dans les produits des apprenants issus des différentes épreuves et exercices des travaux dirigés réalisés par les apprenants ainsi que des contenus des cours. Ces derniers nous permettent de comparer les objectifs visés à ceux des épreuves d'évaluations.

Nous avons analysé les productions des apprenants qui vont être des indices de la maîtrise ou non de ces compétences, chaque épreuve est orientée vers une compétence bien précise.

Ces efforts de définition permettent d'englober les différentes démarches que nous allons suivre pour notre recherche expérimentale.

Chapitre I :

La méthodologie :

La recherche-action s'appuie sur deux conditions préalables réalisées en classe par l'enseignant du module de « TEEO » :

- Le degré d'efficacité des cours proposés dans les séances de T.E.E.O pour la compréhension et la production écrite d'un texte argumentatif.
- Le degré d'adaptation des évaluations construites par l'enseignant.

L'objectif visé de la recherche-action est d'évaluer la compétence à comprendre et à rédiger un texte argumentatif. Avant de résoudre le problème concernant les difficultés des apprenants à comprendre et à rédiger un texte argumentatif, nous devons faire une analyse détaillée sur le déroulement des cours « leurs contenus, les objectifs visés et les tâches proposées » car plus un problème est complexe, plus son analyse dépend d'une recherche claire et bien détaillée.

La méthodologie suivie dans notre recherche-action porte sur :

- L'observation du déroulement des cours concernant la compréhension et la production écrite d'un texte argumentatif en module de T.E.E.O.
- L'analyse du contenu des cours enseignés, les épreuves proposées dans les différentes évaluations et les performances des apprenants « leurs productions ».

1- <u>Objectif de la recherche-action</u> :

Notre recherche-action aura pour objectif primordial la réflexion et les modalités de mise en place de l'évaluation de la compétence à comprendre et à rédiger un texte argumentatif à partir des contenus des cours et des productions d'un groupe d'apprenants pour vérifier la maîtrise des différentes compétences nécessaires à la compréhension et à la production d'un texte argumentatif.

Cela permet, après l'analyse des résultats obtenus, de vérifier nos hypothèses et de dresser un état des interruptions fâcheuses des différentes évaluations.

Voici la liste des compétences qui vont constituer notre objectif d'évaluation de notre recherche-action.

- La compétence de l'enseignant à vérifier les pré-requis des apprenants et à identifier leur niveau réel.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître les indices d'énonciation d'un texte argumentatif.

- La compétence de l'apprenant à identifier la thèse soutenue et la thèse rejetée.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître les articulations.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître les différents types d'arguments.
- La compétence de l'apprenant à différencier entre l'argument et l'exemple.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître la stratégie argumentative.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître le degré d'implication de l'émetteur.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître les différents types de plan.
- La compétence de l'apprenant de reconnaître les registres du texte argumentatif.
- La compétence de l'apprenant à prendre la parole.
- La compétence de l'apprenant à analyser et à étudier un texte argumentatif.
- La compétence de l'apprenant à comprendre et à commenter un texte argumentatif.
- La compétence de l'apprenant d'écrire un texte argumentatif.

2- <u>Présentation de la population</u> :

La recherche menée porte sur un groupe d'apprenants du niveau de première année universitaire de l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret située à l'ouest de l'Algérie). Ces apprenants sont de la même filière « français », de groupes et de niveaux différents, ils sont choisis au hasard selon leurs groupes.

L'échantillon comporte quatre-vingts (80) apprenants dont :

- Quarante et un (41) apprenants de la classe de 1ère année universitaire en module de T.E.E.O « G7 ».
- Trente-neuf (39) apprenants de la classe de 1ère année universitaire en module de T.E.E.O « G8 ». Les étudiants sont classés dans les groupes selon leur ordre alphabétique. Ceci dit que dans chaque groupe il y a des niveaux hétérogènes.

3- <u>Déroulement de la recherche-action</u> :

Les mêmes cours sont proposés pour les deux groupes. Les épreuves se sont déroulées en classe sous la surveillance de leurs professeurs. Le déroulement des tests a eu lieu durant l'année universitaire 2007-2008 et ce au fur et à mesure de la progression du projet didactique et à travers la réalisation de ses différentes évaluations : diagnostique, formative et sommative. (Travaux dirigés, examen du deuxième semestre, devoir de synthèse et examen de rattrapage).

Toutes les épreuves ont été reproduites lisiblement et remises individuellement aux apprenants. Les consignes étaient claires et bien détaillées, cela a permis le déroulement

des épreuves dans de bonnes conditions. Nous présentons ci-dessous les objectifs visés dans les différentes séances d'apprentissage et les différentes épreuves.

Les cours et travaux dirigés ont été écrits sur des polycopies et distribués à tous les étudiants.

Remarque : Les contenus des cours, des travaux dirigés et d'épreuves proposés aux apprenants se trouvent dans l'annexe n° 01.

Conclusion :

Nous menons une enquête auprès d'apprenants universitaires.

Les différentes compétences citées dans l'objectif de la recherche-action nous permettent de vérifier si les objectifs des cours sont atteints et si les apprenants sont capables de les utiliser dans des situations authentiques en devenant un apprenant actif et performant.

L'enseignement et l'apprentissage de ces compétences sont focalisés vers une typologie d'un texte qui est l'argumentation.

Ces compétences sont donc une mobilisation de capacités pour comprendre ce type de texte.

Le profil d'entrée de l'étudiant à l'université en module de TEEO nécessite en compréhension de l'écrit qu'il sache comprendre les caractéristiques d'un texte argumentatif.

L'enseignant doit donc mettre en œuvre un dispositif didactique propre à ces compétences.

Nous allons passer maintenant au deuxième chapitre consacré à la description et présentation du corpus.

Chapitre II : Présentation et description du corpus.

La description du corpus :

Le moyen utilisé pour notre recherche-action réside dans les contenus des cours, des épreuves et des travaux réalisés des apprenants.

Chaque épreuve proposée vise un objectif d'évaluation bien précis par le biais des questionnaires.

Les questions seront construites de manière à solliciter la mise en œuvre de telle ou telle compétence entrant en jeu dans la compréhension et la production d'un texte argumentatif.

L'étude du texte argumentatif comprend deux parties. La première partie prépare par une série de questions, la saisie globale du texte. La seconde partie permet, à partir de travaux d'écriture, de comprendre en profondeur le texte, aussi bien au niveau des idées mêmes du débat qu'il suscite qu'au niveau de sa qualité argumentative « sa force de persuasion ».

La première partie est présentée comme suit :

Des questions d'analyse et de compréhension qui conduisent à la compréhension globale du texte. Elles portent sur le système énonciatif « pronoms personnels, procédés de modalisation, l'organisation lexicale, la structure logique et rhétorique, le maniement de l'implicite, les buts et modalités de l'argumentation, etc. »

Nous leur avons demandé d'expliquer avec précision certaines expressions pour conduire l'apprenant à élucider l'essentiel de l'argumentation « son contenu et son énonciation ».

Les questions proposées supposent connus et maîtrisées les notions fondamentales sur lesquelles repose l'analyse du texte comme : énonciation, modalisation, réseau lexical, implicite, etc. mais aussi les utiliser à bon escient. Il s'agit là d'outils indispensables qu'il faudra savoir manier.

Pour la deuxième partie, le travail d'écriture vise à partir de consignes précises, à évaluer la capacité de l'apprenant d'entrer dans le débat fixé par le texte fourni, de discuter, étayer, reformuler ou résumer. C'est entrer soi-même dans la discussion.

Discuter, réfuter, étayer, résumer sont des exercices pratiqués en classe, nous leur avons demandé de réfuter l'argument de l'auteur. Les verbes réfuter et étayer doivent être pris dans leur sens strict. Si nous leur demandons de réfuter un argument, il n'y a pas à

faire un pour qui précéderait le contre. Étayer une thèse implique qu'il faut avancer que des arguments ou des exemples en sa faveur. Seul le verbe discuter demande la confrontation des deux thèses. Concernant la deuxième partie du texte, nous les avons informé qu'ils seront évalués et notés à partir de :

- La compréhension du sujet
- La pertinence des idées
- Le respect du plan
- La cohérence textuelle et l'emploi de phrases correctes.
- Et que leurs copies seront codées pour atteindre une évaluation objective.

Les contenus des cours nous permettent de comparer les objectifs de l'enseignement/ apprentissage du texte argumentatif à ceux des épreuves d'évaluation. Les réponses des apprenants à analyser seront des indices de la maîtrise ou non de ces compétences.

Nous avons opté pour la confection d'une batterie d'épreuves, car chacune d'elle est orientée vers un objectif d'apprentissage bien précis.

1- Épreuve n°01 :

Objectif d'évaluation : La compétence de l'enseignant à vérifier les pré-requis des apprenants et à identifier leur niveau réel.

Type d'évaluation : Évaluation diagnostique

Durée : 1h30

Cette épreuve est proposée avant la réalisation des séances, elle est considérée comme un processus de jugement et de décision. Elle nous a permis de recueillir des renseignements sur les connaissances des apprenants à propos du texte argumentatif. Cette épreuve comporte deux parties.

<u>La première partie</u> :

Il s'agit d'une série de questions de compréhension qui visent à évaluer la compétence à comprendre et à analyser un texte argumentatif en identifiant les deux thèses en présence, le type d'argumentation employé et le registre adopté par l'auteur pour défendre sa thèse et en relevant les évaluatifs et modalisateurs qui composent le champ lexical employé par l'auteur pour persuader son lecteur. Le texte choisi est de Bernard Lecomte « communication et nouvelles technologies » Cf annexe n°02 , pages 254-255.

La deuxième partie :

Elle vise à évaluer la capacité de l'apprenant de rédiger un texte argumentatif. Le sujet choisi porte sur les avantages et les inconvénients de la technologie. Nous leur avons demandé de discuter les deux thèses.

Cette épreuve permet à l'enseignant d'organiser son enseignement et d'opérer les remédiations nécessaires avant de se lancer dans un nouveau processus d'apprentissage. La même épreuve est proposée pour les deux groupes. Les compétences citées ci-dessous sont celles des apprenants.

2- Cours n°01 :

Durée du cours : 1h30

Objectifs du cours :

- La capacité de l'apprenant à reconnaitre les fonctions du texte argumentatif.
- La capacité de l'apprenant à reconnaître les indices d'énonciation du texte argumentatif.
- La capacité de l'apprenant à identifier la thèse soutenue et la thèse rejetée.
- La capacité de l'apprenant à différencier entre l'argument et l'exemple.
- La capacité de l'apprenant à reconnaître les articulations.
- La capacité de l'apprenant à reconnaitre les différents modes de raisonnement.
- La capacité de l'apprenant à reconnaitre les formes de valorisation et de dévalorisation.

Déroulement du cours :

L'enseignant du module a commencé son cours en distribuant à l'ensemble des apprenants des polycopies qui contiennent la définition et l'explication des différents concepts relatifs au texte argumentatif (thèse soutenue, thèse rejetée, les arguments, les exemples, les indices d'énonciation, les articulateurs logiques). Ensuite, il a demandé à quelques étudiants des deux groupes de lire ce qui est écrit. À chaque fois, il leur explique les notions qu'il juge importantes ou confuses.

À la fin du cours, il leur distribue des polycopies qui contiennent trois exercices, il leur demande de les corriger à la maison dans des doubles feuilles et de les ramener pendant la séance du T.D.

3- Travaux dirigés n°01:

Durée de l'épreuve : 1h30

Objectifs des exercices :

- La capacité de l'apprenant à reconnaître les indices d'énonciation.
- La capacité de l'apprenant à reconnaître la thèse soutenue et la thèse rejetée.
- La capacité de l'apprenant à comprendre un texte argumentatif.

Déroulement du T.D n°01 :

L'enseignant a entamé son cours, après avoir pris les travaux corrigés des apprenants. Ensuite il leur a demandé de faire sortir les polycopies concernant les trois exercices, il leur a accordé quelques minutes de réflexion pour chaque exercice en vue de relire les questions, et faire les corrections nécessaires. Ensuite, il a été procédé à la correction collective de chaque exercice.

Trois exercices écrits dans les polycopies leur ont été proposés. Dans le premier exercice, un texte a été présenté dont le but d'identifier les deux thèses en présence en relevant les indices d'énonciation employés par l'auteur. Dans le deuxième exercice, un autre texte a été proposé en vue d'étudier les différentes valeurs des pronoms employés.

Enfin, dans le troisième exercice, il a été soumis aux étudiants un texte suivi d'une série de questions de compréhension. La première question est de type fermée, ils doivent répondre en relevant du texte une phrase qui justifie leurs réponses. La deuxième question permet à l'enseignant de vérifier leurs capacités à pouvoir différencier entre les arguments des partisans de ceux des adversaires de la parabole.

La troisième question vise le degré d'implication de l'auteur dans son texte. Enfin, dans la quatrième question, il leur a été demandé de donner un titre au texte.

4- Cours n°02 :

Durée : 1h30

Objectif du cours :

- La compétence à reconnaître les types d'arguments.
- La compétence à reconnaître les registres du texte argumentatif.

Après avoir distribué des polycopies qui contiennent la définition et l'explication des différents types d'arguments et de registres du texte argumentatif (déjà cités dans la partie théorique). Il leur a expliqué ces différents concepts en leur donnant des illustrations et en leur indiquant dans quel type d'écrit on peut trouver ces différents registres.

5- Travaux dirigés n°02 :

Durée de l'épreuve : 1h30

Objectifs d'évaluation :

- La capacité de l'apprenant à analyser un texte argumentatif.
- La capacité de l'apprenant à reconnaître la stratégie argumentative.
- La capacité de l'apprenant à distinguer les arguments fondés sur l'expérience de ceux qui sont fondés sur la logique.
- La capacité de l'apprenant à différencier entre l'argument et l'exemple.

L'enseignant a proposé à l'ensemble des deux groupes trois exercices.

Dans le premier exercice, il leur a proposé cinq textes dont le but est de relever et d'analyser tous les éléments afférents à l'argumentation.

Dans le deuxième exercice, une liste d'arguments a été proposée (voir l'annexe n°2 page : 282) afin de distinguer les arguments fondés sur l'expérience de ceux qui sont fondés sur la logique.

Dans le troisième exercice, il leur a proposé une thèse suivie d'une liste de propositions dont certaines sont des arguments, d'autres des exemples. Les une sont favorables à la thèse, les autres défavorables, puis il leur a demandé de regrouper chaque argument avec l'exemple qui le valide.

6- Cours n°03 :

Durée : 1h30

Objectif du cours :

- La compétence de reconnaître les différents types de plan.

L'enseignant a commencé son cours en distribuant des polycopies aux apprenants, les deux premières copies contiennent les différents plans du texte argumentatif. La troisième copie contient les critères d'évaluation pour l'étude du texte argumentatif. Les trois dernières copies comportent les différentes formules à utiliser pour l'étude d'un texte argumentatif, puis il leur a expliqué les différents plans en se basant surtout sur le plan comparatif qui leur servira d'outil pour la rédaction d'un texte argumentatif. Il leur a aussi expliqué les moyens linguistiques utilisés, exemple : les articulateurs logiques, les marques de jugement : les verbes d'opinion…etc.

7- Travaux dirigés n°03:

Durée : 1h30

Objectifs d'évaluation :

- La compétence à reconnaitre le plan par opposition.
- La compétence à faire le plan du texte argumentatif.

L'exercice proposé est un texte argumentatif intitulé « Dire la vérité au malade »

Un extrait de Pierre Vianson-Ponte et Léon Schwartzenberg, dont la consigne est de faire le plan du texte et d'en définir le type.

8- Cours n°04 :

Durée : 1h30

Objectif du cours :

- La compétence à prendre la parole.
- La compétence à exprimer son point de vue.

Le cours a été proposé pour les deux groupes, chaque groupe était réparti en deux en nombre égal, puis, a été proposée une série de sujets sur différents thèmes. À chaque fois, un groupe y est favorable ; l'autre a un avis contraire.

9- Travaux dirigés n°04:

Durée : 1h30

Objectif d'évaluation :

- La capacité de l'apprenant de rédiger un texte argumentatif en se servant du plan comparatif.

Dans cette épreuve l'enseignant leur a demandé de rédiger un texte argumentatif du plan comparatif. Le thème proposé : Les avantages et les inconvénients de l'internet.

10- Épreuve n°05 :

Type d'épreuve : Évaluation sommative « Examen du deuxième semestre »

Durée : 1h30

Objectifs de l'épreuve :

- La capacité de l'apprenant à comprendre et à analyser un texte argumentatif.
- La capacité de l'apprenant de rédiger un texte argumentatif.

Il s'agit d'un examen de moyenne durée (à raison d'une heure et demie) proposé à la fin du deuxième semestre.

L'épreuve regroupe deux exercices. Le premier exercice est proposé pour évaluer la compétence à comprendre et à analyser le texte argumentatif en étudiant la stratégie argumentative.

L'objectif visé dans la première question de compréhension est d'identifier les deux thèses en présence dans le texte. Dans la deuxième question, l'objectif visé est de relever les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur. Dans la troisième question il leur a été demandé d'identifier le type de raisonnement employé dans le dernier paragraphe et dire s'il s'agit d'un plaidoyer, un réquisitoire, un pamphlet ou une oraison. L'intitulé du texte proposé : La classe de lettres.

Le deuxième exercice comporte un sujet qui vise à évaluer la capacité des apprenants à rédiger un texte argumentatif. Il leur a été demandé de produire un texte argumentatif dans lequel ils prennent position sur l'avenir du livre.

11- Épreuve n°06 :

Type d'épreuve : Évaluation sommative (Devoir de synthèse)

Durée de l'épreuve : 1h30

Objectifs de l'évaluation :

- La compétence à comprendre et à analyser un texte argumentatif.
- La compétence de rédiger un texte argumentatif du plan dialectique « par opposition ».

Cette épreuve est considérée comme un devoir de synthèse proposée pour les étudiants qui n'ont pas eu la moyenne (10/20) à l'examen du deuxième semestre, elle comporte la même formulation des questions de l'épreuve précédente ainsi que les mêmes parties.

La première partie qui est notée sur 14 points / 20 vise l'étude de la stratégie argumentative, l'identification de la thèse défendue, les arguments qui l'étayent, le relevé des marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur, la caractéristique du ton adopté et l'identification du registre dominant.

La deuxième partie de l'épreuve qui est notée sur 06 points / 20 vise la compétence de rédiger un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la télévision.

12- Épreuve n°07 :

Durée de l'épreuve : 1h30

Type d'évaluation : Évaluation sommative (Examen de rattrapage)

Objectifs d'évaluation :

- La capacité de l'apprenant de comprendre et d'analyser un texte argumentatif en étudiant sa stratégie.
- La capacité de l'apprenant de rédiger un texte argumentatif du plan dialectique « par opposition ».

Cette épreuve est considérée comme un examen de rattrapage proposée uniquement pour les étudiants qui n'ont pas eu la moyenne (10/20) dans le devoir de synthèse.

Elle regroupe deux parties, la première partie de l'épreuve qui est notée sur 14 points vise l'étude de la stratégie argumentative, l'identification des deux thèses en présence, le relevé des arguments qui étayent la thèse défendue par l'auteur, l'identification du registre dominant adopté par l'auteur pour défendre sa thèse et le relevé des indices qui renvoient au registre ironique. La deuxième partie de l'épreuve qui est notée sur 06 points vise la capacité de l'apprenant de rédiger un texte argumentatif du plan inventaire sur la situation du livre dans le monde actuel.

Conclusion :

La description du déroulement des séances (voir l'annexe numéro 2, pages : 253-318) nous a permis de donner une idée sur ce que nous allons analyser dans la troisième partie.

L'enseignant doit initier ses apprenants à comprendre un texte, c'est construire un sens à partir de la reformulation d'hypothèses de sens que l'apprenant redéfinit tout au long de l'exploitation du texte.

Pour acquérir la compétence à rédiger un texte argumentatif, l'enseignant doit orienter l'apprenant par la manière de lire une consigne et doit attirer son attention sur le modèle d'organisation suggéré par la consigne.

En résumé, la production écrite est un exercice complexe qui exige le respect de trois aspects indissociables dans n'importe quelle langue étrangère : la forme, le contenu et l'organisation.

Synthèse de la deuxième partie :

Ce chapitre a exposé les différentes étapes que nous avions suivies pour élaborer notre travail à savoir la présentation de la population, le recueil des données, la description des outils de recherche et l'analyse des données.

Notre recherche est réalisée auprès d'apprenants du cycle universitaire. Notre corpus est constitué par l'ensemble de cours, productions et d'épreuves proposés au deuxième semestre lors de l'année universitaire 2007-2008.

Les évaluations proposées visent la compréhension et la production écrite d'un texte argumentatif. Elles contiennent deux parties : la première prépare par une série de questions, la saisie globale du texte.

Nous leur avons proposé une série de questions précises et progressives liées à ce type de texte et guidant vers sa compréhension globale.

Ces questions portent sur le système énonciatif, l'organisation lexicale, les thèses et les arguments.

Les réponses à ces questions doivent être entièrement rédigées.

Les questions proposées supposent connues les notions fondamentales sur lesquelles repose l'analyse du texte (voire cours et T.D) comme : énonciation, modalisation, le champ lexical, thèse explicite ou implicite…, mais aussi les utiliser au bon usage. Ce sont des outils indispensables qu'il faudra savoir manier.

La seconde partie de l'épreuve vise à partir de consignes précises, à évaluer la capacité des apprenants à convaincre le lecteur à partir du thème proposé.

La nature de l'épreuve nous a conduits à adopter lors de l'enseignement et l'apprentissage du texte argumentatif la démarche suivante :

Nous avons fait l'inventaire de tous les outils méthodologiques que doit maîtriser l'apprenant pour traiter les deux parties de l'épreuve.

Ces éléments de méthodes étaient éclairés par de nombreux exercices proposés aux travaux dirigés.

Nous avons abordé la première partie de l'épreuve en proposant sur des textes variés, une série de questions d'analyse et de compréhension en travaux dirigés. Toutes ces questions donnent lieu à des corrigés.

Nous avons traité la deuxième partie de l'épreuve en leur proposant des exemples variés de travaux d'écriture, avec corrigés.

Pour conclure cet apprentissage, nous leur avons proposé trois sujets d'examens : « examen du deuxième semestre, devoir de synthèse et examen de rattrapage ». Grâce aux épreuves, les apprenants s'habituent à la maîtrise de l'écrit dans la langue française.

En résumé, l'objectif visé par cette recherche-action est de rendre l'apprenant actif, c'est-à-dire être capable de vivre une situation de communication orale et écrite quels qu'en soit les supports proposés afin d'acquérir l'autonomie en compréhension et production écrite.

Les résultats de ces épreuves seront présentés et analysés dans la troisième partie du travail.

TROISIÈME PARTIE

Analyse et interprétation des résultats.

Plan :

Introduction à la troisième partie.

1- Observation et analyse des cours.

2- Analyse des résultats des performances des apprenants aux travaux dirigés.

3- Analyse et interprétation des résultats des performances des apprenants aux évaluations diagnostique et sommative.

Synthèse de la troisième partie.

Introduction à la troisième partie :

Nous présenterons dans cette partie un échantillon de dix copies d'apprenants contenant des réponses à des questions de compréhension et de production des textes argumentatifs ainsi que des cours et des exercices des travaux dirigés proposés à l'enseignement du texte argumentatif.

Structure d'avant la nouvelle réforme (système classique) qui réorganise l'enseignement universitaire à partir de 2010-2011 à l'Université Ibn Khaldoun -Tiaret, système L.M.D : licence, master, doctorat. Module qui sera enseigné en deuxième année licence d'après le nouveau système.

Notre corpus s'est donc limité aux apprenants de la période d'avant la réforme (avant le système LMD : Licence, Master, Doctorat).

Nous voudrions savoir comment l'enseignant évalue-t-il les acquis d'apprenants concernant le texte argumentatif en module de TEEO.

Les différents exercices et épreuves proposés valident-ils leurs niveaux de compréhension et de production de ce type de texte ?

Les questions proposées ont-elles des relations avec les objectifs visés lors des cours ?

Pour ce faire, nous avons retenu des copies d'apprenants à différentes évaluations. Pour chaque épreuve nous allons analyser dix copies de différents apprenants.

Nous avons essayé de présenter à travers ces écrits leurs niveaux réels en français langue étrangère.

Dans cette partie, nous avons analysé les contenus des cours et leurs déroulements. Ils sont au nombre de quatre. Le premier cours porte sur les caractéristiques d'un texte argumentatif, le deuxième porte sur les différents registres et types d'arguments. Dans le troisième cours, nous avons présenté les différents plans de ce texte. Le quatrième cours porte sur la production orale d'un texte argumentatif.

Nous avons même analysé les produits d'apprenants concernant les corrigés d'exercices des travaux dirigés qui sont au nombre de quatre.

Dans le premier « T.D», l'enseignant leur a proposé des exercices qui portent sur l'étude de la stratégie argumentative : l'identification des indices d'énonciation, des thèses et arguments employés dans les textes proposés.

Le deuxième « T.D » porte sur l'analyse et l'étude des textes argumentatifs.

Dans le troisième « T.D », nous leur avons demandé d'élaborer le plan du texte. Le quatrième « T.D » vise la rédaction d'un texte argumentatif, le thème proposé : « Les avantages et les inconvénients de l'internet ».

Nous analyserons ensuite les données récoltées à la suite des examens que nous leur avons proposés pour connaitre leurs niveaux vis-à-vis du texte argumentatif (compréhension et rédaction d'un texte argumentatif).

Dix copies d'apprenants à différentes évaluations seront analysées d'une manière détaillée : au niveau syntaxique, lexical, orthographique et discursif…etc.

Les résultats à ces différentes évaluations seront présentés par des tableaux représentants les résultats en pourcentages suivis des histogrammes et d'analyse d'erreurs et de réussites. Leurs commentaires suivront immédiatement après.

Notre but est de confirmer ou d'infirmer si les épreuves d'évaluation d'un texte argumentatif prennent pour supports l'observation, l'analyse et la vérification des pratiques fondées sur la mémoire procédurale c'est-à-dire les habiletés perceptives, motrices et cognitives.

Analyse et interprétation des résultats :

Explication et interprétation des résultats obtenus :

1- Explication et interprétation des résultats obtenus à l'évaluation diagnostique :

- La compréhension d'un texte argumentatif de Bernard. Le comte, extrait de « Communication et nouvelles technologies (la croix, 4 avril 1984) ».
- La rédaction d'un texte argumentatif.

Objectifs et consignes :

Ce test est proposé pour identifier leur niveau réel. Voir s'ils sont capables de comprendre un texte argumentatif en identifiant les deux thèses en présence, le type d'argumentation employé par l'auteur et le registre avec lequel le texte se termine en justifiant leurs réponses.

De relever les évaluatifs et les modalisateurs qui composent le champ lexical employé par l'auteur pour persuader son lecteur et d'étudier la valeur des participes présents employés par l'auteur dans le troisième paragraphe.

Voir aussi, s'ils sont capables de rédiger un texte argumentatif et de dire s'ils aiment vivre à l'époque passée sans science ni technologie ou celle d'aujourd'hui avec les progrès et la technologie.

Avant la passation de l'épreuve, nous avons expliqué aux étudiants que cette dernière ne sera pas notée qu'elle est proposée pour informer l'enseignant afin de conduire son enseignement, de l'organiser et de l'adapter selon leurs niveaux et de dire si ces étudiants peuvent suivre l'enseignement envisagé.

Les résultats en pourcentages des réalisations écrites des étudiants sont représentés dans les deux tableaux ci-dessous accompagnés des histogrammes et d'un commentaire.

Résultats en pourcentages des deux groupes :

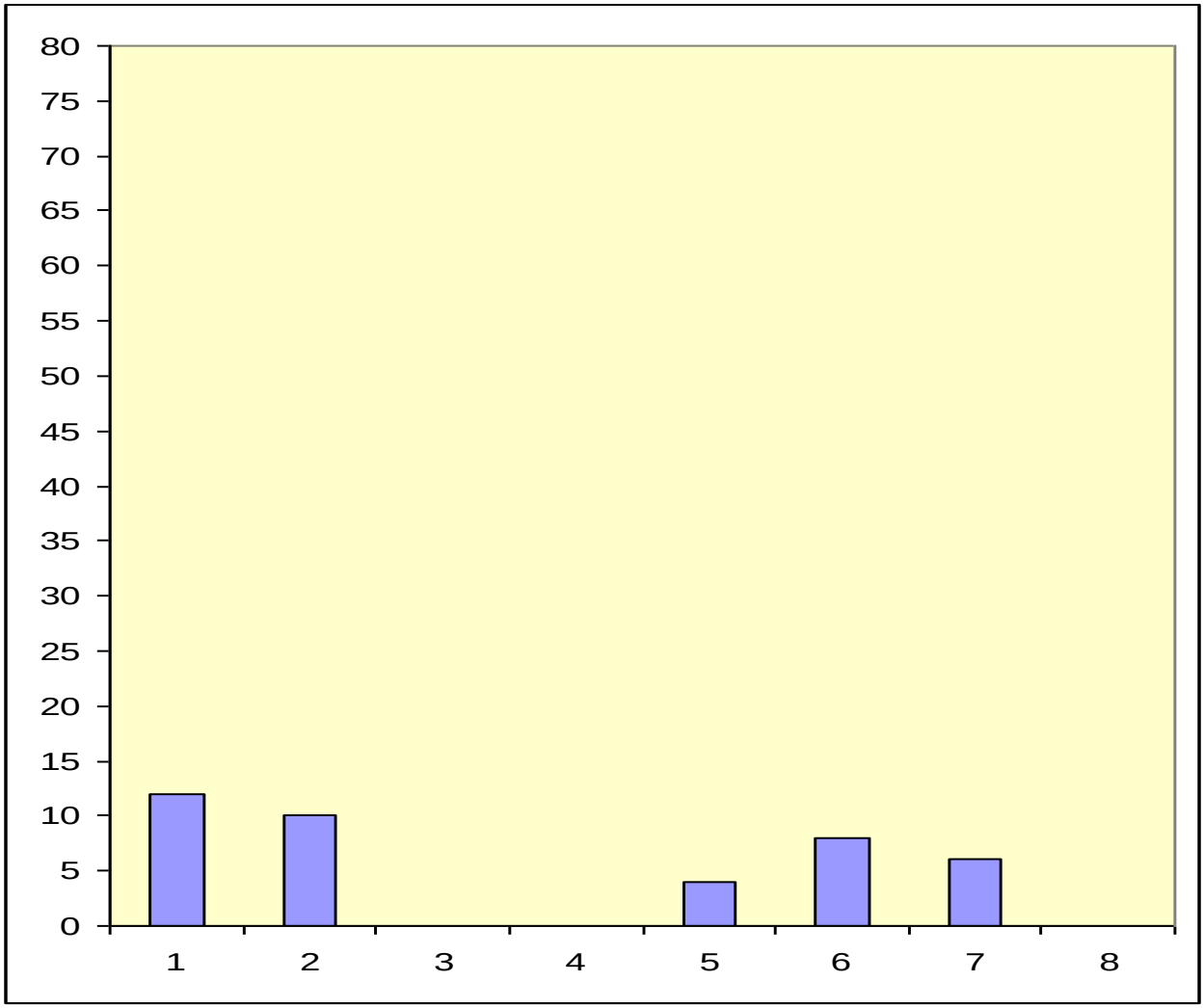
1- Première partie de l'épreuve : Compréhension de l'écrit.

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
15%	- Ont identifié la thèse soutenue.
12,5%	- Ont identifié la thèse rejetée.
00%	- Ont identifié le type d'argumentation employé par l'auteur.
00%	- Ont identifié sur quel ton s'est terminé le texte.
05%	- Ont justifié leurs réponses avec des éléments du texte.
10%	- Ont identifié le champ lexical pour persuader son lecteur.
7,5%	- Ont relevé les quatre termes concernant les évaluatifs et modalisateurs qui composent le champ lexical précis.
00 %	- Ont étudié la valeur des participes présents employés par l'auteur dans le troisième paragraphe: « En raccourcissant, en accélérant, en multipliant ».

2- Deuxième partie de l'épreuve : Production écrite.

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
62,5%	- Ont compris le sujet, c'est à dire que le thème et les thèses apparaissent clairement dans leurs paragraphes.
22,5%	- Leurs idées sont pertinentes, les apprenants présentent les deux thèses et les étayent à l'aide d'arguments, ils ont mis en œuvre la stratégie argumentative.
10%	- Ont respecté le plan.
10%	- Ont respecté la cohérence textuelle, ils agencent leurs idées de manière continue et progressive.
12,5%	- Ont employé des phrases correctes.

Nombre d'étudiants

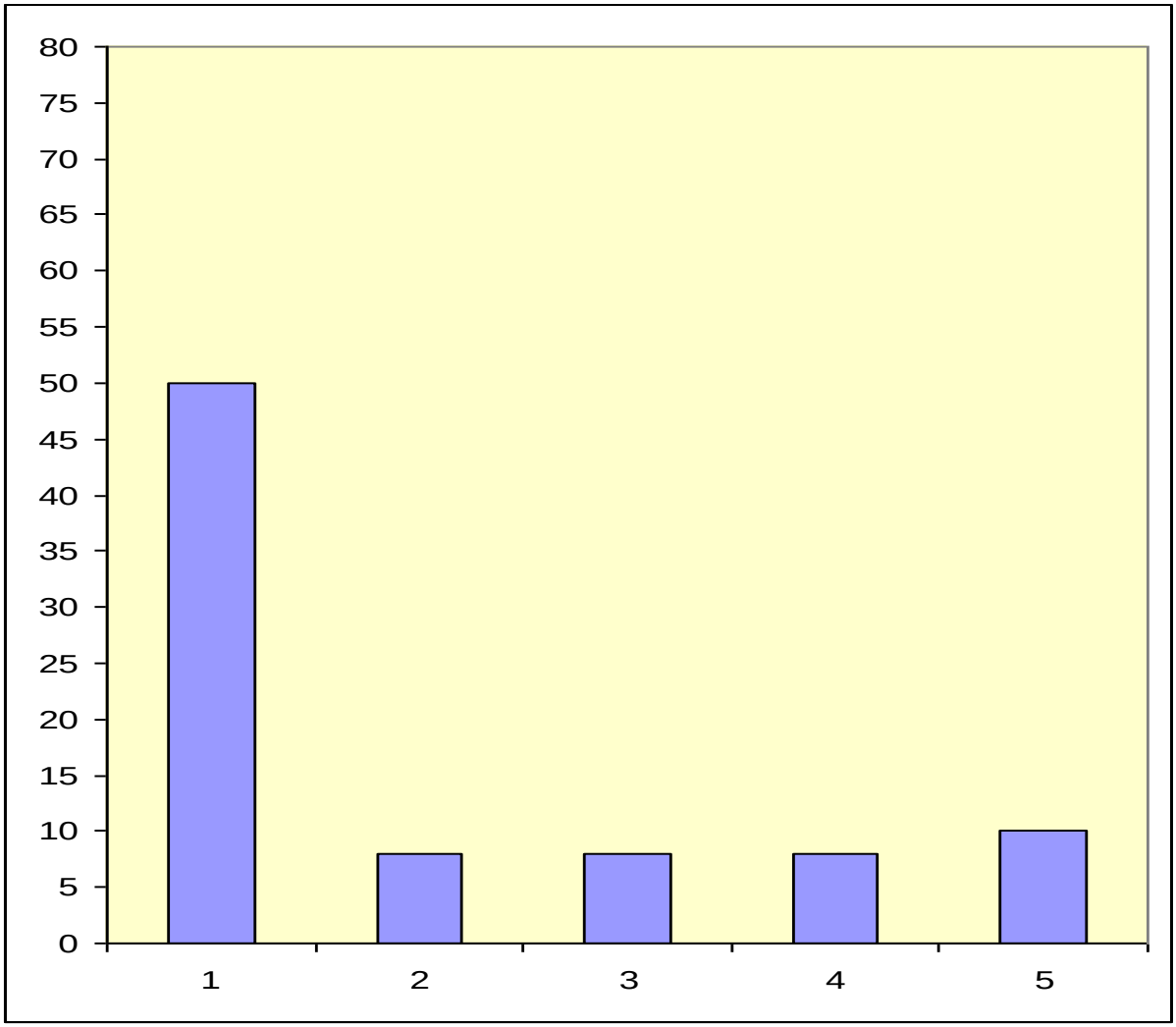


Questions :

1- Thèse soutenue
2- Thèse rejetée
3- Type d'argumentation
4- Ton utilisé
5- Justification
6- Champ lexical
7- Evaluatifs et modalisateurs
8- Valeur des participes présents

L'histogramme représente les réponses aux questions concernant la compréhension d'un texte argumentatif. « Groupes: 7, 8 ».

Nombre d'étudiants



Questions :

1- Compréhension du sujet
2- Pertinence des idées
3- Respect du plan
4- Cohérence textuelle
5- Phrases correctes

L'histogramme indique les résultats obtenus lors de la rédaction d'un texte argumentatif. « Groupes : 7, 8 ».

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes de l'épreuve n°01</u> :

De la lecture des tableaux et histogrammes, nous remarquons à propos de la compréhension de l'écrit ce qui suit :

Au niveau de la connaissance argumentative :

- Douze (12) étudiants ont identifié la thèse soutenue et dix (10) seulement ont identifié la thèse rejetée.
- Aucun étudiant n'a pu identifier le type d'argumentation employé par l'auteur.
- Personne n'a pu trouver sur quel ton se termine le texte.
- Quatre (04) étudiants ont justifié leurs réponses avec des éléments du texte.

Au niveau lexical :

- Huit (08) étudiants seulement ont trouvé le champ lexical que l'auteur a utilisé pour persuader son lecteur.
- Six (06) étudiants ont relevé les évaluatifs et modalisateurs.

Au niveau syntaxique :

- Aucun étudiant n'a pu étudier la valeur des participes présents employés par l'auteur dans le troisième paragraphe.

Par ailleurs, au niveau de la production écrite à savoir la rédaction d'un texte argumentatif, le constat établi est le suivant ;

- plus de la moitié des étudiants ont compris le sujet, alors que dix hui (18) étudiants ont employé des idées pertinentes.
- De même que huit (08) étudiants seulement ont respecté le plan, hui (08) autres étudiants ont respecté la cohérence textuelle et dix (10) autres ont employé des phrases correctes.

De la lecture des textes produits par les apprenants, nous constatons que la plupart entre eux ont compris le sujet bienqu'il ait des difficultés au niveau lexical, syntaxique et discursif.

Exemples : la copie de l'apprenant « A » l'annexe n°03, image : 01, pages 320-321. Cet apprenant a compris le sujet, il a cité les deux thèses, mais il n'a pas pu l'étayer à l'aide d'arguments par faute de manque de vocabulaire de la langue cible. Il a essayé de donner des exemples, pour lui : « **les temps passé** » et « **à l'épouque** » signifient : l'époque du passé.

Dans la copie de l'apprenant B : l'annexe n° 03, image : 02, pages 322-323. Le sujet est compris. Cet apprenant a présenté le sujet, a énoncé sa prise de position, il a essayé de développer sa thèse, mais son texte est faible : manque de vocabulaire de la langue cible, fautes d'expression, d'orthographe, de vocabulaire et de forme verbale.

L'apprenant C : l'annexe n° 03, image: 03, page 324. L'introduction oriente peu la suite du texte, la thèse est ordinaire, les arguments sont inappropriés, la cohérence est faible, l'intention de communication est faible.

Manque dans l'emploi des phrases correctes. Exemples : L'apprenant A : l'annexe n°03, image: 01, pages 320-321. Cet apprenant a commis plusieurs erreurs, dont certaines sont majeures. Elles sont relatives à :

L'orthographe grammaticale : exemples : « **elle était mes grand parent** », « **elle était la joie** ».

L'accord : exemples : « **les tent, et mes quesine, les fete** ».

L'orthographe lexicale : exemples : « **mes quesine, mes quesuns**, **bouqoup** ».

L'interférence de l'anglais : exemple : « **no** ».

L'apprenant D : l'annexe n° 03, image: 04, page 325. Son paragraphe dénote une connaissance insuffisante des règles de la langue.

Accord grammaticale : « **les distination, les moyen.** »

Genre : « **la domaine** ».

Orthographe lexicale : exemples : « **actuail, les dévérent, transpore, l'internate, mentanet, notre travailles** ».

Manque de ponctuation : Le texte produit n'est pas ponctué.

En résumé, la plupart des textes dénotent une connaissance nettement insuffisante des règles de la langue.

<u>En guise de synthèse</u> :

Cette épreuve ainsi sollicitée a permis de nous informer sur les différents niveaux des apprenants. Les résultats obtenus sont hétérogènes et indicateurs de lacunes.

Dans la première partie de l'épreuve, nous avons noté qu'une minorité a relevé du texte les deux thèses en présence (15%, 12,5%), par contre, aucun étudiant n'a pu identifier le type d'argumentation employé par l'auteur et le registre sur lequel se termine le texte ainsi que l'étude de la valeur des participes présents employés dans le troisième paragraphe.

Des difficultés ont été constatées dans le relevé du champ lexical, des termes concernant les évaluatifs et les modalisateurs qui composent le champ lexical et la phrase qui justifie leur réponse à la deuxième question (10%, 7,5% et 5%)

De là, nous pouvons dire que ces apprenants n'ont pas accumulé un savoir assez suffisant concernant le texte argumentatif (les types d'arguments, les modalisateurs… etc.), ce qui signifie qu'il y ait un apprentissage déçu. Ces informations aident l'enseignant à préparer son enseignement et de l'adapter selon leurs niveaux.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'épreuve « production écrite », nous avons remarqué que plus de la moitié des étudiants ont compris le sujet (62,5%), bien qu'ils aient des difficultés à employer des idées pertinentes (22,5%), à respecter le plan et la cohérence textuelle (10%, 10%) et à employer des phrases correctes (12,5%).

Cette épreuve a laissé prendre conscience du niveau réel de l'étudiant à propos du texte argumentatif en notant ses acquis et ses lacunes. Elle nous a permis d'analyser les besoins des apprenants.

L'évaluation diagnostique est donc nécessaire, elle est un outil didactique ; elle permet de vérifier leurs acquis et leurs connaissances et de constater qu'ils sont habilités à s'engager dans des nouveaux apprentissages. Elle l'aide à préparer son cours et de l'adapter à leurs niveaux.

2- Observation et analyse du premier cours :

Après la distribution des polycopies et l'explication des différentes notions concernant le texte argumentatif par l'enseignant, nous avons observé ce qui suit :

- C'est l'enseignant qui a désigné à chaque fois celui qui lit, donc la plupart des étudiants ont suivi attentivement.
- Quelques étudiants lisaient mal et avec difficultés mais, d'autres étaient motivés et lisaient très bien.
- D'autres étudiants demandaient l'explication des termes difficiles exemple : anecdote, gradation, alternative, péjoratif … etc. D'autres consultaient le dictionnaire et soulignaient les mots clés. L'enseignant a insisté à ce que l'apprenant essaye de chercher (inférer) le sens des mots grâce au contexte et de mémoriser ce qu'il vient de comprendre en se le répétant mentalement, de relire les polycopies plusieurs fois, et de vérifier les hypothèses de sens en posant des questions jusqu'à ce que le degré de compréhension augmente. La plupart entre eux ont trouvé des difficultés à comprendre les différents types de raisonnement et les figures de l'éloquence mais l'enseignant leur a donné des exemples sur chaque mot.

Après cette observation, nous insistons à ce que le document devrait être donné à comprendre et non expliqué ou traduit afin de mettre l'apprenant en prise directe avec la langue.

3- Explication et interprétation des résultats obtenus au premier T.D :

- L'identification des deux thèses et le relevé des indices d'énonciation.
- L'étude de la valeur des pronoms.
- La compréhension d'un texte argumentatif.

Objectifs et consignes :

L'objectif visé dans le premier exercice est de vérifier la capacité des étudiants à identifier les deux thèses en présence dans le texte. L'enseignant leur a demandé de relever tous les indices d'énonciation afin de les aider à trouver la thèse soutenue et la thèse rejetée.

L'objectif visé dans le deuxième exercice est d'étudier la valeur des différents pronoms employés dans le texte.

Dans le troisième exercice l'objectif visé est de vérifier leurs capacités à comprendre un texte argumentatif.

Nous avons fait savoir aux étudiants que ces exercices sont proposés pour enrichir leurs connaissances importantes concernant le texte argumentatif.

Les résultats de ces exercices sont présentés dans le tableau n°02(voir l'annexe n01, page : 232) et dans des histogrammes. Leurs commentaires suivront immédiatement après.

<u>Résultats en pourcentages</u> :

Exercice n°1 :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
	Les indices d'énonciation
37,5%	- Ont relevé le pronom indéfini ''on'' et ont trouvé sa valeur.
6,25%	- Ont relevé l'emploi du conditionnel.
00%	- Ont relevé l'emploi de l'ironie.
00%	- Ont relevé l'emploi du discours indirect libre.
00%	- Ont relevé l'emploi d'une injonction.
00%	- Ont relevé l'emploi du présent de vérité générale.
10%	- Ont relevé l'emploi des termes péjoratifs.
62,5%	- Ont identifié la thèse rejetée.
61,25%	- Ont identifié la thèse soutenue.

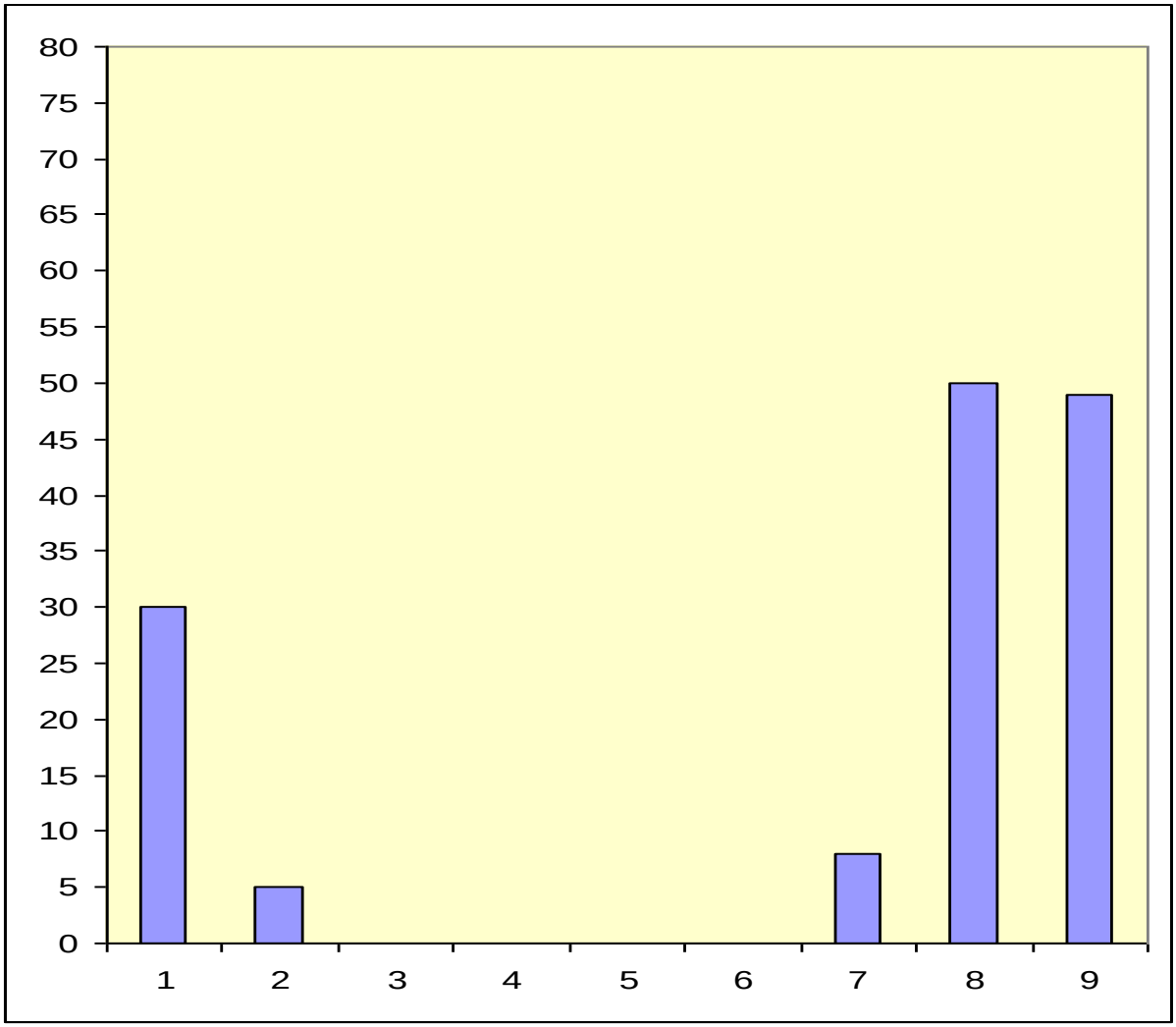
Exercice n°2 :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
25%	- Ont identifié l'emploi du pronom ''ils'' et ce qui désigne.
6,25%	- Ont identifié l'emploi de ''je''.
28,75%	- Ont identifié l'emploi de ''nous''.
35%	- Ont identifié l'emploi du pronom ''on''.
37,5%	- Ont identifié l'emploi du pronom ''vous''.

Exercice n°3 :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
40%	- Ont répondu juste à la première question et ont trouvé la phrase qui justifie leurs réponses.
23,75%	- Ont trouvé les arguments des partisans de la parabole.
18,75%	- Ont trouvé les arguments des adversaires.
20%	- Ont répondu juste à la 3ème question.
95%	- Ont donné un titre au texte.

Nombre d'étudiants

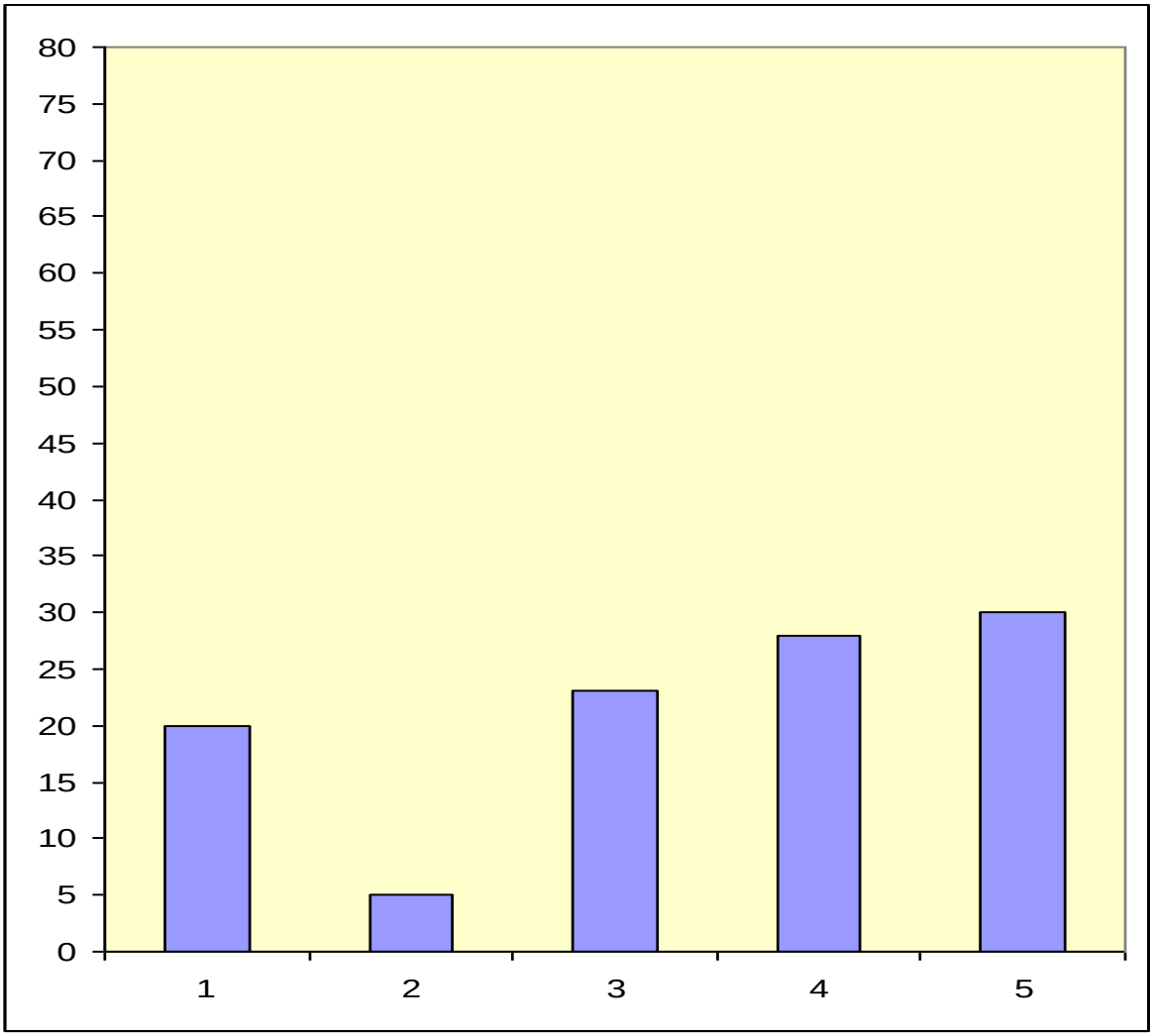


Questions :

1- Valeur de pronom « on »
2- conditionnel
3- Ironie
4- Discours indirect libre
5- Injonction
6- Présent
7- Termes péjoratifs
8- Thèse rejetée
9- Thèse soutenue

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice n°1. «Groupes : 7, 8 ».

Nombre d'étudiants

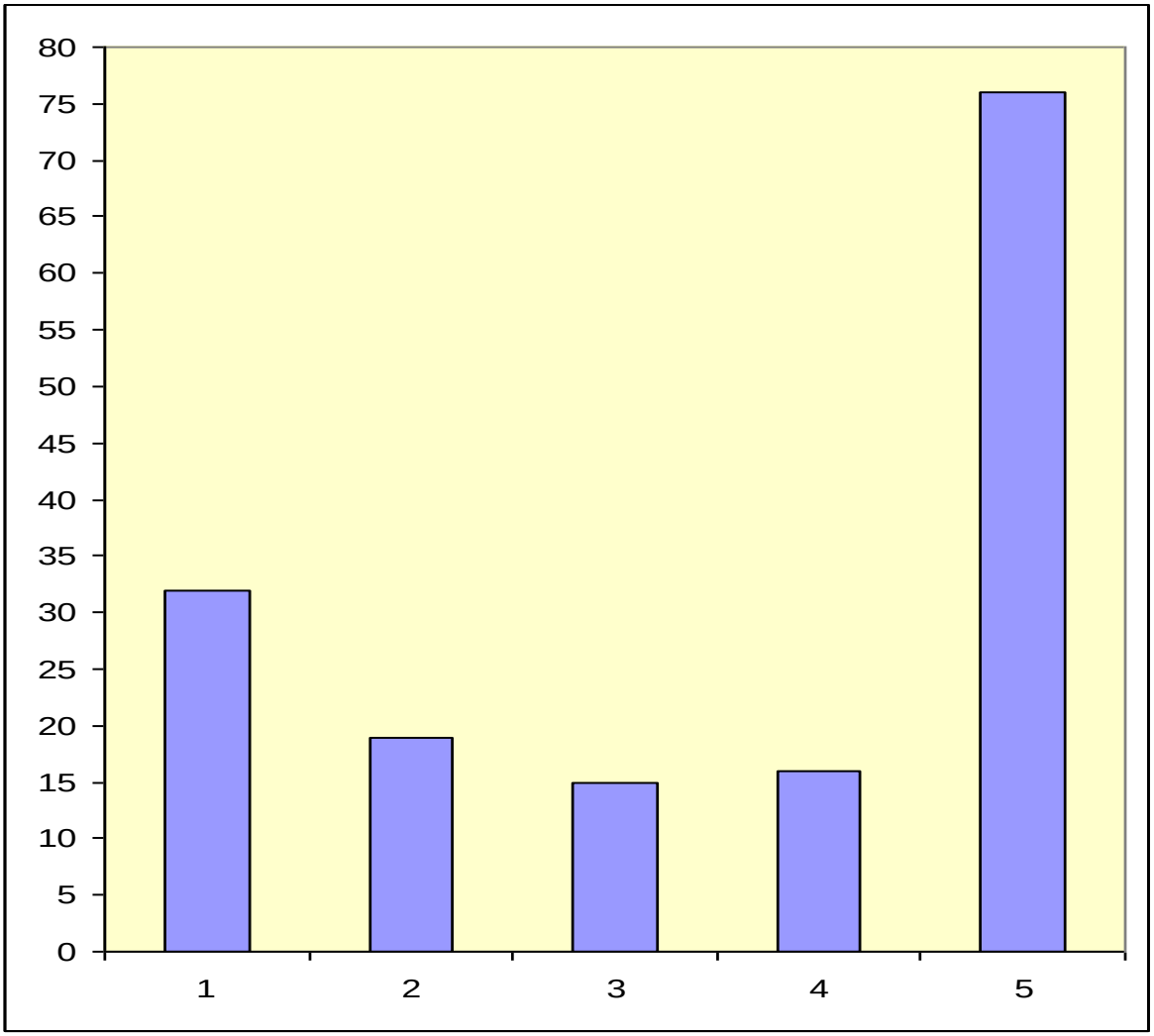


Questions :

1- Identification du pronom « ils »
2- Identification du pronom « je »
3- Identification du pronom « nous »
4- Identification du pronom « on »
5- Identification du pronom « vous »

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice n°2. «Groupes : 7, 8 ».

Nombre d'étudiants



Questions :

1- Réponse juste et justification
2- Arguments des partisans
3- Arguments des adversaires
4- Réponse juste à la 3ème question
5- Titre du texte

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice n°3. «Groupes : 7, 8 ».

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes du T.D n°1</u> :

À la lumière des résultats obtenus dans le premier exercice, nous relevons les observations suivantes :

Au niveau syntaxique :

- Trente (30) étudiants ont relevé du texte le pronom indéfini **«** on **»** et ont trouvé sa valeur.

Au niveau de conjugaison :

- Cinq (05) étudiants seulement ont identifié l'emploi du conditionnel, par contre.
- Aucun étudiant n'a pu identifier l'emploi du présent de vérité générale.
- Aussi, aucun étudiant n'a pu identifier l'emploi de l'impératif.

Au niveau lexical :

- Huit (08) étudiants ont pu relever du texte des termes péjoratifs et aucun étudiant n'a pu relever du texte l'emploi de l'ironie et du discours indirect libre.

Au niveau sémantique :

- Plus de la moitié des étudiants ont identifié les deux thèses en présence dans le texte.
- Le reste des étudiants ont répondu directement à la question concernant le relevé des deux thèses. Exemples : l'apprenant A, image: 05, pages 326-327, l'apprenant B, image: 06, pages 328-329, l'apprenant C image: 07, pages 330-331.

Les apprenants qui n'ont pas pu relever les deux thèses ont recopié des phrases du texte avec des fautes d'orthographe. Exemple : Apprenant D, image: 08, pages 332-333. Ou ont expliqué ce qu'ils ont compris. D'après eux, la thèse soutenue a toujours des bienfaits contrairement à la thèse rejetée surtout à propos du sujet des techniques de communication.

Selon les résultats du deuxième exercice, nous notons qu'**au niveau syntaxique :**

- Le quart des étudiants ont identifié l'emploi du pronom personnel « ils **»** et ce qui désigne.
- Par contre, cinq (05) étudiants seulement ont identifié l'emploi du pronom personnel « Je **».**
- Vingt-trois (23) étudiants ont identifié l'emploi du pronom « nous **».**
- Vingt-huit (28) étudiants ont identifié l'emploi du second pronom indéfini « on **».**
- Trente (30) étudiants ont identifié l'emploi du pronom personnel « vous **».**

Concernant l'exercice n°3, le texte proposé à l'étude porte sur la parabole nous notons qu'au **niveau de compréhension de l'écrit :**

- Trente-deux (32) étudiants ont répondu juste à la première question et ont justifié leurs réponses en relevant la phrase du texte qui le confirme.
- Dix-neuf (19) étudiants seulement ont trouvé les arguments des partisans de la parabole, et quinze (15) étudiants ont trouvé les arguments, des adversaires de la parabole, employés dans le troisième paragraphe.
- Seize (16) étudiants ont pu savoir que l'auteur ne s'implique pas.
- Soixante-seize (76) étudiants ont donné un titre au texte.

En ce qui concerne la première question, la plupart d'entre eux ont répondu à la moitié de la question en disant oui ou non ou ont écrit la phrase qui justifie leurs réponses. Bien que les phrases soient écrites dans le texte, ils les ont recopiées avec des fautes. Exemple : l'apprenant D « **dangment** », image: 08, pages 332-333.

Quelques-uns ont écrit la moitié de la phrase. Exemples : l'apprenant D, image : 08, pages 332-333. L'apprenant E, image: 09, pages 334-335, l'apprenant F, image: 10, pages 336-337-338. Parmi les erreurs observées : les interférences langagières. Exemple : l'apprenant E, image : 09, pages 334-335 a écrit : « **No** ». Pour dire « oui » l'apprenant C, image : 07, page 329 a utilisé le terme « **si** ».

<u>En guise de synthèse</u> :

Ces exercices du premier T.D évaluent la compétence d'identifier les deux thèses en présence et de relever les indices d'énonciation.

- la compétence d'étudier la valeur des pronoms et la compétence de comprendre un texte argumentatif.

L'analyse des résultats se base sur une interprétation critérielle vu qu'elle permet le renseignement sur ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas par rapport aux objectifs d'apprentissage visés pour chaque exercice.

Nous qualifions les résultats de ce T.D comme suit :

<u>Exercice n°01</u> :

Une réussite satisfaisante quant à l'identification des deux thèses en présence (62,5%, 61,25%). Cependant nous avons pu détecter que certains étudiants éprouvent des difficultés à relever du texte les marques énonciatives qui nous montrent la mise en doute

de la thèse rejetée (6,25%, 00%, 10% seulement ont répondu juste). Un échec au niveau de l'identification du pronom indéfini « on » et de sa valeur.

Il peut s'agir de difficultés passagères, mais il faut penser à une assistance (les entraîner par la correction d'une série d'exercices proposés aux travaux dirigés suivis de corrections collectives).

Exercice n°02 :

Un échec au niveau du relevé des différents pronoms personnels et le pronom indéfini « on » par faute d'exercices d'application concernant la valeur des différents pronoms et les habiletés pour la réussite d'une telle tâche (25%, 6,25%, 28,75%, 35%, 37,5% seulement ont répondu juste aux tâches demandées).

Exercice n°03 :

- Presque la moitié des apprenants ont répondu juste à la première question de compréhension et ont justifié leurs réponses en relevant une phrase du texte (40%).
- Une réussite satisfaisante à la quatrième question (donner un titre au texte). Par contre, un échec au niveau du relevé des arguments qui étayent et réfutent la thèse (23,75%, 18,75% seulement ont relevé les arguments). La plupart d'entre eux n'ont pas répondu juste à la troisième question concernant l'opinion de l'auteur et la phrase qui justifie leurs réponses (20% ont relevé la phrase).
- Les erreurs commises par les apprenants vont nous permettre de résoudre les problèmes, en leur proposant des activités correctives et de renforcement afin de permettre aussi à l'apprenant de s'auto évaluer.

  L'enseignant a proposé ce type d'exercice parce qu'il est persuadé de la nécessité pour l'apprenant d'effectuer ces opérations de compréhension et de mémorisation avant d'être entraîné à parler. Ils ne peuvent être que des tâches facilitatrices, c'est une sorte de centration sur l'apprenant.

4- Observation et analyse du deuxième cours :

- La compétence à reconnaître les types d'arguments.
- La compétence à reconnaître les registres du texte argumentatif.

L'enseignant a commencé son cours par une lecture et explication magistrale. Après avoir entendu et lu plusieurs fois le document qui comporte le contenu du texte dans un temps limité, chaque apprenant était invité à échanger avec son partenaire le plus proche ce qu'il a compris. Cet échange va renforcer chez les apprenants quelques certitudes. Cela a créé des interactions quand ils étaient d'accord, et à se poser des questions quand il y avait des avis contradictoires. Après l'écoute de l'enseignant, les attentes étaient confirmées ou infirmées.

Pendant ce cours, l'enseignant n'a pas transmis une pratique mais, il en a permis l'acquisition. L'apprenant a déjà la pratique de la langue, il a une idée sur le texte argumentatif, mais il doit transposer de nouveaux signes à la place de ceux qu'il a l'habitude d'utiliser et acquérir une nouvelle pratique qui est à la fois pratique de compréhension et de production, à titre d'exemples les différents types d'arguments et le registre ou ton adopté par l'auteur pour rédiger son texte.

La plupart d'apprenants n'ont pas pu comprendre le contenu du cours faute de méconnaître les opérations cognitives qui sont à l'œuvre dans l'apprentissage du français langue étrangère, ainsi que les facultés de perception, d'analyse, de mise en relation et d'inférence.

Nous avons remarqué que les contenus du cours proposé aux apprenants dépassent largement leur niveau de production, faute de quoi ils ne les ont pas bien compris et appris. Ceci explique que le cours est trop éloigné des compétences des étudiants.

En résumé, il est nécessaire de procéder à plusieurs écoutes et lectures afin que le taux de compréhension augmente.

5- Explication et interprétation des résultats obtenus au deuxième T.D :

- La compétence à analyser un texte argumentatif.
- La compétence à reconnaître la stratégie argumentative.
- La compétence à distinguer entre les arguments qui sont fondés sur l'expérience et ceux qui sont fondés sur la logique.
- La compétence à différencier entre l'argument et l'exemple.

Objectifs et consignes :

L'objectif visé dans le premier exercice est de vérifier la capacité des apprenants à comprendre et à analyser un texte argumentatif en relevant les différents types d'arguments, les articulateurs et les stratégies argumentatives adoptées dans les cinq (5) extraits argumentatifs.

L'objectif visé dans le deuxième exercice est de vérifier la capacité des apprenants à pouvoir distinguer entre les arguments fondés sur l'expérience de ceux qui sont fondés sur la logique.

Dans le troisième exercice, l'objectif visé est de vérifier si l'apprenant est capable de classer les arguments et leurs exemples selon à ce qu'ils étayent ou réfutent la thèse proposée.

Nous avons expliqué aux étudiants que ces exercices ne seront pas notés, qu'ils sont proposés pour enrichir leurs connaissances des caractéristiques du texte argumentatif.

Les résultats de ces trois (3) exercices sont représentés dans le tableau n°3 (voir l'annexe n01 page : 236) et dans des histogrammes. Leurs commentaires suivront immédiatement après.

Résultats en pourcentages :

Exercice n°1:

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
15%	- Ont identifié la stratégie argumentative dans le texte n°1.
12,5%	- Ont identifié la stratégie argumentative dans le texte n°2.
10%	- Ont identifié la stratégie argumentative dans le texte n°3.
12,5%	- Ont identifié la stratégie argumentative dans le texte n°4.
10%	- Ont identifié la stratégie argumentative dans le texte n°5.

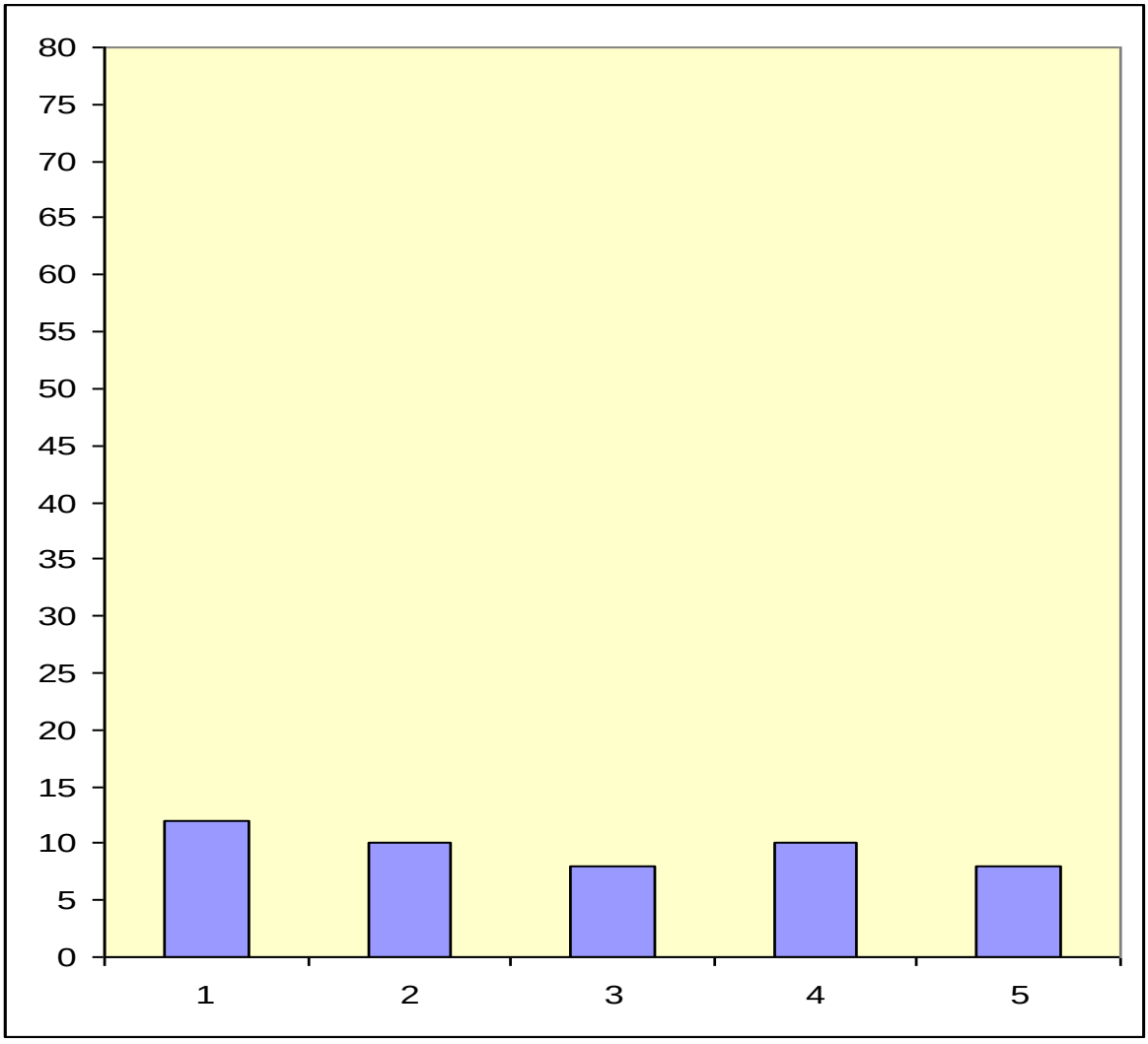
Exercice n°2 :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
37,5%	1- Le 1er argument est fondé sur l'expérience.
70%	2- Le 2ème argument est fondé sur la logique.
78,75%	3- Le 3ème argument est fondé sur l'expérience.
12,5%	4- Le 4ème argument est fondé sur la logique.
25%	5- Le 5ème argument est fondé sur l'expérience.
37,5%	6- Le 6ème argument est fondé sur la logique.
87,5%	7- Le 7ème argument est fondé sur l'expérience.
78,75%	8- Le 8ème argument est fondé sur l'expérience.

Exercice n°3 :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
	*** Les arguments qui étayent la thèse :**
15%	- Ont identifié l'argument ''A'' et son exemple ''I''.
12%	- Ont identifié l'argument ''D'' et son exemple ''O''.
10%	- Ont identifié l'argument ''F'' et son exemple ''L''.
10%	- Ont identifié l'argument ''K'' et son exemple ''N''.
	*** Les arguments qui réfutent la thèse :**
5%	- Ont identifié l'argument ''C'' et son exemple ''H''.
5%	- Ont identifié l'argument ''G'' et son exemple ''P''.
15%	- Ont identifié l'argument ''J'' et son exemple ''B'.
7,5%	- Ont identifié l'argument ''M'' et son exemple ''E''.

Nombre d'étudiants



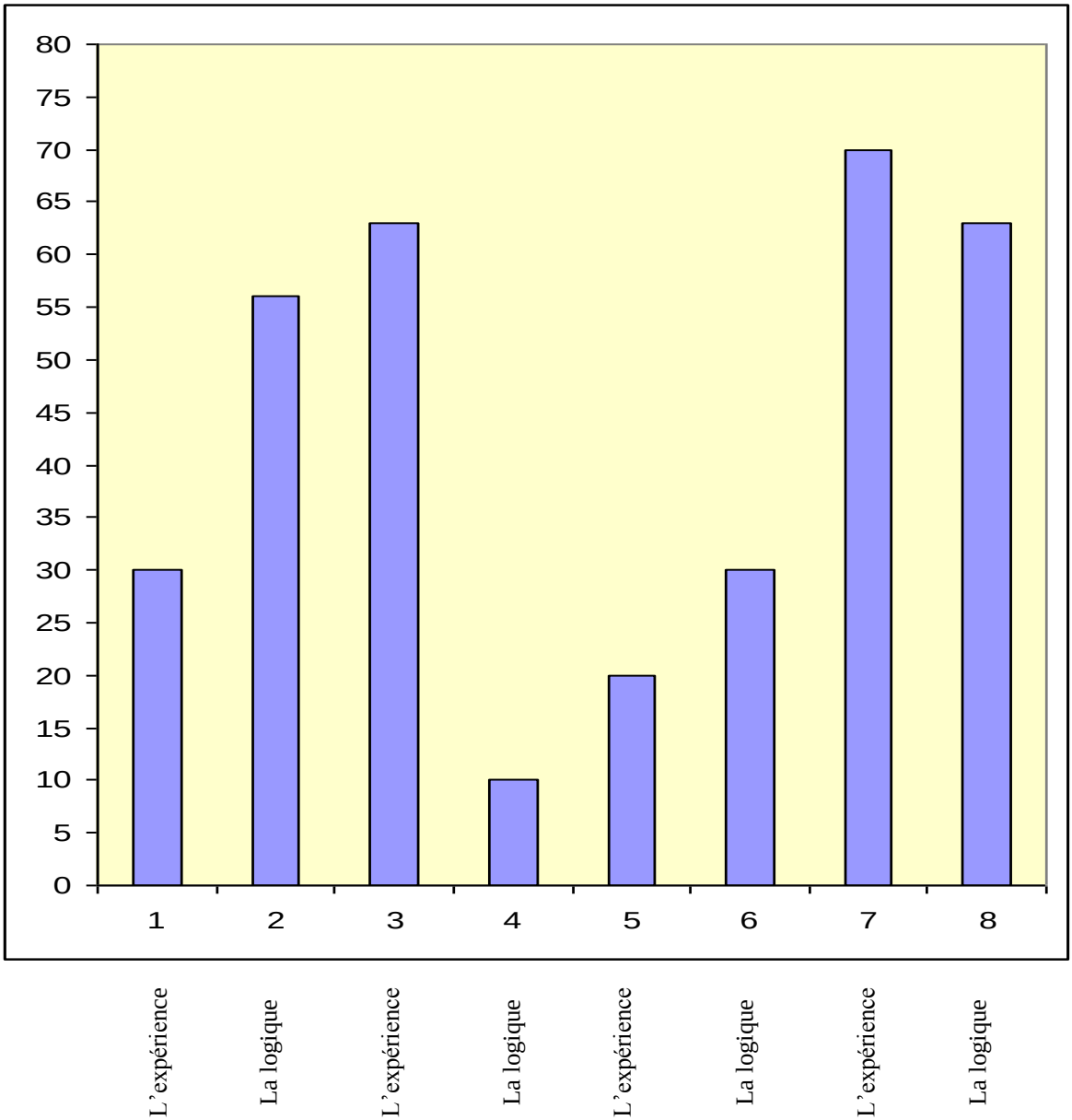
Texte N° 1 Texte N° 2 Texte N° 3 Texte N° 4 Texte N° 5

Questions : Identification de la stratégie argumentative :

1- Texte N° 1
2- Texte N° 2
3- Texte N° 3
4- Texte N° 4
5- Texte N° 5

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice n°1. «Groupes : 7, 8 ».

Nombre d'étudiants

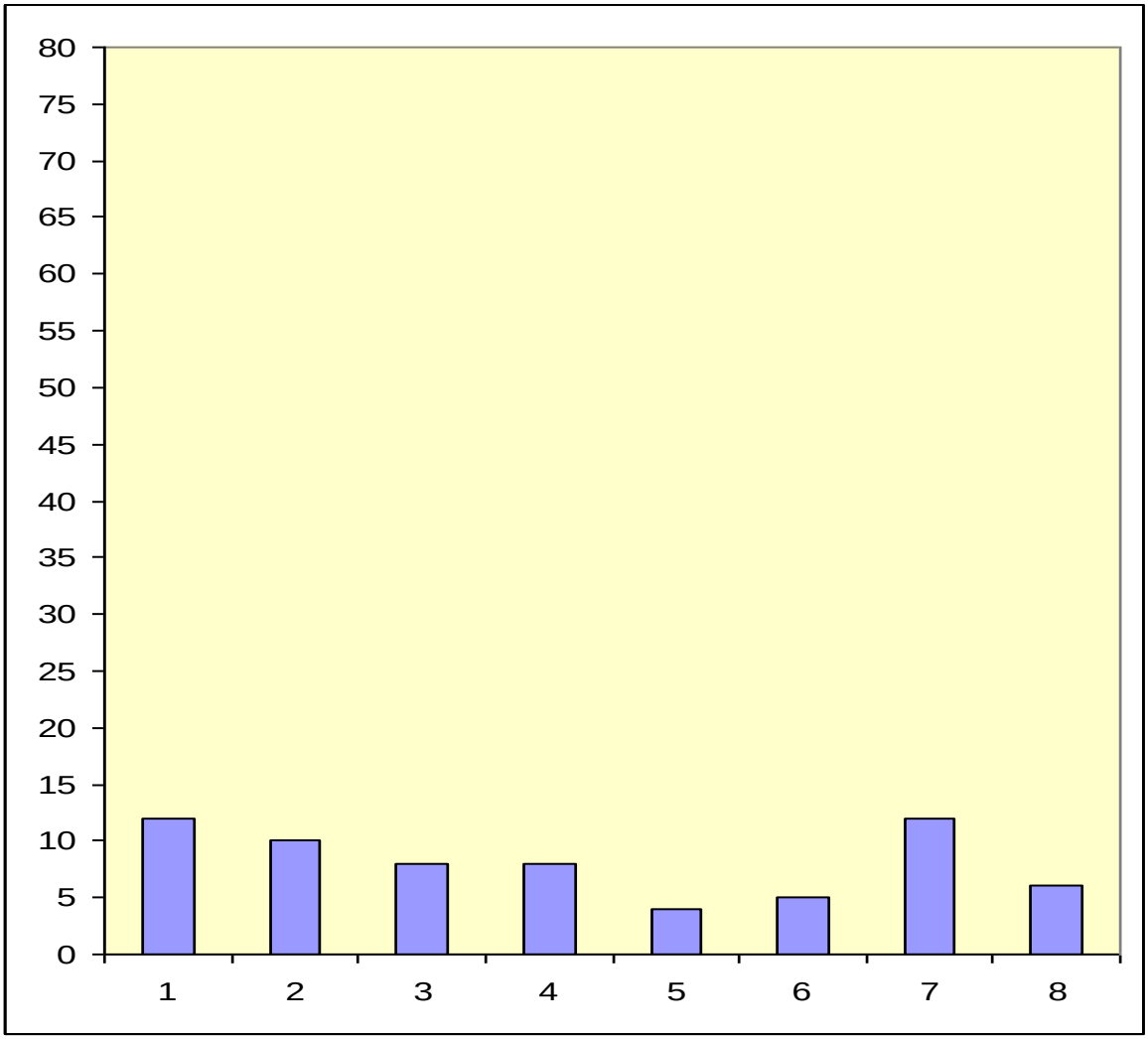


Questions : Argument fondé sur :

1- L'expérience
2- La logique
3- L'expérience
4- La logique
5- L'expérience
6- La logique
7- L'expérience
8- La logique

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice n°2. «Groupes : 7, 8 ».

Nombre d'étudiants



Questions : Identification de l'argument et de son exemple :

1- Argument A, exemple I
2- Argument D, exemple O
3- Argument F, exemple L
4- Argument K, exemple N
5- Argument C, exemple H
6- Argument G, exemple P
7- Argument J, exemple B
8- Argument M, exemple E

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice n°3. «Groupes : 7, 8 ».

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes du T.D n°2</u> :

Dans le 1er exercice, il s'agit d'une série de textes argumentatifs dont la consigne est d'identifier la stratégie argumentative.

À la lumière des résultats obtenus, nous notons qu'à propos du premier texte :

Douze (12) étudiants ont identifié sa stratégie argumentative et dix (10) étudiants ont identifié la stratégie argumentative du deuxième texte.

Concernant le troisième texte, huit (08) étudiants seulement ont identifié sa stratégie argumentative et dix (10) étudiants ont identifié la stratégie argumentative du quatrième texte. Pour le cinquième texte, seulement huit (08) étudiants ont identifié sa stratégie.

Quelques étudiants n'ont pas pu identifier les types d'arguments, ils confondent entre type d'argument et raisonnement. Exemples : les apprenants : A image : 11, pages de 339 à 345. C image : 13, pages 353-354-355 (deux copies identiques). Un des deux apprenants a recopié les réponses avec des fautes, son but n'était pas de comprendre mais de répondre à l'exercice. Ils ont relevé tous les articulateurs employés dans le premier texte (**car, aussi, mais**… etc).

L'apprenant C image : 13, pages 353-354,355 a résumé le texte et a essayé d'expliquer ce qu'il a compris.

En ce qui concerne le deuxième exercice du T.D portant sur la distinction entre les arguments fondés sur l'expérience et ceux fondés sur la logique, nous enregistrons ce qui suit :

- Trente (30) étudiants ont pu identifier le premier argument fondé sur l'expérience.
- Cinquante six (56) étudiants ont identifié le premier argument fondé sur la logique.
- Soixante trois (63) étudiants ont identifié le deuxième argument fondé sur l'expérience.
- Dix (10) étudiants ont identifié le deuxième argument fondé sur la logique.
- Vingt (20) étudiants ont identifié le troisième argument fondé sur l'expérience.
- Trente (30) étudiants ont identifié le troisième argument fondé sur la logique.
- Soixante dix (70) étudiants ont identifié le quatrième argument fondé sur l'expérience.
- Soixante trois (63) étudiants ont identifié le cinquième argument fondé sur l'expérience.

Dans le deuxième exercice, la plupart des apprenants n'ont pas pu étudier la stratégie argumentative, ils n'ont pas pu identifier la liste d'arguments. Pour eux, l'étude de la stratégie argumentative c'est le relevé des deux thèses et de la conclusion. Exemple : Les apprenants : A image : 11, page 345, C image : 13, Page 347. Par contre, l'apprenant C image : 13, page 347 a résumé le texte en une phrase.

Quant au troisième exercice portant sur la distinction entre les arguments et les exemples qui étayent la thèse de l'auteur et ceux qui la réfutent, nous constatons ce qui suit :

À propos des arguments qui étayent la thèse :

- Douze (12) étudiants ont identifié l'argument « A » et son exemple « I ».
- Seulement dix (10) étudiants ont identifié l'argument « D » et son exemple « O ».
- Huit (08) étudiants ont identifié l'argument « F » et son exemple « L »,
- Huit (08) autres étudiants ont identifié l'argument « K » et son exemple « N ».

Et pour les arguments qui réfutent la thèse :

- Quatre (04) étudiants seulement ont identifié l'argument «C» et son exemple « H».
- Cinq (05) étudiants ont identifié l'argument « G » et son exemple « P ».
- Douze (12) autres étudiants ont identifié l'argument « J » et son exemple « B ».
- Enfin, seulement six (06) étudiants ont identifié l'argument « M » et son exemple « E ».

Quelques apprenants confondent entre les types d'arguments et les types de raisonnement. Exemple : L'apprenant A image : 11, page 344 confond entre raisonnement polémique au lieu d'argument polémique. Les deux thèses relevées et la conclusion sont fausses, prenant comme exemple les copies des apprenants : A image : 11, pages de 339 à 345, B image : 12, pages de 346 à 351. L'apprenant C image : 13, pages 353-354, 355 a essayé de résumer les textes.

<u>En guise de synthèse</u> :

Ce T.D a pour objectif d'évaluer la compétence de comprendre et d'analyser le texte argumentatif, la compétence à distinguer entre les arguments fondés sur l'expérience de ceux fondés sur la logique et la compétence à différencier entre l'argument et l'exemple.

En ce qui concerne le premier exercice, le but était d'inciter l'apprenant à prendre l'habitude de penser dans la langue cible, car la compréhension augmente avec la

pratique des textes. L'apprenant ne pourra acquérir de stratégies de compréhension si l'enseignant lui explique les textes. Les résultats obtenus sont insuffisants. Les apprenants éprouvent des difficultés de comprendre et d'identifier la stratégie argumentative dans les différents textes. Ils ne possèdent pas le lexique suffisant de la langue cible pour comprendre le contexte et analyser les cinq textes (15%, 12,5%, 10%, 12,5% et 10% seulement ont répondu juste aux tâches demandées).

Quant au deuxième exercice, l'objectif visé est la découverte qui est le fruit d'une recherche de l'apprenant, elle place l'apprenant dans une situation active et réceptive mieux d'être en situation de recevoir une information qu'il n'a pas demandée. Nous constatons une réussite satisfaisante au niveau de l'identification des types des arguments n°: 2, 3,7 et 8 (70%, 78,75%, 87,5% et 78,75%), par contre, un échec au niveau de l'identification des types des arguments n°: 1, 4, 5 et 6 (37,50%, 12,50%, 25%, 37,50%). Ces apprenants trouvent des difficultés à comprendre le vocabulaire de la langue cible afin de différencier entre les arguments qui sont fondés sur la logique de ceux qui sont fondés sur l'expérience.

Pour le troisième exercice, nous remarquons un échec au niveau de la distinction entre les arguments et exemples qui étayent la thèse de l'auteur et les arguments et exemples qui réfutent la même thèse.

Cette insuffisance dans les résultats est due à l'incompétence de comprendre le sens des phrases par faute de maîtrise du vocabulaire de la langue cible. Les résultats de ce T.D vont permettre à l'enseignant de réguler son enseignement et son processus d'apprentissage.

6- Observation et analyse du troisième cours:

Pendant ce cours, l'enseignant a présenté aux apprenants la construction et la forme du texte argumentatif en leur montrant les enchainements, c'est-à-dire les rapports logico-discursifs qu'entretiennent les différentes parties du texte. Il leur a présenté trois types de plans en se basant surtout sur le plan par opposition qui sera utile pour les apprenants pendant la rédaction personnelle. Il a demandé à un grand nombre d'apprenants de relire le contenu afin que les autres réécoutent et mémorisent les phrases en les répétant à voix basse car plus nous écoutons, plus nous lisons, plus nous comprenons.

L'enseignant a montré à ses apprenants qu'à l'évaluation, il ne s'agira pas de déclarer qu'un tel apprenant connait telle ou telle partie du plan ou tel ou tel élément cité dans le cours, mais de le mettre en œuvre, en situation.

Il a essayé de leur faire comprendre ce qui est écrit dans les polycopies distribuées en leur donnant les moyens de repérer des indices, d'établir des liens, de mettre en relation et de déduire.

En résumé, l'objectif de ce cours est de développer chez les apprenants la stratégie de répétition en les amenant à comprendre et à mémoriser des phrases en les répétant. L'enseignant les entraine à répéter à voix basse. Ils subvocalisent quelques phrases qu'ils viennent d'entendre et dont ils veulent se souvenir.

7- Explication et interprétation des résultats obtenus au troisième T.D :

La compétence d'élaborer un plan.

Objectif et consignes :

Cet exercice est proposé pour vérifier la capacité des apprenants à élaborer un plan au texte argumentatif et à relever tous les moyens linguistiques relatifs à chaque partie du plan.

Nous avons montré aux étudiants que le relevé des indices d'énonciation employés par les auteurs les aide à faire le plan au texte et à trouver son type.

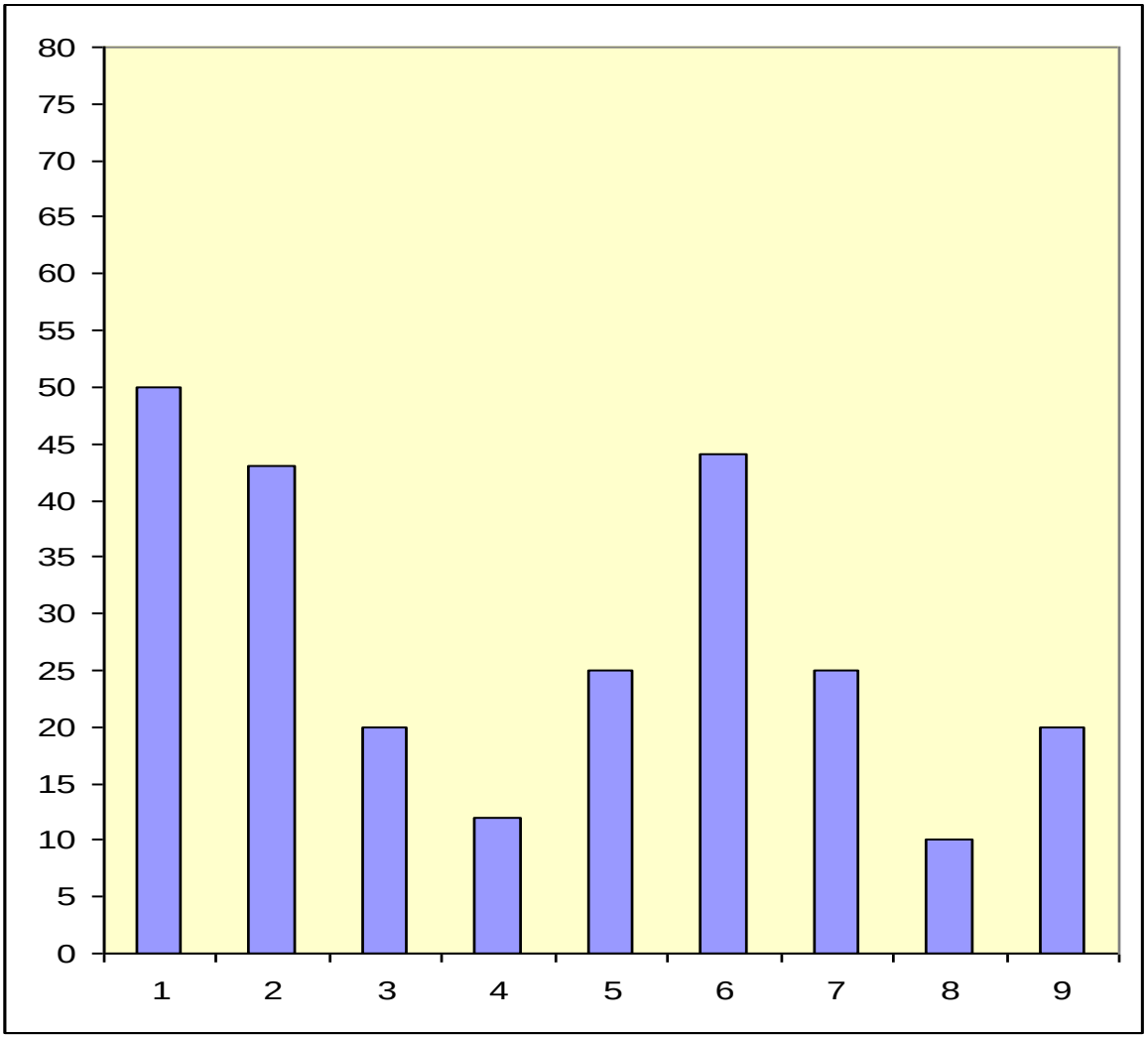
Nous leur avons rappelé enfin de lire attentivement le texte, de souligner tous les articulateurs logiques employés et de respecter les différentes parties du plan.

Les résultats de ce T.D sont représentés dans le tableau n°04(voir l'annexe n°01, page : 239) et dans un histogramme, leurs commentaires suivront immédiatement après.

Résultats en pourcentages :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
62,50%	- Ont trouvé la problématique.
53,75%	- Ont trouvé la thèse 1 « des adversaires ».
25%	- Ont trouvé les arguments de la thèse 1.
15%	- Ont trouvé la conclusion partielle1 « de la première thèse ».
31,25%	- Ont trouvé la transition.
55%	- Ont trouvé la thèse 2 « des partisans ».
31,25%	- Ont trouvé les arguments de la thèse 2.
12,5%	- Ont trouvé la conclusion partielle 2.
25%	- Ont trouvé la conclusion générale.

Nombre d'étudiants



Questions : Identification de :

1- Problématique
2- Thèse$_1$
3- Arguments de la thèse$_1$
4- Conclusion$_1$
5- Transition
6- Thèse$_2$
7- Arguments de la thèse$_2$
8- Conclusion$_2$
9- Conclusion générale

L'histogramme indique les résultats obtenus afférents aux différentes tâches demandées dans l'exercice du T.D n°3. « Groupes : 7, 8 ».

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes du T.D n°3</u> :

L'intitulé du texte proposé à l'élaboration du plan est : Dire la vérité au malade.

À la lumière des résultats de ce T.D, nous enregistrons :

Au niveau syntaxique :

- Vingt cinq (25) étudiants ont relevé du texte l'articulateur logique d'opposition. Exemples : les apprenants : A image : 19, page 362, B image : 20, page 363, C image : 21, page 366. La plupart ont oublié de dégager du texte l'articulateur logique d'opposition « **pourtant** ». Exemples: l'apprenant D image : 22, page 367 a cité les différentes parties du plan « problématique, thèse1, thèse2, les arguments des deux thèses et les deux conclusions partielles », sauf la transition et la conclusion générale. L'apprenant E image : 23, page 368 a relevé du texte l'articulateur logique d'opposition mais il a ajouté la phrase qui suit l'articulateur. L'apprenant F image : 24, page 369 a écrit une phrase fausse.

Au niveau sémantique :

- Cinquante (50) étudiants ont identifié la problématique du texte. Exemples: les apprenants A image : 19, page 361, B image : 20, page 363, C image : 21, page 365, D image : 22, page 367, E image : 23, page 368. L'apprenant G image : 25, page 370 a écrit une phrase déclarative fausse.

- Plus de la moitié ont relevé du texte la thèse des adversaires, par contre le quart des étudiants ont relevé les arguments qui étayent la thèse des adversaires, l'apprenant E image : 23, Page 368 a oublié d'écrire le « ne » de la négation. Quelques apprenants ont écrit la thèse des adversaires avec des fautes, exemples : les apprenants E image : 23, page 368, D image : 22, page 367. Parmi les erreurs constatées : Les apprenants A image : 19, page 362, C image : 21, page 366, ont écrit des phrases fausses. L'apprenant G image : 25, page 370 a recopié des phrases du texte au hasard. L'apprenant F image : 24, page 369 a recopié les arguments du texte avec des fautes d'orthographe. Exemple : **« de savoir qu'il y a mourir », « il de lui avoir dit ».**

- Douze (12) étudiants ont relevé la conclusion partielle de la première thèse.

L'apprenant D image : 22, page 367 a reformulé à sa façon la première conclusion. Il a écrit ainsi : « **le malade as le droit de savoir à sa fason maladie pour lui donner le courage à suivié le médecin** ». Cette phrase dénote une connaissance nettement

insuffisante des règles de la langue. L'apprenant F image : 24, page 369 et l'apprenant G image : 25, page 370 ont écrit des phrases fausses.

- Plus de la moitié ont relevé la thèse des partisans et vingt-cinq (25) autres ont relevé les arguments de la deuxième thèse. Exemples : l'apprenant B image : 20, pages 364, l'apprenant C image : 21, page 366, l'apprenant D image : 22, page 367.
- Quelques apprenants ont écrit des phrases fausses. Exemples : l'apprenant A image : 19, page 362, l'apprenant C image : 21, page 366. L'apprenant F image : 24, page 369 a écrit la deuxième thèse précédée de la transition. L'apprenant G image : 25, page 370 a écrit une phrase fausse et inachevée, il a écrit tout le paragraphe qui suit l'antithèse.
- Seulement dix (10) étudiants ont relevé la conclusion partielle2. Exemple : l'apprenant E image : 23, page 368. L'apprenant C image : 21, page 366, l'apprenant A image : 19, page 362 ont écrit des phrases fausses.

L'apprenant D image : 22, page 367 a écrit une phrase qui reformule la première conclusion. L'apprenant G image : 25, page 370 n'a pas écrit la deuxième conclusion.

- Vingt (20) autres apprenants ont relevé la conclusion générale. Exemples : les apprenants B image : 20 page 364, E image : 23, page 368, C image : 21, page 366 et F image : 24, page 369 ont écrit une phrase fausse et inachevée. Les apprenants : D image : 22, page 367 et G image : 25, page 370 n'ont pas écrit la conclusion.

<u>En guise de synthèse</u> :

À travers cet exercice l'enseignant a pu savoir si ses apprenants ont compris les différentes parties du texte argumentatif. Quelques apprenants démontrent une connaissance partielle des caractéristiques de la structure du texte argumentatif. Ils ont présenté le sujet, énoncé leur prise de position et développé les deux thèses à l'aide d'arguments et exemples. Exemples : l'apprenant A image : 19, pages 361-362, l'apprenant B image : 20, pages 363-364, l'apprenant C image : 21, pages365-366, l'apprenant D image : 22, page 367, l'apprenant E image : 23, page 368. Certains éléments du texte sont absents. Exemples : l'apprenant D image : 22, page 367, l'apprenant E image : 23, page 368, l'apprenant G image : 25, page 370, l'apprenant F image : 24, page 369.

L'introduction de l'apprenant E image : 23, page 368, l'apprenant F image : 24, page 369 oriente peu la suite du texte. Quelques apprenants ont employé des arguments insuffisants ou inapropriés pour les deux thèses.

Le texte porte sur la relation entre le médecin et son patient à propos de sa maladie du cancer.

L'initiative est de tester la capacité des apprenants à l'élaboration du plan, par opposition, d'un texte argumentatif. Là aussi il ya insatisfaction, cette insuffisance est due à la manière de dégager du texte les phrases correspondantes aux différentes parties du plan par opposition (25%, 15%, 31,25%, 12,5% et 25% seulement ont répondu juste) ; ceci par manque de maîtrise de vocabulaire de la langue française, à l'incompréhension du sens des phrases, ainsi qu'à l'irrespect du plan. Par contre, nous constatons une réussite satisfaisante au niveau de l'identification de la problématique et des deux thèses en présence dans le texte (62,5%, 53,75%, 55%).

Cette épreuve va permettre de guider les apprenants à comprendre la forme et la structure du plan par opposition d'un texte argumentatif. Elle les aide à la mémorisation par répétition. La réponse à la question proposée se trouve dans le texte. Cet exercice a pour fonction d'ancrer certaines phrases utiles dans la mémoire et d'encourager la fluidité de la parole parce que sans répétition, il n'y a pas fluidité, et sans fluidité, il est inutile de passer à la production.

En résumé, pour apprendre il est nécessaire pour l'apprenant de comprendre, mémoriser, traiter ou élaborer l'information pour avoir à sa disposition immédiate des bribes de discours permettant d'exprimer ses intentions de communication en situation de production.

8- Observation et analyse du quatrième cours :

L'objectif de ce cours est la maîtrise de savoir-faire permettant de faire face à des situations de communication variées. Il permet à l'apprenant de participer à son apprentissage et à l'enseignant d'y aider.

L'enseignant a réparti la classe en deux groupes (A, B), il les a fait travailler en groupe de façon à s'habituer à prendre la parole sans angoisse. A chaque fois un groupe est pour le sujet, l'autre est contre et inversement. Le rôle de l'enseignant est de manipuler la classe en les poussant à produire des phrases personnelles. Les apprenants les plus sûres d'eux-mêmes ont pris la parole, le groupe-classe écoute pour mémoriser et découvrir le sens.

L'enseignant a sollicité les plus timides en leur demandant de prendre la parole pour que le plus grand nombre participe. Certains d'entre-eux n'ont pas osé prendre la parole.

Nous avons observé que certains apprenants ont écrit leurs textes et l'ont lus, d'autres ont préféré compter sur leur mémoire et répéter plusieurs fois leur improvisation.

L'enseignant leur a demandé de ne pas interrompre celui qui a pris la parole, car la correction en cours de production ne sert à rien, l'apprenant ne l'attend pas, il concentre son attention sur le contenu de ses propos, et non sur la forme, car quand l'apprenant constate que nous n'écoutons pas ce qu'il dit, mais ses fautes, il peut très vite se décourager de parler. La correction est positive quand elle est faite après la phase de production. Quand les interventions ne correspondent pas exactement au sujet proposé, l'enseignant n'a pas rétablit tout de suite la correction, il a sollicité le groupe classe en leur demandant s'ils sont d'accord ou non, quand certains ne sont pas d'accord, il les réécoute afin de les pousser à exprimer leurs propres idées et à pousser le reste des apprenants à écouter. Pendant ce temps, l'enseignant s'est intervenu en répétant les phrases de ceux qui sont d'accord avec le sujet et de ceux qui sont contre en corrigeant les fautes. Cet entraînement, rend la classe interactive.

Nous avons remarqué que lorsque l'apprenant porte attention au message, c'est-à-dire au sens, au contenu des sujets, et au moment où l'enseignant lui donne l'occasion d'exprimer une intention de communication personnelle, il se trouve dans la situation la plus apte à la motivation et la plus favorable à l'apprentissage.

C’est grâce à la mémoire procédurale que les apprenants étaient capables de prononcer des phrases en situation.

Remarques générales :

Pendant ce cours, trois points essentiels ont été discutés naturellement en classe :

- La compréhension : ils se sont expliqués et interrogés sur ce qui a été compris et ce qui ne l’est pas afin d’éclairer le sens.

- Le fonctionnement de la langue : l’explication du pourquoi de l’utilisation de telle forme plutôt que de telle autre.

- L’évaluation : les apprenants se sont exprimés du sentiment qu’ils ont par rapport aux idées de leurs camarades (si elles sont correctes ou non).

En résumé, l’acquisition de la parole ne peut avoir lieu dans de meilleures conditions qu’à travers la pratique spontanée de la langue.

Le travail de classe est important afin de créer un climat qui libère l’expression, et sans expression personnelle, il ne peut y avoir apprentissage de la parole. Le débat est un moyen d’apprendre à écouter autrui et à prendre la parole à un moment donné et non de manière anarchique. Donc, le travail de groupe permet d’intégrer l’interaction entre les apprenants.

L’apprenant ne peut pas avoir envie de parler correctement avant d’avoir déjà acquis une certaine capacité à parler. L’enseignant doit réussir à créer chez l’apprenant le besoin de communiquer, de se faire comprendre, ensuite, de communiquer correctement. Si nous plaçons la correction avant la communication, cette dernière ne s’acquerra que tardivement parfois jamais, car elle joue le rôle d’un frein à la fluidité.

9- Explication et interprétation des résultats obtenus au quatrième T.D :

La rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'internet.

Objectifs et consignes :

Cet exercice est proposé pour renforcer chez les étudiants les structures syntaxiques correctement acquises et pour vérifier s'ils sont capables de rédiger un texte argumentatif.

Nous leur avons rappelé :

- D'utiliser le schéma argumentatif du plan dialectique.
- D'appuyer la thèse réfutée et la thèse défendue par deux arguments chacune.
- D'illustrer un argument de la thèse réfutée et un argument de la thèse défendue par un exemple.
- De faire attention à l'emploi d'articulateurs convenables.
- De soigner la présentation (1 paragraphe pour l'introduction, 2 paragraphes pour le développement et 1 paragraphe pour la conclusion).

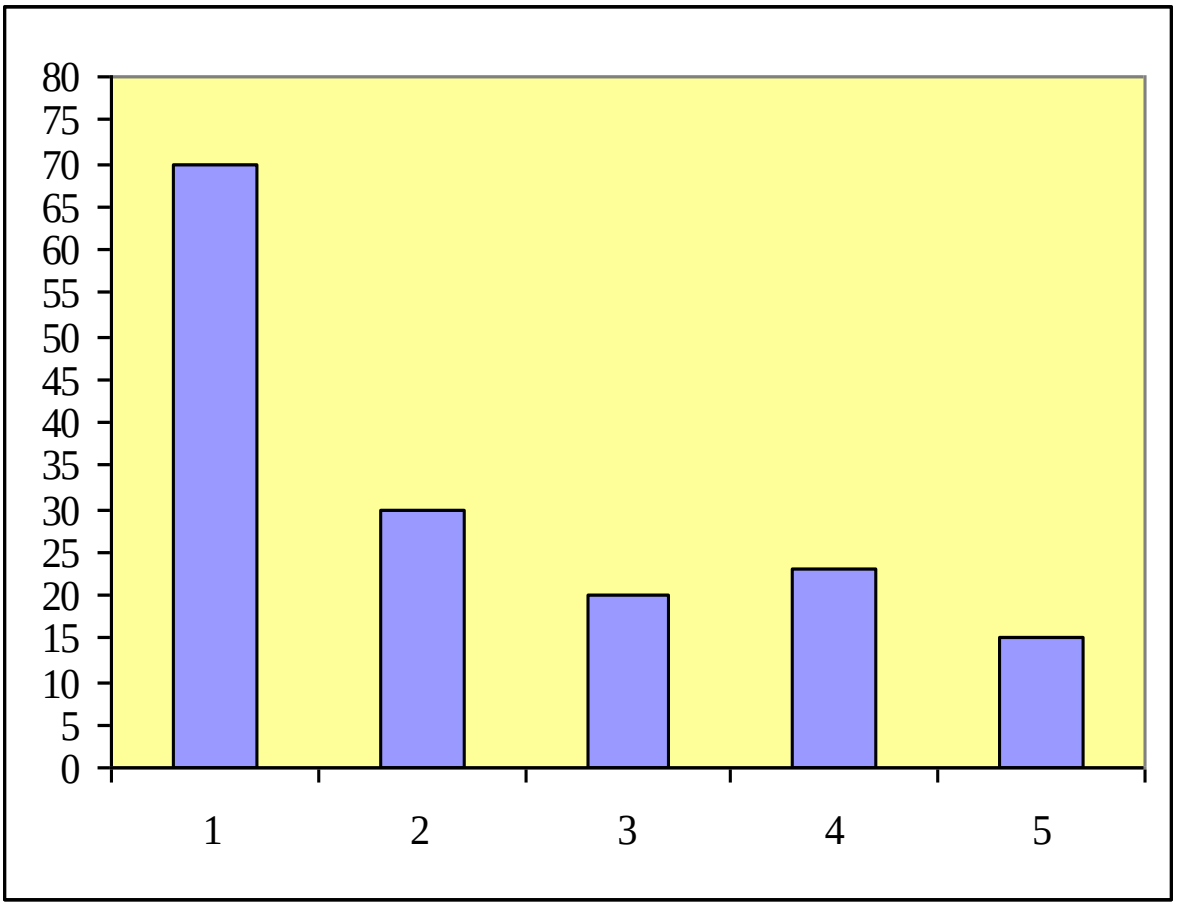
Nous leur avons rappelé enfin, de réinvestir les moyens de la langue étudiés, de respecter le plan du texte, d'utiliser le brouillon et de faire attention aux fautes d'orthographe.

Les résultats de la production écrite sont représentés dans le tableau n°05 (voir l'annexe n°01, page : 242) et dans un histogramme, leurs commentaires suivront immédiatement après.

<u>Résultats en pourcentages</u> :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
87,5%	- Ont compris le sujet.
37,5%	- Ont employé des idées correctes.
25%	- Ont respecté le plan.
28,75%	- Ont respecté la cohérence textuelle.
18,75%	- Ont employé des phrases correctes.

Nombre d'étudiants



Questions :

1- Compréhension du sujet
2- Idées correctes
3- Respect du plan
4- Cohérence textuelle
5- Phrases correctes

L'histogramme représente les résultats obtenus lors de la rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'internet.

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes du T.D n°4</u> :

S'agissant de la rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'internet qui favorisent l'handicape.

À la lumière des résultats de ce T.D, nous constatons ce qui suit :

Soixante-dix (70) étudiants ont respecté la consigne et ont compris le sujet, trente (30) étudiants ont respecté la plan. Vingt (20) autres étudiants ont respecté la cohérence textuelle.

Les apprenants : A image : 27, page 373, B image : 28, page 374, C image : 29, page 375, D image : 30, page 376, E image : 31, page 377 ont présenté le sujet, énoncé leur prise de position et développé les deux thèses à l'aide d'arguments et exemples.

Certains éléments du texte sont absents, exemples : Les apprenants : D image : 30, page 376, E image : 31, pages 377-378, G image : 33, page 380, F image : 32, page 379, leur introduction oriente peu la suite du texte. Ils ont employé des arguments insuffisants ou inappropriés pour les deux thèses. Les apprenants : C image : 29, page 375, E image : 31 page 377, A image : 27, page 373 ont présenté leurs arguments en employant les liens logiques exemples : l'apprenant C image : 29, page 375 : d'abord, ensuite, enfin. L'apprenant G image : 33, page 380 a divisé son texte sans faire de lien. L'apprenant D image : 30, page 376 a établi des liens inappropriés.

Nous remarquons aussi l'insertion des fautes d'orthographe exemples : apprenant C image : 29, page 374 : « **nicisair , telechercher, inconveemients, le couté** » , l'apprenant A image : 27, page 373 : « **ce siegle, parapore** ».

Des fautes de vocabulaire : Exemples : l'apprenant E image : 31, page 377 : « **quelle sont, cette moyenne** ».

Mots oubliés : Exemples : l'apprenant C image : 29, page 375 : **« quelque personne pour l'internet »,** apprenant E image : 31, page 377 : **« en suite voir tous qui se passe »**. Plusieurs phrases contiennent des erreurs majeures de ponctuation. Exemples : les apprenants F image : 32, page 379, C image : 29, page 375.

La plupart des apprenants se sont impliqués dans leurs textes par l'emploi du pronom personnel de la première personne du singulier et des verbes d'opinion. Exemples : L'apprenant E image : 31 page 378 : **« aufinal, je pence ».** L'apprenant C image : 29, page 375 : **« enfin je suis pour l'internet »**. L'apprenant A image : 27, page 373 : **« finalement, je pense que »**. L'apprenant B image : 28, page 374 : **« enfin a**

mon avis je suis contre ». L'apprenant I image : 35, page 383 : **« personnellement je voie que ».**

En guise de synthèse :

L'initiative est de tester la capacité des apprenants à rédiger un texte argumentatif. Nous qualifions les résultats de ce test comme suit :

Une réussite satisfaisante quant à la compréhension du sujet et du respect de la consigne (87,5%). Par contre, un échec au niveau de l'emploi des idées pertinentes et des phrases appropriées (37,5% et 18,75% seulement ont écrit des phrases correctes). Ceci par manque de maîtrise de vocabulaire de langue cible et l'incapacité d'employer des phrases correctes :

- L'insertion des fautes d'orthographe, celles de syntaxe et de vocabulaire, mots oubliés, manque de ponctuation.
- L'irrespect du plan (75%). C'est aussi la difficulté d'écrire un texte cohérent (71,25% et 28,75% ont écrit des phrases cohérentes).

Le but de cet exercice est d'entrainer l'apprenant à donner son point de vue sur un problème en argumentant. L'apprenant a essayé d'exercer les facultés dont il dispose pour franchir cette étape. Il s'agit de ménager le transfert à l'écriture de ce qui a été acquis à travers la lecture. La production écrite évalue le degré de maîtrise de l'objectif terminal d'intégration, aptitude à rendre compte, à synthétiser de l'information, à développer des idées, un point de vue de manière personnelle et cohérente.

Cet exercice nous a permis de vérifier si l'apprenant a rédigé un texte organisé, cohérent et syntaxiquement correct, adapté au sujet traité (à la situation de communication). Ces apprenants font preuve de pensée critique peu créative avec une efficacité limitée, ils rédigent des phrases peu complexes et pertinentes.

En résumé, l'évaluation périodique de la compréhension et production écrite des textes argumentatif est importante pour les apprenants, parce qu'elle permet de concrétiser ses points faibles et d'orienter ses capacités futures.

10- Explication et interprétation des résultats obtenus à l'examen du deuxième semestre :

Examen de moyenne durée du premier semestre en module de T.E.E.O :

- La compréhension d'un texte argumentatif. Titre : La classe de lettres.
- La rédaction d'un texte argumentatif sur l'avenir du livre.

<u>Objectifs et consigne</u> :

L'objectif visé par cette épreuve est de vérifier les compétences de compréhension et de rédaction d'un texte argumentatif.

Cette épreuve nous permet de rendre compte de l'apprentissage de chaque apprenant à travers des notes, et de les classer du plus fort au plus faible. S'il obtient la note de 10 ou plus d'après la moyenne des deux examens « E.M.D1 + E.M.D2 » il sera admis et il aura le module, sinon il a la chance de passer un autre examen « Devoir de synthèse, épreuve n°06 ».

Nous les avons informés que les questions de la compréhension portent sur les éléments significatifs du texte et qu'elles sont du genre : le relevé et les questions aux choix multiples.

La première partie de l'épreuve est notée sur 14 points. Pour la deuxième partie de l'épreuve, nous les avons informés qu'ils seront évalués et notés à partir de la grille de correction suivante :

- La compréhension du sujet.
- La pertinence des idées.
- Le respect du plan.
- La cohérence textuelle.
- L'emploi de phrases correctes.

Les résultats de cette épreuve sont représentés dans le tableau n°06 (voir l'annexe n°01, page : 245) et dans des histogrammes. Leurs commentaires suivront immédiatement après.

Résultats en pourcentages :

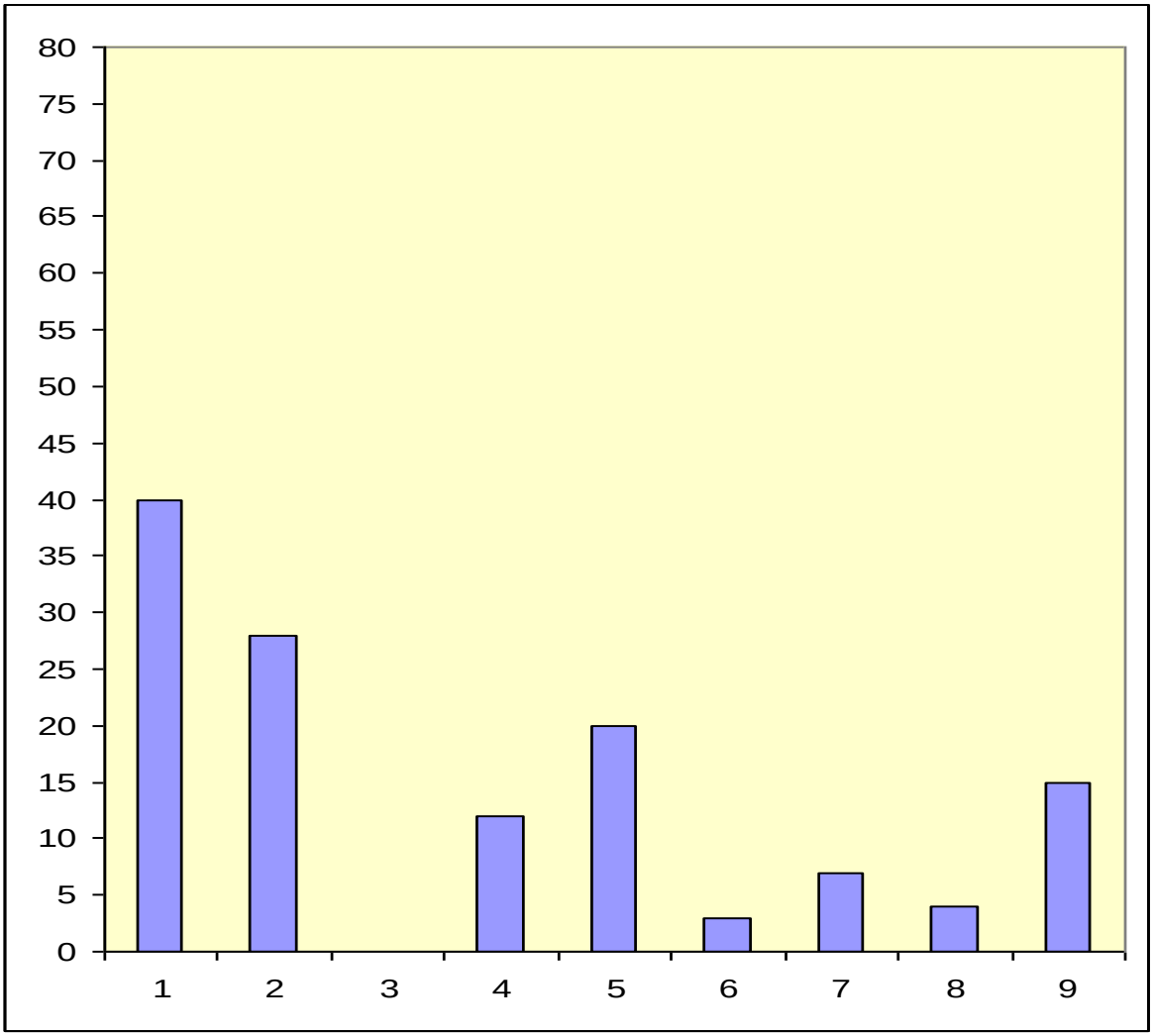
I- Compréhension de l'écrit :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
50%	- Ont identifié la thèse soutenue.
35%	- Ont identifié la thèse rejetée.
	* Concernant les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur :
00%	- Ont identifié l'emploi du discours rapporté directement.
15%	- Ont relevé les modalisateurs et les évaluatifs dépréciatifs.
25%	- Ont identifié l'emploi du conditionnel.
3,75%	- Ont relevé du texte un indice du ton ironique.
8,75%	- Ont trouvé le registre dominant dans ce texte.
5%	- Ont pu trouver la forme et la caractéristique de ce texte «pamphlet».
18,75%	- Ont identifié le type de raisonnement employé dans le dernier paragraphe.

II- Production écrite :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
86,25%	- Ont compris le sujet.
22,50%	- Ont employé des idées correctes
25%	- Ont respecté le plan.
15%	- Ont respecté la cohérence textuelle.
25%	- Ont employé des phrases correctes.

Nombre d'étudiants

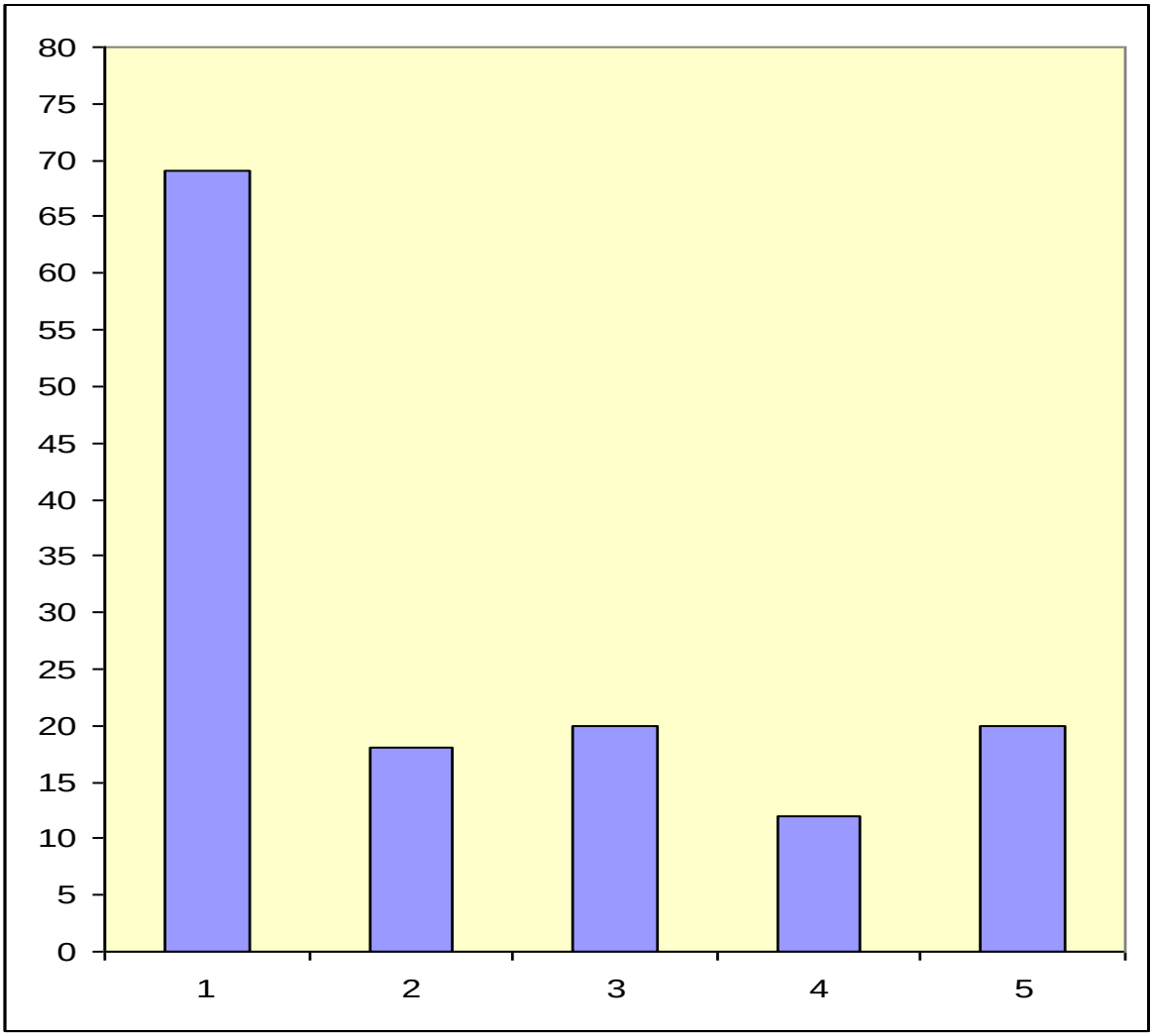


Questions :

1- Thèse soutenue
2- Thèse rejetée
3- Discours direct
4- Modalisateurs et évaluatifs dépréciatifs
5- Conditionnel
6- Ironie
7- Registre dominant
8- Pamphlet
9- Type de raisonnement employé

L'histogramme indique les résultats obtenus lors des réponses aux questions relatives à la compréhension d'un texte argumentatif. Texte: La classe de lettres. Groupes:7 et 8.

Nombre d'étudiants



Questions :

1- Compréhension du sujet
2- Pertinence des idées
3- Respect du plan
4- Cohérence textuelle
5- Phrases correctes

L'histogramme indique les résultats obtenus lors de la rédaction d'un texte argumentatif sur l'avenir du livre. Groupes : 7 et 8.

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes de l'examen du deuxième semestre</u> :

L'intitulé du texte proposé « la classe de lettres ».

L'auteur nous présente l'opinion des partisans et des adversaires de la culture littéraire. Dans ce contexte, les étudiants ont été invités à bien comprendre le sens et à répondre aux questions. Il convient de préciser que cette épreuve est considérée comme un examen du deuxième semestre.

À la lumière des résultats de cette épreuve, nous enregistrons :

Au niveau sémantique :

-La moitié des apprenants ont identifié la thèse soutenue, exemple : Les apprenants A image : 36, page 384, C image : 38, page 389, E image : 40, page 392, G image : 42, page 394. Par contre, vingt-huit (28) étudiants ont identifié la thèse rejetée, exemples : Les apprenants B image : 37, page 387, D image : 39, pages 390-391, E image : 40, page 392. L'apprenant F image : 41, page 384 a répondu juste à la première question, mais a fait des fautes d'orthographe et a recopié des phrases du texte.

Au niveau syntaxique :

- Le quart des étudiants ont relevé du texte, les verbes conjugués au conditionnel présent.

- Aucun étudiant n'a relevé du texte une phrase au discours direct. Exemples : les apprenants : A image : 36, pages 384-385-386, B image : 37, pages 387-388, C image : 38, page 389, D image : 39, pages 390-391, E image : 40, page 392.

Au niveau lexical :

-Douze (12) étudiants ont relevé du texte les modalisateurs et les évaluatifs dépréciatifs, seulement trois (03) étudiants ont relevé du texte un indice du ton ironique Exemple : l'apprenant E page 383, et sept (07) étudiants ont identifié le registre dominant.

-Quatre (04) étudiants seulement ont pu caractériser ce texte.

-Quinze (15) étudiants ont identifié le type de raisonnement employé dans le dernier paragraphe. Exemples : les apprenants E image : 40, page 392, D image : 39, page 390, G image : 42, page 394.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'épreuve portant sur la production écrite :

Au niveau de compréhension et de pertinence des idées :

- Soixante-neuf (69) étudiants ont compris le sujet, par contre dix-huit (18) étudiants ont employé des idées pertinentes. Les arguments employés sont insuffisants ou inapropriés. Exemples : les apprenants A image : 36, pages 385-386, D image : 39, pages 390-391, F image : 41, page 393. Par contre les apprenants : B image : 37, pages 387-388, C image : 38, page 389, E image : 40, page 392, H image : 43, pages 396-397 n'ont pas rédigé le paragraphe.

Au niveau de cohérence et de plan :

- Douze (12) étudiants ont employé des phrases correctes et le quart d'étudiants ont respecté le plan.
- Vingt (20) autres étudiants ont employé des phrases correctes.

L'apprenant D image : 39, pages 390-391 a présenté le sujet, mais il a développé peu sa thèse, son texte est faible, l'intention de communication est faible aussi. L'apprenant E image : 40, page 392 n'a pas rédigé le paragraphe. L'apprenant F image : 41, page 393 n'a pas construit une argumentation selon une stratégie éfficace, il a énoncé une position liée au sujet, mais il l'a soutenu avec peu d'arguments. L'apprenant G image : 42, page 395 a fondu une partie de son argumentation sur une information juste, mais elle est peu développée : l'absence d'exemple qui l'étaye. Il a même recopié des phrases du texte. L'apprenant I image : 44, page 499 n'a pas rédigé le paragraphe.

L'apprenant K image : 46, page 402 a présenté des arguments sans employer le lien logique. Il a divisé son texte sans faire le lien logique, mais il a exprimé ce qu'il a l'intention de dire en prenant le risque de faire des erreurs lexicales et grammaticales.

Le texte est orthographié de manière incorrecte, il a employé des erreurs grammaticales et des fautes d'expression. L'apprenant A image : 36, pages385-386 démontre une compréhension du sujet, il a présenté des idées peu complexes.

Le constat établi à l'issu de l'épreuve fait ressortir les données suivantes :

- Vingt (20) étudiants ont obtenu une note supérieure à 10/20.
- Quatre (04) étudiants ont obtenu la moyenne.
- Cinquante-six (56) étudiants ont obtenu une note inférieure à 10/20.

Le pourcentage de réussite est de 30%.

En guise de synthèse :

Cette épreuve permet de transmettre l'information sur le niveau réel des apprenants et prépare au passage en deuxième année. Elle a été proposée après la réalisation d'un ensemble de tâches d'apprentissage concernant le texte argumentatif et d'un ensemble d'évaluations : « diagnostique et formative » et à partir des erreurs commises lors de ces dernières. Les résultats obtenus sont insuffisants et sont traduits par des notes. Vingt-quatre étudiants sur quatre-vingts (24/80) ont eu la moyenne.

Malgré les remédiations et les activités correctives des évaluations diagnostique et formative, les étudiants éprouvent des difficultés à comprendre un texte argumentatif et à répondre aux questions qui lui sont proposées. Ils ne possèdent pas le lexique suffisant pour comprendre un texte argumentatif (15%, 25%, 3,75%, 8,75%, 5%, 00% ont répondu aux tâches demandées). Ils éprouvent aussi des difficultés à rédiger un texte argumentatif sur l'avenir du livre (22,50% seulement ont employé des phrases correctes). Ceci se traduit par manque de bagage langagier en langue française. Quelques apprenants ont pensé leur texte dans la langue maternelle et l'ont traduit comme ils le peuvent dans la langue cible, d'autres ont consulté le texte étudié afin de s'en servir, ils ont recopié les mêmes phrases de l'auteur, ils ont essayé d'élaborer un nouveau discours écrit avec une langue du raisonnement et de l'argumentation.

L'intention de communication est peu faible. Quelques textes ne sont pas clos. Parfois la conclusion est présentée de manière mécanique. Les apprenants ont répété certains éléments de l'introduction.

En ce qui concerne les activités réussies :

La plupart des apprenants ont pu défendre une position sur le thème proposé dans le but de convaincre le destinataire. Les thèses sont préntées au début, dans la plupart des productions, elle est formulée de manière explicite. Ils fondent une partie de leur argumentation sur une information juste même si elle n'est pas développée.

Cette épreuve a permis de mesurer l'écart entre les connaissances du début d'apprentissage et les connaissances acquises à la fin du cursus de formation et d'exprimer le besoin dans cet écart. Elle va permettre de guider et de tester les étudiants par rapport à leurs niveaux. Les apprenants ont trouvé des difficultés à comprendre le texte et à saisir le sens par manque de compréhension des aspects de la langue tel que le lexique et la morphosyntaxe.

11- Explication et interprétation des résultats obtenus au devoir de synthèse :

- La compréhension d'un texte argumentatif. Titre : l'hypnose télévisuelle.
- La rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole.

Objectifs et consignes :

Cette épreuve est proposée uniquement pour les étudiants qui ont obtenu une note inférieure à 10 d'après la moyenne des deux examens semestriels « EMD1 + EMD2 ».

Elle permet de vérifier le degré de maîtrise des objectifs fixés, de classer les apprenants du plus fort au plus faible selon la note obtenue.

L'épreuve contient la même formulation des questions proposées à l'examen du deuxième semestre et qui sont du genre : le relevé, la compréhension et l'identification.

Nous les avons conseillés de lire attentivement le texte, de souligner les mots clés et les moyens linguistiques employés par l'auteur.

La deuxième partie de l'épreuve « production écrite » qui est notée sur six (06) points vise leurs capacités à rédiger un texte argumentatif.

Nous les avons conseillés de ne pas recopier les mêmes idées de l'auteur, de respecter le plan et d'utiliser les moyens linguistiques nécessaires à ce type de texte.

Les résultats de cette épreuve sont indiqués dans le tableau n°07 (voir l'annexe n°01, page : 248) auquel nous avons joint deux histogrammes représentant le pourcentage de réussite. Leurs commentaires suivront immédiatement après.

Résultats en pourcentages :

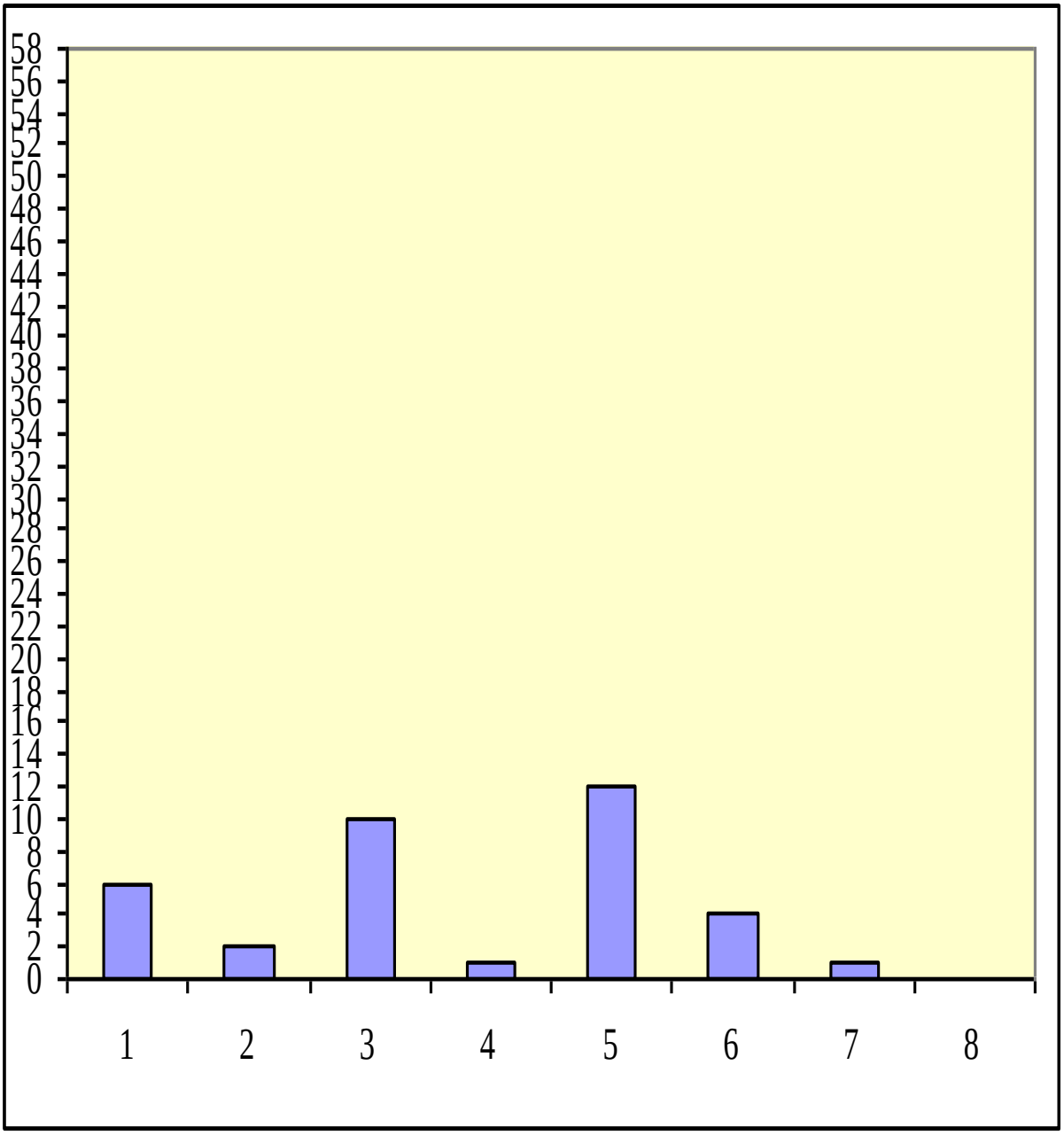
I- Compréhension de l'écrit :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
10,34%	- Ont identifié la thèse défendue par le journalise.
3,44%	- Ont identifié les arguments qui l'étayent.
17,24%	- Ont identifié les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée
20,68%	- Ont pu caractériser le ton adopté dans les deux derniers paragraphes.
1,72%	- Ont identifié le registre dominant dans le texte.
6,89%	- Ont identifié à qui renvoie le 1er pronom indéfini ''on'' dans le 5ème paragraphe.
1,72%	- Ont identifié à qui renvoie le 2ème pronom indéfini ''on'' dans le 5ème paragraphe.
00%	- Ont identifié à qui renvoie le 3ème pronom indéfini ''on'' dans le 5ème paragraphe.

II- Production écrite :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
86,20%	- Ont compris le sujet.
8,62%	- Ont employé des idées pertinentes.
13,79%	- Ont respecté le plan.
3,44%	- Ont respecté la cohérence textuelle.
3,44%	- Ont employé des phrases correctes.

Nombre d'étudiants

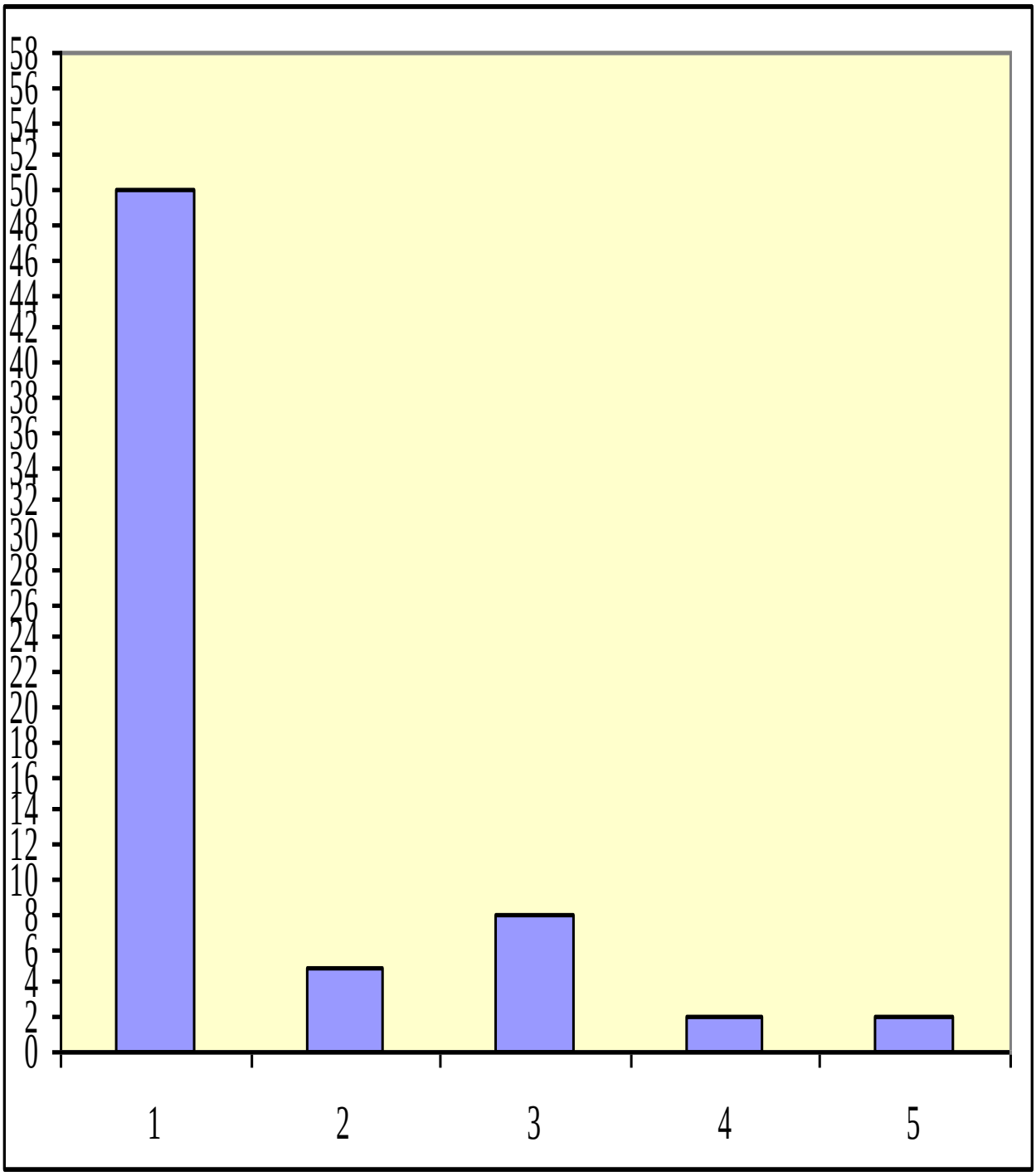


Questions :

1- Thèse défendue
2- Arguments de la thèse$_1$
3- Marques énonciatives de la mise en doute
4- Ton adopté dans le dernier paragraphe
5- Registre dominant
6- 1er pronom « On »
7- 2^{ème}pronom « On »
8- 3^{ème}pronom « On »

L'histogramme indique les résultats obtenus lors des réponses aux questions relatives à la compréhension d'un texte argumentatif. Texte: L'hypnose télévisuelle. Groupes:7 et 8.

Nombre d'étudiants



Questions :

1- Compréhension du sujet
2- Pertinence des idées
3- Respect du plan
4- Cohérence textuelle
5- Phrases correctes

L'histogramme indique les résultats obtenus lors de la rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole. Groupes:7et 8.

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes de l'examen du devoir de synthèse</u> :

Le texte proposé intitulé « l'hypnose télévisuelle », présente les avantages et les inconvénients de la télévision, il convient de préciser que cette épreuve est considérée comme un devoir de synthèse et n'a concerné que les étudiants qui n'ont pas obtenu la moyenne dix (10) des deux examens (examens du premier et du deuxième semestre) des groupes 7 et 8, totalisant un nombre de 58 étudiants.

Sur ce nombre et au niveau sémantique :

- Six (06) étudiants ont identifié la thèse défendue par le journaliste. Exemple : L'apprenant A image : 48, page 406.
- Deux (02) autres étudiants ont relevé du texte les arguments qui étayent la thèse défendue. Exemple : L'apprenant A image : 48, page 406.

Pour les autres étudiants : les arguments relevés sont inapropriés, ils ont recopié au hasard des phrases du texte, exemple : L'apprenant D image : 51, page 413. Par contre, l'apprenant E image : 52, page 415 a employé un argument inaproprié.

L'apprenant F image : 53, page 416 a recopié tout un paragraphe du texte.

Au niveau lexical :

- Dix (10) étudiants ont pu identifier et relever du texte les modalisateurs et les évaluatifs dépréciatifs. Exemple : l'apprenant E image : 52, page 415 a recopié toute une phrase du texte qui contient un évaluateur dépréciatif **« victime ».** L'apprenant C image : 50, page 411 a relevé toute la phrase qui contient le verbe **« donnerait** » au conditionnel.
- Douze (12) étudiants ont trouvé le registre dominant dans le texte, exemples : L'apprenant A image : 48, page 406. L'apprenant E image : 52, page 415. Par contre :
- Un (01) seul étudiant a pu caractériser le ton adopté dans les deux derniers paragraphes.
- Quelques étudiants ont répondu en relevant le temps des verbes. Ces derniers confondent entre le « ton » et le « temps ». Exemples : L'apprenant D image : 51, page 413, l'apprenant E image : 52, page 415, l'apprenant F image : 53, page 417.

Au niveau syntaxique :

Parmi les dix (10) étudiants qui ont pu relever du texte les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur :

- Quatre (04) étudiants ont relevé les verbes employés au conditionnel, par contre, l'apprenant C image : 50, page 411 a écrit toute la phrase qui contient le verbe conjugué au conditionnel présent.

- Quatre (04) étudiants ont identifié à qui renvoie le premier pronom indéfini ‘’On’’ employé dans le cinquième paragraphe.
- Un (01) étudiant a identifié à qui renvoie le deuxième pronom indéfini ‘’On’’ employé dans le cinquième paragraphe et personne n’a pu identifier à qui renvoie le troisième pronom indéfini ‘’On’’ employé dans le cinquième paragraphe.

Au plan de la deuxième partie de l’épreuve (production écrite), le constat établi est le suivant :

- Cinquante (50) étudiants ont compris le sujet : la thèse apparait dans les textes produits.
- Cinq (05) étudiants ont employé des idées pertinentes (les idées sont originales. Exemple : l’apprenant A image : 48, page 407. Cet apprenant a essayé d’exprimer ce qu’il a l’intention de dire en prenant le risque de faire des erreurs lexicales et grammaticales. Dans la copie de l’apprenant B image : 49, page 409. Le développement de l’argumentation est non pertinent ce qui explique le non respect de la tâche. Les introductions des apprenants: D image : 51, page 414, I image : 56, page 421 orientent peu la suite du texte, les arguments sont insuffisants et inappropriés. L’apprenant E image : 52, page 415 n’a pas rédigé le paragraphe. L’intention de communication dans les copies des apprenants G image : 54, page 418, H image : 55, page 419 est faible.
- Huit (08) autres étudiants ont respecté le plan.
- Seulement deux (02) étudiants ont respecté la cohérence textuelle et deux (02) autres ont employé des phrases appropriées.

À l’issue de l’épreuve dans ses deux parties, les notes obtenues par les étudiants s’établissent comme suit :

- Deux (02) étudiants ont obtenu une note supérieure à 10/20.
- Dix-sept (17) étudiants ont obtenu la moyenne.
- Trente-neuf (39) étudiants n’ont pu atteindre la note moyenne

<u>En guise de synthèse</u> :

Deux compétences ont été évaluées chez l’étudiant :

Celle de compréhension d’un texte argumentatif sur la télévision et celle de production écrite d’un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole.

Les étudiants qui ont passé le devoir de synthèse éprouvent des difficultés à analyser le texte proposé en identifiant la thèse, les arguments, les marques énonciatives

qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée, le ton adopté et le registre dominant (10,34%, 03,44%, 17,24% et 01,72% seulement ont répondu aux tâches demandées). Les mots du lexique sont les piliers à partir desquels le sens se construit. La principale motivation de l'apprenant est d'accéder au sens le plus tôt possible. De même, ils éprouvent un manque quant-aux connaissances syntaxiques (06,89%, 01,72% et 00% seulement ont identifié à qui renvoie les différents pronoms indéfinis).

Nous avons observé chez ces étudiants des difficultés concernant la rédaction d'un texte argumentatif dont les origines sont diverses :

- L'irrespect du plan et de cohérence textuelle (13,79% seulement ont respecté le plan et 03,44% seulement ont employé des phrases cohérentes),
- manque dans l'emploi des idées pertinentes (08,62%),
- l'emploi de phrases incorrectes (03,44% seulement ont employé des phrases correctes),
- l'insertion de fautes d'orthographe, de syntaxe et de conjugaison,
- manque de ponctuation,
- mots oubliés …etc.

Le pourcentage de réussite à cette épreuve est de 32,75%.

12- Explication et interprétation des résultats obtenus à l'examen de rattrapage :

- La compréhension d'un texte argumentatif. Titre : Enseigner la littérature.
- La rédaction d'un texte argumentatif sur le livre.

Objectifs et consignes :

Cette épreuve est proposée uniquement pour les étudiants qui n'ont pas obtenu la moyenne en devoir de synthèse.

Elle permet de leur donner une autre chance pour obtenir le module.

Les questions de compréhension sont les mêmes que l'examen du deuxième semestre et du devoir de synthèse.

Nous les avons conseillés de lire attentivement le texte, de souligner les mots clés et les moyens linguistiques.

Pour la production écrite, nous les avons conseillés de respecter le plan et de faire attention aux fautes d'orthographe et de langue.

Les résultats de cette épreuve sont indiqués dans le tableau n°08 (voir l'annexe n°01, page : 250) et dans deux histogrammes. Leurs commentaires suivront immédiatement après.

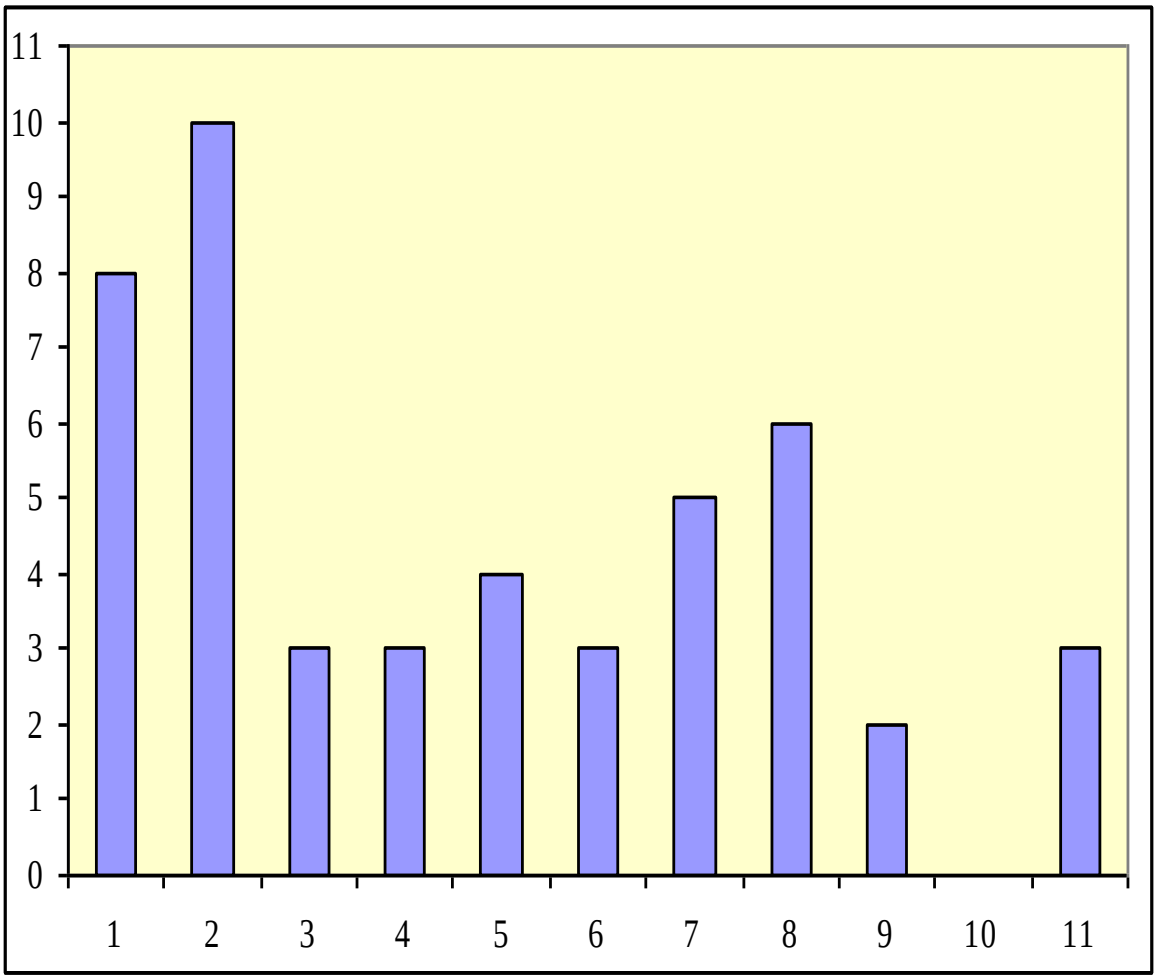
I- <u>Compréhension de l'écrit</u> :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
72,72%	- Ont identifié la thèse rejetée.
90,90%	- Ont identifié la thèse soutenue.
27,27%	- Ont relevé le premier argument qui étaye la thèse défendue par l'auteur.
27,27%	- Ont relevé le deuxième argument qui étaye la thèse défendue par l'auteur.
36,36%	- Ont trouvé le registre dominant adopté par l'auteur pour défendre sa thèse.
27,27%	- Ont justifié leurs réponses.
45,45%	- Ont identifié à qui renvoie le 1er pronom indéfini ''On''.
54,54%	- Ont identifié à qui renvoie le 2ème pronom indéfini ''On''.
18,18%	- Ont identifié à qui renvoie le 3ème pronom indéfini ''On''.
0,0%	- Ont identifié à qui renvoie le 4ème pronom indéfini ''On''.
27,27%	- Ont relevé du texte un détail qui renvoie au registre ironique.

II- <u>Production écrite</u> :

Taux d'étudiants	Compétences/ Capacités
72,72%	- Ont compris le sujet.
00%	- Ont employé des idées pertinentes.
09,09%	- Ont respecté le plan.
00%	- Ont respecté la cohérence textuelle.
00%	- Ont employé des phrases correctes.

Nombre d'étudiants

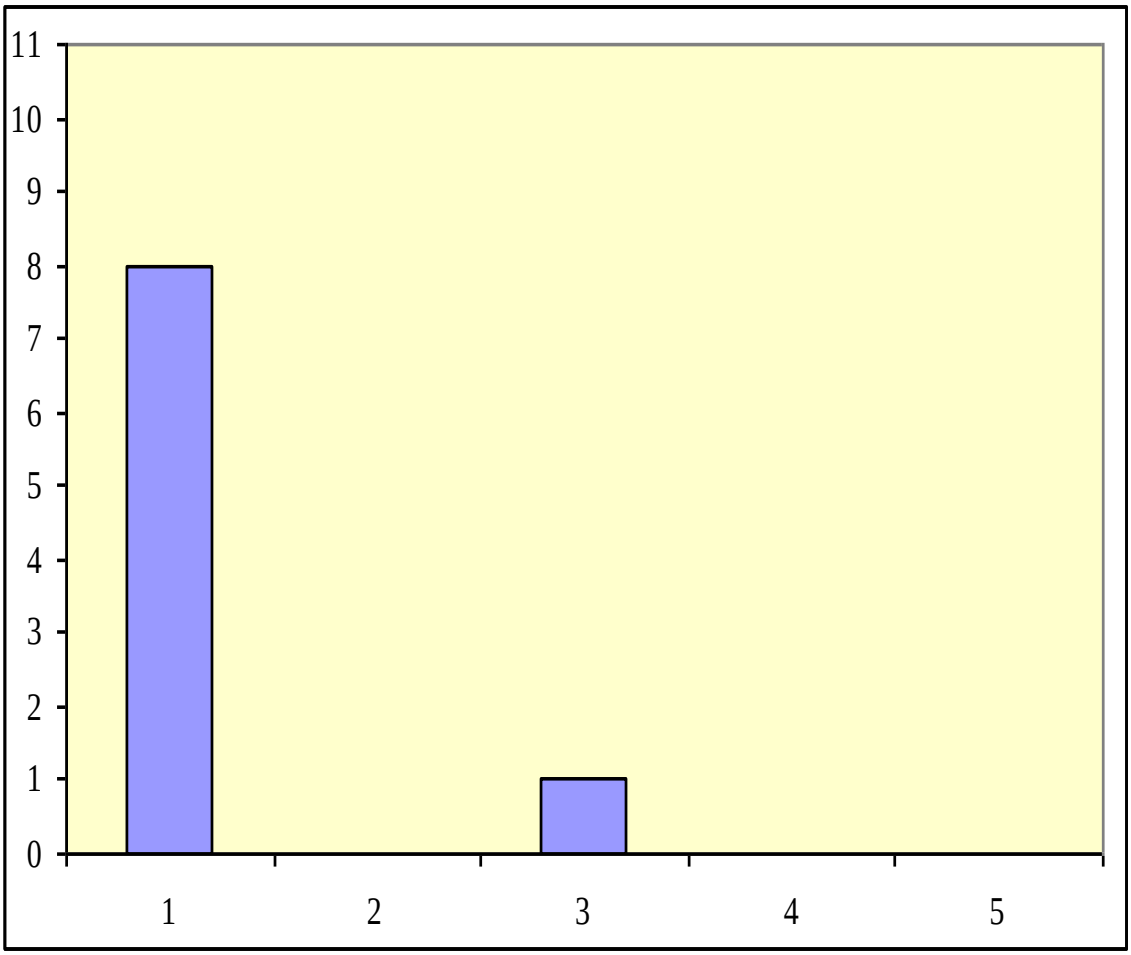


Questions :

1- Thèse rejetée
2- Thèse soutenue
3- Argument N°1
4- Argument N°2
5- Registre dominant
6- Justification
7- 1er pronom « On »
8- 2èmè pronom « On »
9- 3èmè pronom « On »
10- 4èmè pronom « On »
11- Registre ironique

L'histogramme indique les résultats obtenus lors des réponses aux questions relatives à la compréhension d'un texte argumentatif. Texte: Enseigner la littérature. Groupes :7 et 8.

Nombre d'étudiants



Questions :

1- Compréhension du sujet
2- Pertinence des idées
3- Respect du plan
4- Cohérence textuelle
5- Phrases correctes

L'histogramme représente les résultats obtenus lors de la rédaction d'un texte argumentatif sur le livre. Groupes : 7 et 8.

<u>Commentaire du tableau et des histogrammes de l'examen de rattrapage</u> :

Le texte étudié porte sur l'enseignement de la littérature.

L'examen de rattrapage concerne uniquement les étudiants qui n'ont pas pu obtenir la moyenne 10 en module de « T.E.E.O » avec un effectif de 11 étudiants.

Cette épreuve a fait ressortir les données suivantes :

Au niveau sémantique et compréhension :

- Huit (08) étudiants ont relevé du texte la thèse rejetée, exemple : l'apprenant D image : 64, page 441.
- Dix (10) autres ont relevé la thèse soutenue. Les étudiants qui n'ont pas pu relever les deux thèses en présence ont recopié au hasard des phrases extraites du texte. Exemple : l'apprenant A image : 61, page 433.
- Trois (03) étudiants ont relevé le 1er argument qui étaye la thèse défendue par l'auteur et
- Trois (03) autres étudiants ont pu relever le 2ème argument qui étaye la même thèse.
- Quatre (04) autres étudiants ont pu relever du texte la phrase qui justifie le registre dominant dans le texte.

Au niveau lexico-sémantique :

- Trois (03) étudiants n'ont pu identifier le registre dominant adopté par l'auteur pour défendre sa thèse et trois (03) étudiants ont pu relever du texte un détail qui renvoie au registre ironique.

Au niveau syntaxique :

- Cinq (05) étudiants ont pu trouver à qui renvoie le 1er pronom indéfini « On » employé dans le texte, six (06) étudiants ont trouvé à qui renvoie le second pronom indéfini « On » employé dans le texte.
- Deux (02) autres étudiants ont pu trouver à qui renvoie le 3ème pronom indéfini « On ».
- Aucun étudiant n'a pu trouver à qui renvoie le 4ème pronom indéfini « On » employé dans le texte.

Il est à préciser que la production écrite a porté sur la rédaction d'un texte argumentatif sur la situation du livre à l'époque actuelle, en justifiant leurs réponses en donnant des arguments illustrés par des exemples. Huit (08) étudiants ont compris le sujet, un (01) seul étudiant a respecté le plan.

L’apprenant F image : 66, page 447 a rédigé le paragraphe en donnant directement son point de vue, il a même recopié des phrases du texte, il n’a pas étayé sa thèse à l’aide d’arguments.

L’introduction de l’apprenant G image : 67, page 449 oriente la suite du texte de manière générale, elle n’incite pas le destinataire à poursuivre sa lecture. Les thèses sont ordinaires et étayées par des arguments. Il a développé ses arguments de façon personnalisée. Il a exprimé ce qu’il a l’intention de dire en prenant le risque de commettre des erreurs lexicales et grammaticales.

L’apprenant E image : 65, page 445 a repris l’information en répétant la thèse. Son texte n’est pas clos.

L’introduction de l’apprenant D image : 64, pages 442 n’incite pas le destinataire à poursuivre sa lecture. La stratégie argumentative est mise en œuvre de manière faible bien que l’intention de communication soit apparente. Cet apprenant a essayé de défendre sa prise de position sur le sujet en question dans le but de convaincre le destinataire à l’aide d’arguments peu pertinents, il a essayé de progrésser l’argumentation en ajoutant des informations nouvelles malgré l’emploi des fautes d’expression et d’orthographe. Les phrases construites dans le paragraphe de l’apprenant C image : 63, page 440 ne sont pas ponctuées de façon correcte. Il a même employé des erreurs relatives aux accords grammaticaux et à la graphie.

L’apprenant B image : 62, page 437 n’a pas tenu compte des règles de la langue, le texte est orthographié de manière incorrecte, il dénote une connaissance limitée des règles de la langue, plusieurs phrases sont boiteuses et contiennent des erreurs dont certaines sont récurrentes.

L’apprenant B image : 62, page 437 a repris l’information en répétant la thèse. Il a fait plusieurs erreurs liées aux accords, à la conjugaison ou portant sur la graphie des mots, il a utilisé des mots inappropriés. La conclusion est présentée de manière mécanique. Il a répété certains éléments de l’introduction.

Nous remarquons aussi qu’aucun étudiant n’a employé des idées pertinentes, des phrases correctes et n’a respecté la cohérence textuelle.

L’ensemble des textes argumentatifs étudiés fonctionnent comme une source d’inspiration. L’enseignant a trouvé dans les productions des apprenants des phrases

issues des textes déjà étudiés, ils les ont mémorisées ou recopiées puis intégrées dans leur paragraphe.

Au terme de cette épreuve, les résultats chiffrés obtenus par les étudiants se présentent comme suit :

- Aucun étudiant n'a obtenu une note supérieure à 10/20.
- Trois (03) étudiants ont obtenu la moyenne.
- Huit (08) étudiants n'ont pu atteindre la note moyenne.
- Le pourcentage de réussite est de 27,27%.

En guise de synthèse :

À travers cette épreuve, nous avons examiné à la fin de l'année universitaire, les connaissances des étudiants qui n'ont pas pu atteindre la note qui leur permet le passage en deuxième année universitaire et la réussite en ce module à travers la moyenne des notes des deux examens semestriels ou à travers la note obtenue en devoir de synthèse.

Pour certifier qu'un certain niveau est atteint à propos du texte argumentatif chez les étudiants non admis lors des examens précédents, nous avons attribué des notes qui traduisent leurs résultats. La formulation des questions est la même que les deux examens précédents et visent les objectifs spécifiques déjà enseignés en deuxième semestre.

Bien qu'il y ait des exercices d'entrainement et de correction collective aux évaluations précédentes, les étudiants testés éprouvent des difficultés à comprendre, analyser et rédiger un texte argumentatif.

Les résultats obtenus étaient très faibles. Trois étudiants seulement ont eu la note moyenne 10/20.

Étant donné que le passage en deuxième année universitaire se fait avec le système de compensation entre les modules ; 42 étudiants n'ont pas eu la note moyenne « 10 », qui leur assure la réussite en ce module, et ils n'ont pas passé le devoir de synthèse et l'examen de rattrapage. Seulement 38 étudiants ont obtenu la moyenne. Le pourcentage de réussite est de 47,5%.

Synthèse sur l'analyse des erreurs des apprenants :

Nous nous proposons de faire un balayage de quelques erreurs relevées sur des copies d'apprenants universitaires pour réfléchir sur les représentations que peuvent avoir les apprenants sur les caractéristiques d'un texte argumentatif. Les textes produits manifestent de grands écarts de réussite, nous allons construire une typologie d'erreurs.

Les erreurs fréquentes que nous retrouvons souvent chez ces apprenants relèvent de l'aspect syntaxique, discursif, lexical et pragmatique. Ils retrouvent des difficultés à la technique de l'écrit. Nous n'avons retenu que les erreurs relatives au sens, celles qui affectent la communicabilité de la phrase et du texte, soit au niveau des substituts syntaxiques, de conjugaison, de l'utilisation du verbe et de la préposition.

Nous avons expressément réécrit les phrases des apprenants telles qu'elles se présentent , sans corriger les erreurs afin de donner l'image du vrai produit de l'apprenant concernant la rédaction d'un texte argumentatif en module de Technique d'Expression Écrite et Orale.

Les apprenants trouvent des difficultés à rédiger ce type de texte. Nous avons observé que la carence linguistique est plus qu'évidente : Ils ne maîtrisent pas la structure basique de la phrase, par faute d'utilisation des moyens lexicaux, des substituts syntaxiques (les anaphores), et de la morphosyntaxe des verbes, ils trouvent des difficultés à conjuguer des verbes aux temps et modes qui conviennent ainsi qu'au choix de l'auxiliaire (être ou avoir).

Les opérations de cohésion restent non acquises : l'irrespect du plan, l'incapacité d'utiliser les articulateurs logiques selon leurs rapports logiques.

Certaines productions d'apprenants sont illisibles et incompréhensibles à cause de l'emploi des mots incorrects souvent inexistants exemples : **« sosciety »** pour dire « société » page 435, **« graphe »** pour dire « grave » page 376, **« toule tempts »** pour dire « tout le temps » 380, **« essentiale »** pour dire « essentiel » page 374

- L'emploi des interférences lexicales de l'anglais : exemple **« and** » pour dire « et », **« no »** pour dire « non », **« in »** pour dire « en ».
- L'emploi des interférences lexicales de l'arabe : exemple **« technologya** » pour dire « technologie » page 375. Cet apprenant pense en arabe et écrit en français.

Bien que les apprenants aient étudié les différents plans du texte argumentatif ; sa structure dans le texte ; les moyens linguistiques employés, ils n'ont pas respecté la structure basique d'un texte écrit (introduction, développement, conclusion).

La plupart des apprenants donnent directement leurs points de vue, ils répondent comme s'ils répondent à une question ouverte de la compréhension de l'écrit.

Nous allons procéder et suivre la démarche suivante : analyser les productions des apprenants aux niveaux : lexical, syntaxique, morphosyntaxique, pragmatique et discursif.

Au niveau syntaxique :

Pour la plupart des apprenants, les textes produits restent illisibles, trop de fautes d'orthographe, problèmes d'accorder le groupe nominal avec les différents articles. La structure verbale n'est pas maîtrisée. La ponctuation est presque inexistante dans les paragraphes.

Parmi les erreurs que nous avons retenues, celles qui relèvent des anaphores: Les apprenants trouvent des difficultés à employer des substituts syntaxiques appropriés à la phrase. Parmi les problèmes des anaphores :

- Problème dans l'emploi des déterminants. Confusion dans l'emploi du « le » et « la ».

- Le mauvais emploi du genre des déterminants est dû à l'interférence de l'arabe. Exemples :

- **« le parabole »** pour « la parabole » pages 407, 411, 412, 418, 421, 424, 428.429.
- **« sa idée »** pour « son idée », dans ce cas, la marque du féminin est notée, mais **« sa »** dénote que pour l'apprenant. « sa » s'emploie avant le mot au féminin étant donné que « idée » est du genre féminin, il emploie « sa » au lieu de « son ». La même explication pour l'exemple suivant : **« ce maison »** pour « cette maison » page 320, car ce mot est masculin en arabe, mais féminin en français. Cette erreur relève donc des raisons d'apprentissage.

Exemple :

- **« Elle est utile »** au lieu de : « elle est un outil ».

Cette erreur est due à l'interférence de l'arabe. Le mot « outil » en arabe désigne « **الوسيلة** » qui est féminin. L'apprenant transfert le mot de l'arabe en français.

Exemples :

- **« de les livres »** au lieu de « des livres ».
- **« de la monde** » au lieu « du monde ».

Ces erreurs sont dues à l'interférence de l'arabe en français : il ya une distinction de la préposition et du déterminant, l'article « du » en arabe est **« au le ».**

- L'équivalent de « des » en arabe est **« de les »** exemple : **« de les livres ».**

Dans l'exemple qui suit, l'erreur est due à une inattention ou erreur d'apprentissage.

Exemple :

- **« Je trouve que parabole »** au lieu de « je trouve que la parabole ».

Une autre erreur due à l'interférence de l'arabe en français est relevée dans l'exemple suivant :

- **« On trouve dans touts les mondes »**.

Pour l'apprenant, le mot « monde » signifie **" العالم "** en arabe, il rassemble plusieurs pays, il est donc au pluriel et selon son apprentissage mal acquis, le mot au pluriel est désigné par la lettre « s ». La même chose pour l'exemple suivant : **« mon question »** au lieu de « ma question », le mot « question » en arabe signifie **« "السؤال" »**, l'apprenant fait référence à l'arabe, le mot en arabe est masculin. Nous relevons la même remarque pour l'exemple qui suit :

Exemple :

- **« tous les informations »** pour dire « toutes les informations ».

Le mot « tous » signifie en arabe **« كل »**, pour l'apprenant, ce terme désigne tous les mots au pluriel que ce soit féminin ou masculin.

Certaines erreurs n'ont pas d'explication et peuvent être des erreurs d'apprentissage.

Exemples :

- **« mon culture et mon regiene »** pour « ma culture et ma région ».
- **« ce derniere »** pour « cette dernière ».

Les apprenants savent que « mon » est un adjectif possessif et que « ce » un adjectif démonstratif, Leur emploi dans les phrases est juste, mais ils trouvent des difficultés à différencier entre les mots masculins et féminins « Le genre ».

<u>Les pronoms</u> :

Nous avons relevé d'autres erreurs relatives à l'emploi des pronoms. Les apprenants ne savent pas différencier entre le pronom neutre « en » et le pronom indéfini « on ».

Exemples :

- **« en peu »** pour « on peut » page 450.

- **« en a utilisée »** pour « on a utilisé » page 376.

- **« en trouves »** au lieu de « on trouve ».

Ces erreurs peuvent survenir des erreurs d'apprentissage, ici nous n'arrivons pas à voir le lien entre « on » et « en ». Par contre, dans l'exemple qui suit, l'apprenant répète le sujet et cela est dû aussi à l'interférence de l'arabe en français. En arabe, on ajoute la lettre **« ت »** au verbe qui se conjugue avec le sujet féminin singulier, et la lettre **« ي »** au verbe qui se conjugue avec le sujet masculin singulier.

Exemples :

- **« parabole elle apporte »**, ici le pronom personnel « elle » est écrit au lieu de « la » ou pour conjuguer le verbe « apporter » avec le sujet féminin singulier. Pour lui **« elle »** n'est pas un pronom tonique, **« elle » = « ت ».**

<u>Les formes verbales</u> :

Parmi les erreurs observées, celles qui renvoient à la forme verbale : des erreurs qui portent sur la morphosyntaxe des verbes : la concordance des verbes, des temps et des modes, des erreurs dans le choix des auxiliaires « être » et « avoir », l'emploi des verbes non conjugués…etc. Nous citons quelques exemples :

1- L'emploi des verbes à l'infinitif.

Exemples :

- **« les enfants jouér et écoutér »** pour « les enfants jouent et écoutent » page 373.

- **« je préférer »** pour « je préfère ».

- **« L'homme vivre dans la nature »** pour « L'homme vit dans la nature » page 320.

- **« Les chercheure préférer le livre »** pour « les chercheurs préfèrent la lecture des livres ».

- **« les gens utiliser le livre »** pour « les gens lisent les livres ».

Les apprenants recourent à l'infinitif parce qu'ils ne savent pas conjuguer les verbes et pour éviter les lacunes qui leur font défaut en conjugaison.

2 - L'emploi des verbes mal conjugués.

Exemple :

- **« L'homme prent le livre »** pour « «L'homme lit le livre », **« prent »** pour dire « prend ».
- **« il remplacie »** pour « il remplace ».
- **« il ya un autre moyone qui existé »** pour « il ya un autre moyen qui existe ».
- **« il écrie »** pour « il écrit ».
- **« les gens trouvons »** pour « les gens trouvent » page 325.
- **« on trouveaient »** pour « on trouve » ou « on trouvait ».
- **« ils on mal »** pour « ils ont mal »
- **« en restent regarderaient »** pour « on reste regarder »
- **« on savent »** pour « on sait »
- **« non pas laissez »** pour « ne pas laisser »

Les apprenants trouvent des difficultés à conjuguer les verbes aux modes et temps qui conviennent.

3- L'irrespect dû de l'orthographe grammaticale :

Exemples :

- **« je pence »** pour « je pense » page 378.
- **« communicer** » pour « communiquer » page 325.
- **« jadaure »** pour « j'adore » page 321.

Ces apprenants trouvent des difficultés à respecter l'orthographe grammaticale des verbes.

4- Des difficultés à distinguer les groupes des verbes.

Exemples :

- **« je pouver consulter un livre »** pour « je peux consulter un livre ».
- **« pour tronsmétrer »** pour « pour transmettre ».
- **« pouver »** désigne le verbe « pouvoir », **« transmettrer »** désigne le verbe « transmettre ».

Les apprenants trouvent des difficultés à distinguer les groupes des verbes, mais ils ont appliqué la règle concernant « la préposition +le verbe à l'infinitif ».

5- Erreurs dans le choix des auxiliaires « être et avoir » :

Exemples :

- **«qu'on sont regardé »** pour « qui ont regardé ».
- **« Les gens sont vu »** pour « les gens ont vu ».
- **« Les parents ont obligés »** pour « les parents sont obligés ».
- **« il sont oublié ses études »** pour « il a oublié ses études » page 370.
- **« j'ais aureuse »** pour « je suis heureuse » page 320.

L'utilisation de l'auxiliaire « être » et « avoir » est inacquise.

<u>L'orthographe lexicale</u> :

Nous constatons l'emploi récurrent des fautes d'orthographe. L'apprenant écrit le mot comme il l'entend ou comme il pense le connaître phonétiquement.

Exemples :

- **« nicisair »** pour dire « nécessaire » page 375
- **« civilization »** pour dire « civilisation » page 376
- **« parpore »** pour dire « par rapport » page 373
- **« le tempts »** pour dire « le temps » page 380
- **« le liver »** pour dire « le livre » page 445
- **« la magiorite »** pour dire « la majorité » page 404
- **« la sonté »** pour dire « la santé » page 325
- **«l 'home »** pour dire « l'homme » page 321
- **« oner »** pour dire « honneur » page 321

- **« le rispé »** pour dire « le respect » page 321
- **« miore »** pour dire « meilleur » page 324
- **« l'internette »** pour dire « l'internet » page 401

Certains apprenants accentuent la prononciation de certains sons. Ils écrivent comme ils parlent. Nous avons observé un problème phonétique d'assimilation progressive,

- Le « e » s'écrit et se prononce « a »

Exemple : **« essentiale »** pour dire « essentiel » page 374

- Le « i » devient « e »

Exemple : - **« emage »** pour dire « image » page 411
- **« édée »** pour dire « idée » page 445
- **« estoire »** pour dire « histoire » page 405

- Le « é » devient « i »

Exemples : - **« le rispé »** pour dire « le respect » page 321
- **« nicissair »** pour dire « nécessaire » page 381
- **« télivision »** pour dire « télévision » page 424
- **« ni pas »** pour dire « n'est pas » page 381
- **« trisore »** pour dire « trésor » page 408
- **« la dicouverte »** pour dire « la découverte » page 412

- Le « é » devient « u »

Exemples : - **« utidiant »** pour dire « étudiant » page 381
- **« luctur »** pour dire « lecture » page 379

Les fautes phonétiques sont très fréquentes chez les apprenants, ces derniers n'ont pas reçu d'apprentissage en phonétique. Cela est dû aussi à une interférence à l'arabe et à une mauvaise assimilation phonétique.

Exemples : **« téléphision »** pour « télévision ». **« graphe »** pour dire « grave » page 376

En plus des fautes d'orthographe, l'apprenant n'accorde pas les articles (définis ou indéfinis) avec les groupes nominaux.

Exemples :

- **« Les fête »** pour dire « les fêtes » page 320
- **« Les service »** pour dire « les services » page 382.

- **« des personne »** pour dire « des personnes » page 373.
- **« une moyen »** pour dire « un moyen » page 322.
- **« une point »** pour dire « un point » page 324.
- **« des livre »** pour dire « des livres » page 320.
- **« les manière »** pour dire « les manières » page 324.
- **« les information»** pour dire « les informations » page 322.
- **« la progrés »** pour dire « le progrès » page 322.
- **« la telephone »** pour dire « le téléphone » page 322.
- **« une vies »** pour dire « des vies » page 324.
- **« les fille »** pour dire « les filles » page 419.
- **« les livre »** pour dire « les livres » page 405.

Ces erreurs nous montrent que la révision du texte n'est pas faite. L'apprenant n'a pas relu son texte. La relecture est importante, elle amène l'apprenant à ajouter des mots oubliés, à les changer, à reformuler, à faire l'accord ou à mettre les marques de ponctuation.

Au niveau discursif :

La structure du texte est souvent sous forme de paragraphe. Certaines phrases posent un problème de compréhension. Les exemples cités portent sur les expressions mal choisies, incorrectes ou expressions incomplètes.

Exemple :

- **« le livre et un le seul moyen »** pour dire « Le livre est le seul moyen » page 438.
- **« l'homme sans develepement comme il le livre sans titre »** pour dire « l'homme sans développement est comme le livre sans titre » page 323.

Les apprenants n'accordent pas assez d'importance à la ponctuation, ils la négligent, la plupart des paragraphes sont écrits sans ponctuation et de là, le discours est

rompu ou des fois discontinu. Nous constatons aussi l'emploi des expressions confuses et incompréhensibles.

Exemples :

- **« premiet a cause de la mavais des chanes ».**
- **« dans cette sociel, dans cette sociel passé, il écrie la lettre mais donc écrie une messagé à un minute ».**

La cohésion est rompue lorsque les éléments anaphoriques ne suivent pas au niveau des déterminants et des substituts syntaxiques. La mauvaise construction de la phrase altère le sens et empêche la cohérence du texte.

Exemples :

- **« Car elle sont trouvent dans elle beaucoup ».**
- **« voila qui se pensent les un ».**
- **« est un proposé à l'internet ».**

Certains étudiants ont recopié les mêmes phrases du texte, d'autres ont réécrit le sujet.

Exemple :

- **« elle leur égard et les prive d'interlocuteurs ».**

<u>Au niveau pragmatique</u> :

La plupart des apprenants ont répondu aux sujets de rédaction comme s'ils répondaient à une question de compréhension. Les textes sont écrits comme un paragraphe. L'objectif de la rédaction n'a pas été atteint du fait que la majorité n'a pas respecté le plan. Certains apprenants n'accordent pas d'importance à la cohérence et la cohésion entre une phrase et une autre. Nous avons relevé soit l'absence de termes de liaison, soit le mauvais emploi de certains mots.

Exemple :

- **« et aussi car »** pour dire « aussi ». Cet apprenant manque de concentration en ce qui concerne la cohérence.

Par contre, certains apprenants ont réécrit le plan avec les moyens linguistiques tel qu'ils l'ont appris pendant le cours, ils l'ont appris par cœur, sans ajouter des phrases personnelles.

Quelques apprenants ont donné leur point de vue directement sans présenter des preuves ou des exemples ; ils trouvent des difficultés à structurer leur texte, ils n'illustrent pas assez, ceci est dû aux manques d'idées et de savoir développer. La difficulté de développer une idée entraine un ensemble d'erreurs.

Synthèse sur l'analyse des réussites des apprenants:

Quelques apprenants ont présenté leurs idées qui étaient mises en valeur par des phrases courtes, malgré la mauvaise formulation.

D'autres ont pu défendre une thèse, donner des arguments valables et même quelques exemples, malgré leurs insuffisances en orthographe, en vocabulaire et en grammaire.

Certains ont pu distinguer l'argument de l'exemple et l'articulateur argumentatif du modalisateur.

Nous remarquons aussi :

- L'emploi des phrases déclaratives.
- L'emploi des connecteurs logiques.
- L'emploi du système d'énonciation surtout la première personne du singulier.
- La présence des marques de jugement.
- Les verbes sont conjugués au présent intemporel.

Synthèse de la troisième partie :

Dans Cette partie, nous avons analysé et présenté les productions d'apprenants des différentes évaluations, au niveau syntaxique, lexical, orthographique et discursif.

Nous avons retenu un échantillon de quatre-vingts « 80 » copies d'apprenants et ce, pour des raisons d'exploitation des données (feuilles blanches, écriture illisible, une partie d'épreuve non traitée, exercices non traités, la réécriture des questions ou des mêmes phrases du texte à l'essai.

De cet échantillon retenu et pour cause aussi d'abondances successives et de répétitions de termes dans un paragraphe ou de ressemblances d'erreurs. Nous avons soumis à l'analyse uniquement dix copies de chaque épreuve.

Les erreurs fréquentes que nous avons retrouvées chez ces étudiants relèvent de l'aspect syntaxique : les anaphores, les déterminants, les formes verbales. Au niveau lexical, discursif et rédactionnel.

Nous n'avons retenu que les erreurs relatives au sens de la phrase et du texte. Pour chaque évaluation, nous avons analysé les erreurs et présenté des commentaires.

Conclusion :

Nous avons tenté, tout au long de ce travail, de clarifier la notion de l'évaluation et de la différencier à celle de contrôle et la manière d'évaluer un ensemble de capacités à partir d'une même situation grâce à la production d'un discours en situation.

L'évaluation doit acquérir ou actualiser les connaissances et les techniques nécessaires pour faire des tâches évaluatives adaptées à l'utilisation qu'on veut faire aux apprenants et aux objectifs visés. Les conceptions du langage, de l'apprentissage et de l'évaluation doivent être clarifiées par l'évaluateur afin de garantir la cohérence. L'évaluateur doit adopter des attitudes positives, il a tendance à distinguer les connaissances linguistiques qu'il enseigne en tant que telles et le savoir-faire qu'il va s'efforcer de le faire acquérir une fois les savoirs acquis.

La notion de savoir-faire ou de compétence communicative ne s'oppose pas aux savoir appropriés par l'apprenant. Il désigne l'organisation, la structure de ces savoirs en situation.

L'apprenant est compétent quand il sait mobiliser les connaissances nécessaires en fonction de la nature des activités langagières requises dans une situation de communication. Alors, pour évaluer, il faut se servir de situations simulées, vraisemblables, pour que se mobilisent et se structurent les connaissances qu'elles requièrent. Dans ces situations, les compétences peuvent être évaluées.

Nous avons observé aussi que les épreuves proposées aux évaluations sommatives n'ont permis que de contrôler les connaissances linguistiques.

L'évaluation est une composante de l'apprentissage et non plus seulement une exigence sociale comme le sont à juste titres les examens. Il en résulte un décalage et une incohérence entre les progrès pédagogiques et les modes d'évaluation utilisés.

Pour évaluer les acquis des apprenants, l'évaluateur devrait comprendre ce qui est appris par ses apprenants.

Pour apprendre, l'apprenant met en jeu un certain nombre de fonctions telles que perception, mémoire, activités mentales de capacités à inférer, à évaluer, cela nécessite un certain niveau de motivation en impliquant l'activité du sujet. C'est en se confrontant à des tâches, en s'appuyant sur des connaissances et compétences déjà en place, en faisant des hypothèses et les vérifier ensuite, que l'apprentissage se construit.

Il intègre dans son cheminement des procédures de vérification, sans le vouloir, il évalue ce qu'il fait et de là, il démontre sans le savoir que l'auto-évaluation est partie intégrante de l'apprentissage.

L'enseignant devrait accepter que l'apprentissage passe par des étapes où tout n'est pas maitrisé, que ces étapes sont positives et qu'elles doivent être perçues comme telles pour entretenir la motivation des apprenants. Cette dernière joue un rôle important dans la perception du sens. À l'évaluation formative, l'erreur devient une sorte de monnaie d'échange entre l'enseignant et l'apprenant, elle est utilisée comme support pour reconstruire l'activité de l'apprenant et pour reformuler les questions proposées afin de lui permettre de changer ses réponses.

Il devrait aussi différencier entre ce qu'est « contrôler » et « évaluer ». Le contrôle est ponctuel, il est objectif, il informe si la réponse est juste ou fausse. Au contrôle, l'enseignant compare les compétences de ses apprenants à un modèle défini et indiscutable. Le contrôle est donc adapté à la vérification de connaissances ponctuelles. Par contre, pour évaluer, l'enseignant doit interpréter le travail de l'apprenant par rapport aux objectifs visés en se servant d'un ensemble de critères choisis en fonction de l'objectif, du niveau d'apprentissage et en cohérence avec la conception de la langue enseignée.

Il peut améliorer la qualité de l'évaluation pratiquée en classe, car il est le mieux placé pour assurer la cohérence entre enseignement / apprentissage et évaluation, il doit redonner du sens aux activités proposées, afin d'éviter la standardisation, et simplement s'en tenir au bon sens est à la portée de tous.

Il devrait donner aux apprenants l'apport individualisé important pour participer à des activités qui sollicitent des compétences et des savoir-faire et pour que chacun développe sa propre compétence de communication. Il doit aussi multiplier les moments de contact avec la langue et optimiser le temps de classe en réduisant le temps de parole de l'enseignant, et en favorisant le travail en groupes.

Nous avons utilisé les productions des apprenants comme source d'observation sur leurs difficultés afin de construire une typologie d'erreurs.

Notre analyse s'est basée donc sur l'observation du déroulement des cours proposés à l'enseignement du texte argumentatif, à l'analyse des contenus d'épreuves des différentes évaluations et à l'analyse des performances des apprenants. Les textes

produits par les apprenants manifestent de grands écarts de réussite. D'après les résultats constatés, nous insistons à ce que dans l'apprentissage du français langue étrangère, il faut avoir une conception de la langue qui est considérée comme un objet d'apprentissage, et celle de la façon de l'apprendre pour forger cet outil.

Chaque aspect de l'apprentissage peut se faire en interaction entre les apprenants et l'enseignant ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Il est efficace, car l'apprenant apprend mieux à parler en communiquant. L'enseignant doit faire apprendre la structure en communiquant et non apprendre la structure avant de communiquer. Il peut se former continuellement en se constituant petit à petit sa propre méthode par la recherche-action.

Pour la constituer, il doit analyser les besoins de ses apprenants, leurs caractéristiques socioculturelles et les moyens utilisés pour qu'ils puissent passer de leur langue maternelle à la langue cible, c'est-à-dire ce qui constitue les variables de la situation d'enseignement.

Donc, l'enseignant doit savoir utiliser de manière active et critique les différents moyens pédagogiques qui existent afin de mieux réaliser le parcours en l'adaptant aux contextes particuliers des classes. L'enseignant doit se former, autrement dit, tenter de tirer le meilleur parti de ce qui existe.

Les situations d'enseignement exigent une adaptation de la méthode. Parmi les variables qui rendent nécessaire l'adaptation : la nature du public, ses caractéristiques, les objectifs de l'apprentissage et la relation entre la langue maternelle et la langue cible, c'est-à-dire le caractère voisin ou éloigné de ces deux langues.

La méthode d'enseignement est indispensable, elle sert à renforcer la perplexité de l'enseignant qui se retrouve sans fil conducteur pour le guider dans l'organisation des activités de son cours, elle est considérée comme un outil adapté aux buts poursuivis. Elle permet de comprendre d'où nous allons partir et où nous arriverons, et de suivre un chemin tracé au lieu de se perdre et de revenir sur nos pas. Toutes les méthodes qui s'intéressent sur le message à communiquer et non sur la forme maximisent l'apprentissage incidentiel qui se réalise dans un environnement naturel, il implique la participation du système limbique qui est résponsable de la motivation, ce dernier est intégré dans le système fondamental de communication contrairement à l'apprentissage formel qui n'implique pas ce système, il fonctionne comme tout apprentissage explicite.

L’enseignant devrait essayer de comprendre ce dont ses apprenants ont besoin pour qu’ils évoluent et avancent et pour qu’ils aiment faire ce qu’ils font en apprenant, il doit choisir des modes d’enseignement répondant à leurs besoins réels. L’activité en classe dépend naturellement de la méthode choisie, plus elle est directive et guidée, moins l’apprenant s’implique. Aussi, les contenus d’enseignement doivent être conformes aux évaluations attendues.

Pour évaluer, l’enseignant devrait passer par la phase de préparation, il s’agit de définir l’objectif et l’objet d’évaluation, autrement dit, définir ce qu’on veut évaluer et pourquoi, car il existe une relation étroite entre l’objectif d’une évaluation et ses résultats :

Si l’objectif est flou, les résultats le seront aussi; si l’objectif est précis, les résultats seront faciles à interpréter. La nature des informations à recueillir dépend de l’objectif, et pour évaluer, l’enseignant doit vérifier dans quelle mesure les apprenants atteignent les objectifs définis par le programme.

Outre les informations de résultats et les informations de référence, le mécanisme d’évaluation doit prendre en considération des informations d’une autre nature : les caractéristiques ou variables individuelles.

L’enseignant ne doit pas évaluer en comparant uniquement les résultats à une norme, mais également à mettre ces résultats en rapport avec des variables qui peuvent les expliquer.

Les objectifs de l’évaluation déterminent les informations à recueillir, ce sont ces dernières qui déterminent les instruments à élaborer.

L’instrument devrait être conçu pour recueillir précisément ce que l’on cherche et pas autre chose. Lorsque l’apprenant sait qu’il est évalué, il a tendance à adopter un comportement non ordinaire. Par exemple, il répond en fonction de ce qu’il croit être la réponse attendue, il cherche à faire la meilleure performance possible, il est perturbé par l’émotion.

L’enseignant devrait trouver le moyen d’intégrer la maîtrise de la structure et celle de la communication dans son enseignement, c'est-à-dire, enseigner la pratique de la structure à travers la pratique de la communication.

Dans l’enseignement communicatif, l’évaluation devrait se construire dans une perspective communicative. L’évaluateur doit évaluer un ensemble de capacités à partir d’une même situation. Les critères qui pourraient être retenus :

- Critère pragmatique, c'est-à-dire : savoir transmettre l'information de manière cohérente avec un discours organisé et intonation à l'oral.
- Critère linguistique, c'est-à-dire : savoir utiliser le lexique, la syntaxe et la morphologie de manière appropriée.
- Critère sociolinguistique, c'est à dire : Savoir adapter son discours à la situation en utilisant les registres et les règles d'usage qui conviennent.

L'enseignant devrait évaluer la capacité des apprenants à comprendre et à rédiger un texte argumentatif à partir d'exercices regroupés autour des opérations cognitives que devrait accomplir l'apprenant et qui sont : la compréhension, la mémorisation et la production à l'aide des stratégies qui facilitent les opérations d'inférence, de la répétition, de l'élaboration et de l'auto évaluation. Les épreuves d'évaluation devraient mettre l'apprenant en prise directe avec la langue et de l'inciter à prendre l'habitude de penser dans la langue cible, habitude qui activera la mémoire procédurale, cette dernière est inconsciente ; grâce à elle, l'apprenant sera capable de prononcer des phrases en situation, de comprendre rapidement des textes composés et des suites de mots, de lire et améliorer sa vitesse de lecture.

L'enseignant devrait mettre à la disposition de ses apprenants la manière de penser implicitement dans la langue cible à force de recourir aux textes, à la parole et à l'écriture.

Le savoir grammatical explicite n'est pas disponible d'une manière automatique dans le processus inconscient de la production d'une phrase, il peut servir à vérifier sa correction automatiquement. L'apprenant peut utiliser soit un processus automatique, soit un processus contrôlé, mais il ne peut pas utiliser les deux en même temps. La phrase doit être produite automatiquement avant d'être corrigée. La production automatique est donc une productive inconsciente, car ce qui est emmagasiné dans la mémoire procédurale est en dehors de notre conscience.

Le but de l'évaluation du niveau réel des apprenants prend pour supports l'observation, l'analyse et la vérification des pratiques fondées sur la mémoire procédurale, car le texte argumentatif suppose un apprentissage bien mené, des moyens pertinents et appropriés pour acquérir une habilité de la parole et de l'écriture.

Les épreuves sont un moyen par lequel les apprenants s'habituent à la maîtrise de la parole et de l'écrit dans la langue cible.

Il a été remarqué des difficultés similaires d'argumentation dans la langue arabe et plus particulièrement dans le mode écrit. Ainsi les apprenants éprouvent d'énormes difficultés pour exprimer des opinions ou des points de vue concernant un sujet donné. Ceci résulte sans doute du défaut de maitrise des normes de syntaxe et d'expression.

Sur le plan de la prise de parole, les apprenants font montre de certaines carences d'expression orale, c'est à dire le défaut de prononciation et l'absence de phrases cohérentes et correctes. Cela découle sans doute du dualisme (bilinguisme) entre la langue arabe (maternelle) et la langue française (cible). Les apprenants étant plus fréquemment absorbés par l'usage de la langue maternelle. À cela on pourrait ajouter les insuffisances ou l'inefficacité de certaines méthodes d'enseignement de la langue française. Pour y remédier, il serait bénéfique de revoir ces méthodes d'enseignement, voire reconsidérer la formation des formateurs. En tout état de cause, il s'agit de favoriser des occasions et opportunités au profil des apprenants dans le sens de l'usage courant et continu de l'expression orale.

Et sur le plan de la production écrite, les thèmes proposés devraient motiver les apprenants. Ces derniers, devraient être orientés par des consignes claires. L'écriture vit lorsqu'elle est appréciée par l'apprenant et non perçue comme une tâche obligatoire et floue.

En résumé, l'enseignant devrait multiplier les séances et les exercices de mise en pratique de toutes les connaissances prodiguées de sorte que les apprenants soient pratiquement bien exercés en ce qui concerne le texte argumentatif et distinguent clairement le sens et la portée des connaissances reçues.

Cette recherche-action a démontré que les pensées des apprenants reflètent leur identité, leur culture et leur situation sociale. Les apprenants ont besoin de s'exprimer et de s'identifier. Elle interprète les prédispositions naturelles, sociales, familiales et culturelles des apprenants qui ne demandent qu'à être développer et exploiter.

Pour ce faire, quelles sont les stratégies utilisées en classe de langue pour que les apprenants soient des futurs producteurs autonomes ?

Comment développer et explorer les prédispositions naturelles et socioculturelles des apprenants en classe de langue pour qu'ils puissent s'exprimer oralement ?

Quelles sont les démarches utilisées par l'enseignant afin que les apprenants puissent exprimer des opinions ou des points de vue concernant un sujet donné ?

Bibliographie

1. ABERNOT, Y (1988) Les méthodes d'évaluation scolaire, Paris : Bordas.
2. AMONE, E (2006) Plan Bac Français. Les fiches, Paris : Magnard.
3. BACHER, F (1969) La normalisation de la notation, Paris : BINOP.
4. BARLOW, M (1992) L'évaluation scolaire : décoder son langage, Lyon : Chronique sociale.
5. BARRE-de-MINIAC, CH. BOUNOURE, A. DELCLAUX, M (1985) Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation, Paris : Institut national de recherche pédagogique.
6. BELAIR, L-M (1999) L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques, Paris : ESF.
7. BELLENGER, L (1987) L'expression orale, une approche nouvelle de la parole expressive, 3ème édition, Paris : ESF.
8. BLOOM, B-S (1971) Hand book on formative and summative evaluation of student learning, New York: McGraw-hill Book company.
9. BOLTON, S (1987) Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris : Crédif-Hatier, Coll.LAL.
10. BONNIOL, J-J (1972) Les comportements d'estimation d'une tâche d'évaluation d'épreuve scolaire, étude de quelques uns de leurs déterminants, Thèse de 3e cycle, Aix- en- Provence, Université de Provence, France, cité par BONNIOL, J-J. VIAL, M (1997) Les modèles de l'évaluation, Paris, Bruxelles : De Boeck.
11. BONNIOL, J-J. VIAL, M (1997) Les modèles de l'évaluation, Paris, Bruxelles : De Boeck.
12. BRASSART, D-G. VEEVAERT, A (1992) Enseigner, apprendre le texte argumentatif au CE2, Lille : C.R.D.P.
13. CARDINET, J (1984) Des instruments d'évaluation pour chaque fonction, Mesure et évaluation en éducation, Paris.
14. CARDINET, J (1987) Une évaluation adaptée aux démarches souples , paru dans le n°256 des cahiers pédagogiques, cité par VESLIN, J et O (1993) Corriger des copies, Évaluer pour former , France : Hachette.
15. CHALVIN, D (1981) L'affirmation de soi, séminaire, coll. Formation permanente en sciences humaines, Paris : ESF, 2ème édition.

16. CHARDINET, P (1999) De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation, Paris : L'harmattan.
17. CLAUSTRES, F (2009) Bien écrire facilement, Paris : Ellipses Edition.
18. CORDIER, F. GAONAC'H, D (2004) Apprentissage et mémoire, Paris : Nathan.
19. COURCHELLE, CH. RANDANNE, F (2002) Les fichiers Vuibert, 3ème, français, Paris : Vuibert.
20. COURTILLON, J (2003) Élaborer un cours de FLE, Paris : Hachette.
21. CUQ, J, P (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : ASDIFLE, Clé international.
22. DEKETELE, J-M (1989) L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, cahier de la fondation universitaire : Université et société, le rendement.
23. DEKETELE, J-M. ROGIERS, X (1993) Méthodologie du recueil d'information, Bruxelles : De Boeck.
24. DE LANDSHEERE, G (1976) Évaluation continue et examens, précis de docimologie, Bruxelles-Labor : Paris-Nathan.
25. DE LANDSHEERE, G (1979) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris : PUF.
26. DELCAMBRE, I (1997) L'exemplification dans les dissertations : Étude didactique des difficultés des élèves, France : Presses universitaires du septentrion.
27. DELORME, CH (1992) L'évaluation en question, Paris : ESF, 4ème édition.
28. DORÉ, F. MERCIER, P (1992) Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, France : Presses Universitaires de Lille, Gaëtan Morin Éditeur.
29. DOYON, C. JUNEAU, R (1996) Faire participer l'élève de ses apprentissages, Canada : Beauchemin Itée, 2ème édition.
30. GOLDER, C (1996) Le développement des discours argumentatifs, Paris : Delachaux et Niestlé.
31. GRAPPIN, D (1999) L'argumentation (1), Paris : Éditions Delagrave.
32. HADJI, CH. (1997) L'évaluation démystifiée, Paris : ESF.
33. HADJI, CH. (1995) L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils, Paris : ESF.

34. HONGRE, B. ETERSTEIN, C.JOYEUX, M. LESOT, A (2007) Le texte argumentatif : Les pratiques du bac, collection Profil, France : HATIER.
35. KELLAGHAN, TH. GREANEY, V (2002) L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement, Paris : UNESCO.
36. LABERE, N (2008) Rédiger avec style, France : Studyrama.
37. LADO, R (1961) Language testing, New York, cité par BOLTON, S (1987) Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère , Paris : Crédif-Hatier, Coll.LAL.
38. LANCHEC, J-Y(1976) Psycholinguistique et pédagogie des langues, France : PUF.
39. LAUGIER, H. WEINBERG, D (1938) Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat, Paris : Chantenay.
40. LETHANK, K (1981) L'éducation comparée, Paris, collection U : Armand Colin.
41. LIQUETE, V. MAURY, Y (2007) Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie, Paris : Armand Colin.
42. LUSSIER, D (1992) Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, France : Hachette.
43. MACKEY, W-F (1972) Principe de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues, Paris : Didier.
44. MAGIANTE, J-M. PARPETTE, C (2004) Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours, France : Hachette.
45. MAHBOUB, F (2007) Guide du professeur, 3ème année secondaire, Algérie : office national des publications scolaire.
46. MAINGUENEAU, D (1997) Pragmatique pour le discours littéraire, Paris : DUNOP.
47. MALCUT, G. POMERLEAU, A. MAURICE, P (1995) Psychologie de l'apprentissage : termes et concepts, Maloine : EDISEM.
48. MEIRIEU, PH (1988) Apprendre…oui, mais comment, Paris : ESF.
49. MEYER, G (2007) Évaluer, pourquoi ? Comment ? , Hachette : Paris.

50. MORROW, K (1979) Communicative language testing: revolution or evolution? p.147, cité par S, BOLTON (1987) Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris : Crédif-Hatier, Coll.LAL.
51. PARADIS, M (1994) Extraits de neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism and SLA, Mc Gill University Academic press, cité par COURTILLON, J (2003) Élaborer un cours de FLE, Paris : Hachette.
52. PERRENOUD, PH (1997) Construire des compétences dès l'école, Paris : ESF.
53. PERRENOUD, PH (1998) L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Bruxelles : De Boeck.
54. PIAGET, J (1974) Le structuralisme, Paris : PUF, 6ème éd.
55. PIERON, H (1969) Examens et docimologie, Paris : PUF.
56. POUIT, D (2000) La planification dans la production écrite du texte argumentatif : Aspects développementaux, thèse de doctorat de l'université de Poitier, mention : psychologie, France.
57. ROBERT, J-P (2002) Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris : OPHRYS.
58. ROGIERS, X (2004) L'école et l'évaluation, Des situations pour évaluer les compétences des élèves, Bruxelles : De Boeck.
59. SCALLON, G (1988) L'évaluation formative des apprentissages, Québec : presses de l'université de Laval.
60. TAGLIANTE, CH (1991) L'évaluation, Paris : clé international.
61. TOURNEUR, Y (1985) La certification des compétences. Mesure et évaluation en éducation, Paris.
62. VESLIN, J et O (1993) Évaluer pour former, France : Hachette.
63. VOGLER, J (1997) L'évaluation : former, organiser pour enseigner, France : Hachette.

Annexe 01

Tableaux

Tableau n°01 :

- La compréhension d'un texte argumentatif. Texte de Bernard Le comte, extrait de « Communication et nouvelles technologies (La croix, 4 avril 1984) ».
- la rédaction d'un texte argumentatif. Pages : 254, 255, 256.

NB : Q = Question. + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Capacités / Étudiants	Compréhension de l'écrit								Production écrite				
	Q n°01	Q n°02	Q n°03	Q n°04	Q n°05	Q n°06	Q n°07	Q n°08	Compréhension du sujet	Pertinence des idées	Respect du plan	Cohérence textuelle	Correction da la langue
1.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
2.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
4.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
5.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
6.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
7.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
8.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
11.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-
12.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
13.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
15.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
16.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
17.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
18.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
19.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
21.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
22.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
23.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
24.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
25.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
26.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
27.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-

Capacités Étudiants	Compréhension de l'écrit								Production écrite				
	Q n°01	Q n°02	Q n°03	Q n°04	Q n°05	Q n°06	Q n°07	Q n°08	Compréhension du sujet	Pertinence des idées	Respect du plan	Cohérence textuelle	Correction da la langue
28.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
29.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
30.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
31.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-
32.	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-
33.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
34.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
35.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
36.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
37.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
38.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
39.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+
40.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
41.	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
42.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
43.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
44.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+
45.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
46.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
47.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
48.	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-
49.	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
50.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
51.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+
52.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
53.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
54.	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-
55.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
56.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
57.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
58.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-

Capacités Étudiants	Compréhension de l'écrit								Production écrite				
	Q n°01	Q n°02	Q n°03	Q n°04	Q n°05	Q n°06	Q n°07	Q n°08	Compréhension du sujet	Pertinence des idées	Respect du plan	Cohérence textuelle	Correction da la langue
59.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
60.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
61.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
62.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
63.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
64.	+	-	-	-	-	-	-	-		+	-	-	-
65.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-
66.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
67.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
68.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
69.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
70.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
71.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
72.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-
73.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
74.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
75.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
76.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-
77.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-
79.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
80.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-
Réponses correctes	**12**	**10**	**00**	**00**	**04**	**08**	**06**	**00**	**50**	**08**	**08**	**08**	**10**

<u>Tableau n°2</u> :

- L'étude de la stratégie argumentative : Le relevé des deux thèses, l'étude de la valeur des pronoms, la compréhension d'un texte argumentatif. Pages : 269, 270, 271, 272.

NB : Q = Question. + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Capacités / Étudiants	**Exercice n°1**									**Exercice n°2**					**Exercice n°3**				
	Le relevé des indices d'énonciation									L'étude de la valeur des pronoms					La compréhension du texte				
	On	Conditionnel	Ironie	Discours indirect libre	Injonction	Présent de vérité générale	Terme péjoratif	Thèse rejetée	Thèse soutenue	Ils	Je	Nous	On	Vous	Q1	Q2-1	Q2-2	Q3	Q4
1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
2.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
3.	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+
4.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
5.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	+	+
6.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
7.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
8.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
10.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+
11.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
12.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
13.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
14.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
15.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+
16.	-	-	-	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
17.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+
18.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
19.	-	-	-	-	-	-		+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+

Capacités / Étudiants	Exercice n°1									Exercice n°2					Exercice n°3				
	Le relevé des indices d'énonciation									L'étude de la valeur des pronoms					La compréhension du texte				
	On	Conditionnel	Ironie	Discours indirect libre	Injonction	Présent de vérité générale	Terme péjoratif	Thèse rejetée	Thèse soutenue	Ils	Je	Nous	On	Vous	Q1	Q2-1	Q2-2	Q3	Q4
20.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+
21.	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
22.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
23.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+
24.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
25.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
26.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
27.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+
28.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
29.	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+
30.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
31.	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+
32.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
33.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+
34.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-
35.	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+
36.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
37.	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+
38.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+
39.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
40.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+
41.	-	-	-		-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
42.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+
43.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+
44.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+
45.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
46.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+

Capacités / Étudiants	Exercice n°1									Exercice n°2					Exercice n°3				
	Le relevé des indices d'énonciation									L'étude de la valeur des pronoms					La compréhension du texte				
	On	Conditionnel	Ironie	Discours indirect libre	Injonction	Présent de vérité générale	Terme péjoratif	Thèse rejetée	Thèse soutenue	Ils	Je	Nous	On	Vous	Q1	Q2-1	Q2-2	Q3	Q4
47.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
48.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
49.	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-		-	+	-	-	+
50.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
51.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-		-	-	-	-	+
52.	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
53.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
54.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+
55.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+
56.	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
57.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+
58.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
59.	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+
60.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
61.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
62.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
63.	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
64.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
65.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+	-	-	-	+
66.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
67.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+
68.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
69.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+
71.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+
72.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+

Capacités / Étudiants	Exercice n°1									Exercice n°2					Exercice n°3				
	Le relevé des indices d'énonciation									L'étude de la valeur des pronoms					La compréhension du texte				
	On	Conditionnel	Ironie	Discours indirect libre	Injonction	Présent de vérité générale	Terme péjoratif	Thèse rejetée	Thèse soutenue	Ils	Je	Nous	On	Vous	Q1	Q2-1	Q2-2	Q3	Q4
73.	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+
74.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+
75.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
76.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+
77.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+
79.	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+
80.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Réponses correctes	**30**	**05**	**00**	**00**	**00**	**00**	**08**	**50**	**49**	**20**	**05**	**23**	**28**	**30**	**32**	**19**	**15**	**16**	**76**

Tableau n°03 :
- L'analyse d'un texte argumentatif.
- La distinction entre l'argument et l'exemple. Pages : 280, 281, 282, 283.

Capacités / Étudiants	Exercice n°1					Exercice n°2								Exercice n°3							
	T n°1	T n°2	T n°3	T n°4	T n°5	Arg n°1	Arg n°2	Arg n°3	Arg n°4	Ar n°5	Arg n°6	Arg n°7	Arg n°8	A/I	D/O	F/L	K/N	C/H	G/P	J/B	M/E
1.	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
2.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
5.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-
8.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
11.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-
13.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
14.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
15.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
16.	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
17.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
20.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21.	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
22.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-
25.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26.	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+

Capacités / Étudiants	Exercice n°1					Exercice n°2								Exercice n°3							
	T n°1	T n°2	T n°3	T n°4	T n°5	Arg n°1	Arg n°2	Arg n°3	Arg n°4	Ar n°5	Arg n°6	Arg n°7	Arg n°8	A/I	D/O	F/L	K/N	C/H	G/P	J/B	M/E
27.	+	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28.	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
29.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-
30.	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
31.	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
32.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
33.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
34.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
35.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
36.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
37.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
38.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
39.	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
40.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
41.	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-
42.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
43.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
44.	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
45.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
46.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
47.	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
48.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
49.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
50.	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-
51.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+
52.	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-
53.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-
54.	+	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
55.	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-

Capacités / Étudiants	Exercice n°1					Exercice n°2								Exercice n°3							
	T n°1	T n°2	T n°3	T n°4	T n°5	Arg n°1	Arg n°2	Arg n°3	Arg n°4	Ar n°5	Arg n°6	Arg n°7	Arg n°8	A/I	D/O	F/L	K/N	C/H	G/P	J/B	M/E
56.	-	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	-
57.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
58.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
59.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
60.	-	-	-	-	-	-		+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
61.	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
62.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
63.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	-
64.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
65.	-	-	-	-	-	-		+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-
66.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
67.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
68.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
69.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
70.	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
71.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+
72.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
73.	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
74.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
75.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-
76.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
77.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
78.	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-		-	+	-
79.	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+
80.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-
Réponses correctes	**12**	**10**	**08**	**10**	**08**	**30**	**56**	**63**	**10**	**20**	**30**	**70**	**63**	**12**	**10**	**08**	**08**	**04**	**05**	**12**	**06**

NB : T = Texte. Arg = Argument. + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Tableau n° 04

- L'élaboration du plan. Pages : 295, 296.

Capacités / Étudiants	Problème posé	Thèse1	Arguments de la thèse1	Conclusion partielle1	transition	Thèse2	Arguments de la thèse2	Conclusion partielle 2	Conclusion générale
1.	+	+	-	-	+	+	+	-	+
2.	-	+	-	-	+	+	-	-	-
3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	+	+	+	+	+	+	+	-	+
5.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	-	+	-	-	-	-	-	-	-
7.	+	+	-	-	-	+	+	-	+
8.	+	+	+	-	+	+	-	-	-
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	+	+	+	+	+	+	+	-	+
11.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
13.	+	+	-	-	-	+	+	-	+
14.	-	-	-	-	-	+	+	-	-
15.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
16.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18.	+	+	+	+	+	+	+	+	-
19.	+	+	+	-	-	-	-	-	-
20.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21.	-	-	-	-	-	+	-	-	-
22.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
23.		-	-	-	-	-	-	-	-
24.	+	+	+		+	+	+		+
25.	+	+	+	-	+	+	+	-	-
26.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27.	-	-	-	-	-	+	-	-	-
28.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
30.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
31.	+	+	-	-	-	+	+	-	-
32.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33.	-	-	-	-	-	+	+	-	-
34.	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Capacités Étudiants	Problème posé	Thèse1	Arguments de la thèse1	Conclusion partielle1	transition	Thèse2	Arguments de la thèse2	Conclusion partielle 2	Conclusion générale
35.	-	-	-	-	+	+	+	-	+
36.	+	+	+	+	-	+	+	+	+
37.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
38.	+	+	-	-	-	+	-	-	-
39.	-	-	-	-	-	+	-	-	-
40.	+	+	-	-	+	+	+	-	+
41.	-	-	-	-	--	-	-	-	-
42.	+	+	+	+	+	+	-	-	-
43.	+	+	+	+	-	+	+	-	-
44.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
45.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
46.	+	+	-	-	-	+	-	-	-
47.	-	-	-	-	+	+	+	-	-
48.	+	+	-	-	+	+	-	-	-
49.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
50.	-	-	-	-	-	+	-	-	-
51.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
52.	-	-	-	-	-	+	+	-	+
53.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
54.	-	-	-	-	+	+	-	-	-
55.	+	+	-	-	-	-	-	-	+
56.	-	-	-	-	-	+	+	-	-
57.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
58.	-	-	-	-	-		-	-	-
59.	+	+	+	-	-	+	-	-	-
60.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
61.	-	-	-	-	-	+	-	-	-
62.	+	+	+	-	-	-	-	-	-
63.	+	+	+	-	-	-	-	-	-
64.	-	-	-	-	-	+	+	-	+
65.	-	+	+	-	-	-	-	-	-
66.	+	+	+	+	+	+	-	+	+
67.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
68.	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Capacités Étudiants	Problème posé	Thèse1	Arguments de la thèse1	Conclusion partielle1	transition	Thèse2	Arguments de la thèse2	Conclusion partielle 2	Conclusion générale
69.	+	+	-	-	+	+	-	+	+
70.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
71.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
72.	-	-	-	-	+	+	-	-	-
73.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
74.	+	+	-	-	-	+	-	-	-
75.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
76.	+	+	-	-	+	+	+	+	+
77.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78.	-	-	-	-	-	+	-	-	-
79.	+	+	-	-	+	+	-	-	-
80.	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Réponses correctes	**40**	**43**	**20**	**12**	**25**	**44**	**25**	**10**	**20**

NB : + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Tableau n°05

- La rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'internet. Page : 301.

Capacités Étudiants	Respect de la consigne et compréhension du sujet	Structure du texte «Plan»	Pertinence des idées	Cohérence textuelle	Correction de la langue
1.	+	-	+	+	-
2.	-	+	-	-	-
3.	+	-	-	-	-
4.	+	+	+	-	-
5.	+	-	+	+	+
6.	+	+	-	-	-
7.	+	-	-	-	-
8.	+	+	+	+	+
9.	+	+	-	-	-
10.	+	+	+	+	+
11.	+	+	-	-	-
12.	-	-	-	-	-
13.	+	+	+	+	+
14.	+	+	-	-	-
15.	+	+	+	-	-
16.	-	+	-	-	-
17.	+	+	+	+	-
18.	+	-	-	-	-
19.	+	-	-	-	-
20.	+	+	+	+	+
21.	+	-	-	-	-
22.	+	-	-	-	-
23.	+	-	-	-	-
24.	+	-	-	-	-
25.	+	-	-	-	-
26.	+	-	-	-	-
27.	+	+	+	+	+
28.	+	+	+	+	-
29.	+	-	-	-	-
30.	+	-	-	-	-
31.	+	-	-	-	-
32.	+	+	+	+	+
33.	+	-	-	-	-

Capacités Étudiants	Respect de la consigne et compréhension du sujet	Structure du texte «Plan»	Pertinence des idées	Cohérence textuelle	Correction de la langue
34.	+	-	-	-	-
35.	-	-	-	-	-
36.	+	-	-	-	-
37.	+	-	-	-	-
38.	+	+	+	+	-
39.	+	-	-	-	-
40.	-	-	-	-	-
41.	+	-	-	-	-
42.	+	+	+	+	+
43.	+	+	-	+	-
44.	+	+	-	+	+
45.	+	-	-	-	-
46.	+	-	-	-	-
47.	-	-	-	-	-
48.	+	-	-	-	-
49.	+	-	-	-	-
50.	+	-	-	-	-
51.	+	-	-	-	-
52.	+	+	-	+	-
53.	+	-	-	-	-
54.	+	-	-	-	-
55.	+	-	-	-	-
56.	+	+	-	+	-
57.	+	-	-	-	-
58.	+	+	+	+	+
59.	-	-	-	-	-
60.	+	-	-	-	-
61.	+	-	-	-	-
62.	+	-	-	-	-
63.	+	+	-	+	+
64.	+	-	-	-	-
65.	-	-	-	-	-
66.	+	-	-	-	-
67.	+	+	+	+	+

Capacités Étudiants	Respect de la consigne et compréhension du sujet	Structure du texte «Plan»	Pertinence des idées	Cohérence textuelle	Correction de la langue
68.	+	-	-	-	-
69.	+	-	-	-	-
70.	+	+	+	+	+
71.	-	-	-	-	-
72.	+	+	+	+	+
73.	+	-	-	-	-
74.	+	-	-	-	-
75.	+	-	-	-	-
76.	+	+	+	+	+
77.	-	-	-	-	-
78.	+	+	-	-	-
79.	+	-	-	-	-
80.	+	+	+	+	-
Réponses correctes	**70**	**30**	**20**	**23**	**15**

NB : + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Tableau n°06 :

- La compréhension d'un texte argumentatif. Titre : l'hypnose télévisuelle.
- La rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole. Pages : 303, 304.

Capacités / Étudiants	Question 1		Question 2		Question 3		Question 4		Raisonnement	Compréhension du sujet	Pertinence des idées	Plan	Cohérence	Correction de la langue	Note obtenue en compréhension	Note obtenue en production	**Note totale**
	Thèse soutenue	Thèse rejetée	d.direct	Modalisateurs	Conditionnel	Ironie	Registre	Pamphlet									
1.	+	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	5,00	2,50	7,50
2.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	5,00	2,00	7,00
3.	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	1,00	7,00
4.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,50	7,50
5.	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	7,00	3,50	10,50
6.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,00	0,00	4,00
7.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
8.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	5,00	2,00	7,00
9.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
10.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,50	7,50
11.	-	-	-	-	+	-	-	-	-		-	-	-	-	3,00	0,00	3,00
12.	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	7,50	3,00	10,50
13.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	7,00	3,50	10,50
14.	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	6,00	4,00	10,00
15.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	3,50	2,00	5,50
16.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,50	2,00	6,50
17.	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	5,00	4,00	9,00
18.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	6,00	3,00	9,00
19.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,50	2,00	6,50
20.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	0,00	4,00
21.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,00	7,00
22.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	2,00	6,00
23.	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,50	2,00	8,50
24.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	2,00	7,50
25.	-	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	+	7,00	3,00	10,00
26.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	3,50	0,00	3,50

Capacités / Étudiants	Question 1		Question 2		Question 3		Question 4		Raisonnement	Compréhension du sujet	Pertinence des idées	Plan	Cohérence	Correction de la langue	Note obtenue en compréhension	Note obtenue en production	**Note totale**
	Thèse soutenue	Thèse rejetée	d.direct	Modalisateurs	Conditionnel	Ironie	Registre	Pamphlet									
27.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	5,00	2,00	7,00
28.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	2,00	6,00
29.	+	+	-	-	-	-	+		+	+	-	+	-	-	7,50	2,00	9,50
30.	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,00	0,00	1,00
31.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	4,00	2,00	6,00
32.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	5,00	4,00	9,00
33.	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	6,50	4,00	10,50
34.	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	7,50	4,00	11,50
35.	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	2,00	8,00
36.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5,00	0,00	5,00
37.	-	-	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	6,00	3,00	9,00
38.	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	6,50	4,00	10,50
39.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,00	7,00
40.	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	-	8,00	5,00	13,00
41.	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
42.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	4,50	2,00	6,50
43.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	4,00	2,00	6,00
44.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	4,50	2,00	6,50
45.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	3,50	2,00	5,50
46.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,50	2,00	8,50
47.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	+	6,00	4,00	10,00
48.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	5,00	4,00	9,00
49.	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	8,00	4,00	12,00
50.	-	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	7,00	4,00	11,00
51.	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	6,50	4,00	10,50
52.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,50	0,00	3,50
53.	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	6,00	4,00	10,00
54.	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,00	0,00	6,00
55.	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	+	-	-	6,00	2,00	8,00
56.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	-	4,50	2,00	6,50

Capacités / Étudiants	Question 1		Question 2		Question 3		Question 4		Raisonnement	Compréhension du sujet	Pertinence des idées	Plan	Cohérence	Correction de la langue	Note obtenue en compréhension	Note obtenue en production	**Note totale**
	Thèse soutenue	Thèse rejetée	d.direct	Modalisateurs	Conditionnel	Ironie	Registre	Pamphlet									
57.	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-	+	+	7,50	4,00	11,50
58.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	5,50	4,00	9,50
59.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00	0,00	0,00
60.	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	6,50	0,00	6,50
61.	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	8,50	4,00	12,50
62.	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	8,00	4,50	12,50
63.	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	5,00	2,00	7,00
64.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,00	0,00	4,00
65.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	8,50	2,00	10,50
66.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
67.	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	7,00	2,00	9,00
68.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+	+	7,50	4,00	11,50
69.	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	5,50	4,00	9,50
70.	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	6,00	2,00	8,00
71.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	4,50	2,00	6,50
72.	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	8,00	4,50	12,50
73.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	5,50	2,00	7,50
74.	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	-	7,50	4,00	11,50
75.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	4,50	2,00	6,50
76.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	4,50	2,00	6,50
77.	-	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-	+	-	+	7,00	4,00	11,00
78.	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	6,50	4,00	10,50
79.	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	3,00	9,00
80.	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	9,00	4,00	13,00
Réponses correctes	**40**	**28**	**00**	**12**	**20**	**03**	**07**	**04**	**15**	**69**	**18**	**20**	**12**	**20**			**24 (+10)**
																	56 (-10)

NB : + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Tableau n°07

- La compréhension d'un texte argumentatif. Titre : l'hypnose télévisuelle.
- La rédaction d'un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de la parabole. Pages : 307, 308.

Capacités / Étudiants	La thèse défendue	Les arguments	Les marques énonciatives	Le ton	Le registre	On	On	On	Compré-hension du sujet	Pertinence des idées	Plan	Cohérence textuelle	Correction de la langue	La note obtenue en compréhe-nsion	La note obtenue en producti-on	**La note totale**
1.	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
2.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,50	2,00	8,50
3.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	2,00	7,50
4.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	2,00	7,50
5.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
6.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,50	2,00	6,50
7.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	5,00	3,00	8,00
8.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	2,00	7,50
9.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	2,00	6,00
10.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	2,00	6,00
11.	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	5,00	3,00	8,00
12.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	6,00	4,00	10,00
13.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	7,00	2,00	9,00
14.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,00	3,00	10,00
15.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	3,00	9,00
16.	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
17.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	7,50	0,00	7,50
18.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	3,00	8,00
19.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	4,00	3,00	7,00
20.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
21.	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,50	7,50
22.	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	6,00	4,00	10,00
23.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,50	2,00	6,50
24.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
25.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,50	8,50
26.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	4,00	10
27.	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	1,00	0,00	1,00
28.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	6,50	2,00	8,50
29.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	3,00	9,00

30.	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	4,00	3,00	7,00
31.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	2,50	6,50
32.	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	4,00	10,00
33.	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
34.	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	6,00	4,00	10,00
35.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	4,00	10,00
36.	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	5,00	11,00
37.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	3,00	7,00
38.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,50	7,50
39.	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	8,00	0,00	8,00
40.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	6,00	4,50	10,50
41.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	3,00	8,00
42.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
43.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	5,00	2,50	7,50
44.	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	6,00	4,00	10,00
45.	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
46.	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
47.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	5,50	4,50	10,00
48.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,50	8,50
49.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	6,50	3,00	9,50
50.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	6,00	4,00	10,00
51.	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	7,50	0,00	7,50
52.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	0,00	5,50
53.	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	7,00	2,50	9,50
54.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	1,50	7,50
55.	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,50	2,00	6,50
56.	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
57.	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
58.	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	4,00	10,00
Réponses correctes	**06**	**02**	**10**	**01**	**12**	**04**	**01**	**00**	**50**	**05**	**08**	**02**	**02**			**16 (+10)**
																42 (-10)
																28,75%

NB : + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Tableau n°08

- La compréhension d'un texte argumentatif. Titre : Enseigner la littérature.
- La rédaction d'un texte argumentatif sur le livre. Pages : 310, 311, 312.

Capacités / Étudiants	Thèse rejetée	Thèse soutenue	Arg.1	Arg.2	Registre dominant	Justification	On	On	On	On	Registre ironique	Compréhensi-on du sujet	Pertinence des idées	Plan	Cohérence textuelle	Correction de la langue	La note obtenue en compréhension	La note obtenue en production	La note totale
1.	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	6,50	2,00	8,50
2.	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	7,00	0,00	7,00
3.	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	2,00	7,50
4.	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	6,00	2,00	8,00
5.	-	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	5,50	2,00	7,50
6.	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	8,00	2,00	10,00
7.	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,00	0,00	6,00
8.	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-	-	6,00	4,00	10,00
9.	+	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	7,00	3,00	10,00
10.	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	4,00	2,00	6,00
11.	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	7,00	0,00	7,00
Réponses correctes	**08**	**10**	**03**	**03**	**04**	**03**	**05**	**06**	**02**	**00**	**03**	**08**	**00**	**01**	**00**	**00**			**03 (+10)**
																			08 (-10)
																			27,27%

NB : + = Réponse juste. - = Réponse fausse. Groupes : 7 et 8.

Tableau n°09 :

- Le relevé des notes: Les notes obtenues aux différents examens en module de T.E.E.O.

Étudiants	La note obtenue à l'examen du 1er semestre	La note obtenue à l'examen du 2ème semestre	La note obtenue en devoir de synthèse	La note obtenue à l'examen de rattrapage	La moyenne générale en module de T.E.E.O
1.	7,50	7,50	8,00		8,00
2.	11,00	7,00	8,50		9,00
3.	5,50	7,00	7,50		7,50
4.	7,50	7,50	7,50		7,50
5.	15,00	10,50			12,75
6.	2,00	4,00	8,00		8,00
7.	3,50	0,00	6,50		6,50
8.	7,50	7,00	8,00		8,00
9.	6,50	0,00	7,50		7,50
10.	5,50	7,50	6,00	8,50	8,50
11.	5,00	3,00	6,00		6,00
12.	7,50	10,50	8,00		9,00
13.	10,00	10,50			10,25
14.	8,00	10,00	10,00		10,00
15.	5,00	5,50			5,25
16.	6,00	6,50	9,00		9,00
17.	7,50	9,00	10,00		10,00
18.	8,00	9,00	9,00	7,00	9,00
19.	5,00	6,50	10,00		10,00
20.	2,00	4,00	7,50		7,50
21.	11,50	7,00	8,00		9,25
22.	3,00	6,00	7,00	7,50	7,50
23.	8,50	8,50	8,00		8,50
24.	6,50	7,50	7,50	8,00	8,00
25.	7,50	10,00	10,00		10,00
26.	5,50	3,50	6,50	7,50	7,50
27.	6,00	7,00	8,00		8,00
28.	5,50	6,00	8,50	10,00	10,00
29.	6,50	9,50	10,00		10,00
30.	1,00	1,00	1,00		1,00
31.	6,00	6,00	8,50		8,50
32.	6,00	9,00	9,00		9,00
33.	12,50	10,50	7,00		11,50
34.	8,50	11,50			10,00
35.	11,00	8,50			9,75
36.	2,50	5,00	6,50		6,50
37.	6,50	9,00	10,00	6,00	10,00
38.	6,50	10,50	10,00		10,00
39.	7,50	7,00	10,00		10,00
40.	5,50	13,00	10,00		10,00
41.	10,00	8,00	11,00		11,00
42.	3,00	6,50	7,00		7,00

43.	8,50	6,00			7,25
44.	8,00	6,50	7,50		7,50
45.	4,00	5,50			4,75
46.	6,00	8,50	8,00		8,00
47.	10,00	10,00			10,00
48.	10,50	9,00	10,50		10,50
49.	8,00	12,00			10,00
50.	12,50	11,00			11,75
51.	9,50	10,50			10,00
52.	1,50	3,50			2,50
53.	10,00	10,00			10,00
54.	8,00	6,00			7,00
55.	6,00	8,00	8,00		8,00
56.	13,00	6,50	10,00		10,00
57.	8,50	11,50	7,50		10,00
58.	6,00	9,50	10,00		10,00
59.	10,00	0,00			5,00
60.	3,50	6,50	10,00		10,00
61.	10,50	12,50			11,50
62.	7,50	12,50			10,00
63.	4,00	7,00	8,00	10,00	10,00
64.	4,00	4,00			4,00
65.	11,50	10,50	10,00		11,00
66.	7,50	8,00	8,50		8,50
67.	8,50	9,00			8,75
68.	8,50	11,50	9,50		10,00
69.	10,00	9,50	10,00		10,00
70.	15,00	8,00			11,50
71.	9,00	6,50	7,50	10,00	10,00
72.	9,50	12,50			11,00
73.	6,50	7,50	5,50	6,00	7,00
74.	8,50	11,50	9,50		10,00
75.	7,00	6,50	7,50		7,50
76.	9,00	6,50	6,50	7,00	7,75
77.	9,00	11,00			10,00
78.	4,00	10,50	10,00		10,00
79.	7,50	9,00	10,00		10,00
80.	7,50	13,00	10,00		10,25
Moyenne (+10)	**17**	**24**	**19**	**3**	**38**
Taux	**21,25%**	**30,00%**	**32,75%**	**27,27%**	**47,5%**

Annexe 02

-Contenus des cours, des travaux dirigés et des épreuves.

-Corrections des exercices des travaux dirigés et des épreuves.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines et sociales **Module: T.E.E.O**
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve n° 01
Durée: 1H 30.
Évaluation diagnostique

L'avenir de nos relations sociales est inscrit dans le développement accéléré des techniques de communication qui marient de plus en plus le téléphone, l'écran et l'ordinateur. Cette évolution va changer non seulement la forme des relations entre les hommes, mais aussi leurs fondements. (…) Il est naturel qu'à l'aube de cette nouvelle révolution, chacun s'inquiète et s'interroge sur ses conséquences à l'échelle humaine.

La communication, étymologiquement, c'est la mise en commun, la mise en relation des hommes ou des collectivités. La route, la poste, le chemin de fer, le télégraphe ont développé des solidarités nouvelles. La radio, le cinéma, la télévision ont élargi le champ culturel de cette communication démultipliée, jusqu'à tisser un réseau de relations sociales aussi serré que le système nerveux dans le corps humain.

En raccourcissant les distances, en accélérant les contacts, en multipliant les sources d'information (locales, étrangères), les nouvelles formes de communication ont pour premier effet de rapprocher les hommes. Nul ne peut ignorer aujourd'hui un tremblement de terre en Turquie, une révolution en Pologne, une menace nucléaire sur l'Europe. Qui peut contester que cela soit un progrès ? Ce qui modifie ces données, c'est la généralisation de l'écran, symbole de cet avenir impalpable. Tous les moyens de transmission à venir aboutiront à des postes de télévision, à des consoles, à des cadrans portatifs, à des murs d'images, à des écrans. Or, l'étymologie, là aussi, tient lieu de révélateur : un écran, à l'origine, est un objet qui dissimule ou qui protège.

L'image elle-même, si elle frappe l'esprit, si elle stimule l'imaginaire, reste une abstraction. Installez un chien devant la télévision, l'image d'un autre chien le laissera de glace. L'image informe, comme un texte, mais c'est le cerveau du téléspectateur qui fonctionne, qui lui donne son sens, par rapport à sa propre connaissance du monde. Et c'est encore sa propre expérience, son acquis personnel, qui lui fait reconnaître le vrai du faux, la réalité de la fiction : sans cette expérience préalable, l'homme ne « voit » pas de différence entre un reportage sur la guerre Irak-Iran et un western sur la conquête de

l'ouest, qui ont la même force émotionnelle. Laquelle, au rythme de la prolifération des images, va en se banalisant.

Le danger se situe dans la réduction de l'expérience propre à chaque individu clé de sa « perception humaine » des images qui prolifèrent. L'individu qui se contenterait de ces données abstraites ressemblerait peu à peu au chien de tout à l'heure, absorbant passivement des informations désincarnées. Or ce risque pointe à l'horizon. Demain, l'on pourra remplir la majorité des activités quotidiennes sans avoir besoin de se déplacer : démarches administratives, achats, les réunions pourront se tenir en multiplex par visiophone; l'enseignement, la santé même suivront le mouvement. Que restera-t-il des contacts humains devenus désuets, comme l'accolade, la poignée de main, le coup de téléphone, la lettre manuscrite ? Quelle part auront le toucher, la voix, l'écriture, dans ce qui fait l'essentiel de l'expérience humaine ?

La montée de l'individualisme, la tendance croissante au repli sur soi (sa famille, sa communauté) vont de pair avec ce phénomène de déshumanisation des relations sociales qui se profile à l'horizon. En se gardant de tout mélanger, en se gardant aussi de condamner à priori une évolution d'ailleurs inéluctable, il importe d'y réfléchir…Il faut entretenir et développer dans la conscience des générations futures ce qui tempérera l'invasion des images, et qui fait la dignité de l'homme : le sens de l'autre.

Bernard Lecomte, Communication et nouvelles technologies
(La croix, 4 avril 1984).

Questions

I- <u>Compréhension de l'écrit</u> : (14 pts)

1- Lisez le texte puis identifiez les deux thèses en présence. (4 pts)

2- Quel est le type d'argumentation employé par l'auteur?
Sur quel registre (ton) se termine le texte?
Justifiez votre réponse avec des éléments du texte. (4pts)

3- Pour persuader son lecteur, l'auteur a utilisé un champ lexical précis.
Dites quel est ce champ et relevez les évaluatifs et modalisateurs qui le composent (4 termes). (4pts)

4- Étudiez la valeur des participes présents employés par l'auteur dans le troisième paragraphe. (En raccourcissant, en accélérant, en multipliant,…). (2pts)

II- <u>Expression écrite</u>: (6 pts)

Sujet: Auriez- vous aimé vivre à l'époque passée sans science ni technique ou préférez-vous celle d'aujourd'hui, c'est-à-dire celle du progrès et de la technologie? Dites pourquoi.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines et sociales **Module: T.E.E.O**
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve n° 01
Durée: 1H 30.
La correction de l'évaluation diagnostique.

I- Compréhension de l'écrit : (6pts)

1- Les deux thèses en présence : (4pts)

Thèse 1: Les nouvelles formes de communication ont rapproché les hommes.

Thèse 2: La généralisation de l'écran a engendré la montée de l'individualisme et le phénomène de déshumanisation des relations sociales.

2- Type d'argumentation et ton utilisé par l'auteur à la fin du texte : (4pts)

a- L'organisation de l'argumentation est logique: deux thèses en présence étayées d'arguments soutenus par des exemples, réseau plus ou moins nettement indiqué par des connecteurs logiques.

Le raisonnement est concessif, en effet, on commence par accorder quelque crédit aux arguments adverses, pour défendre ensuite plus librement ses propres arguments (donner raison puis rejeter la thèse adverse avec plus de vigueur).

b- L'auteur a utilisé plusieurs registres de l'argumentation.

Le texte se termine par un ton injonctif, d'où l'emploi de l'injonction (il faut que…) et les interrogations oratoires (questions).

3- Champ lexical : (4 pts)

Le champ lexical employé par l'auteur pour persuader son lecteur et le faire adhérer à sa thèse, est celui de la menace, de la mise en garde d'où l'emploi des termes chargés négativement suivants : "danger" - "risque"- "prolifèrent" –"désincarnées" – "déshumanisées" - "invasion".

4- Valeur des gérondifs : (2 pts)

Les gérondifs (participe présent) expriment une valeur circonstancielle de cause qui accompagne l'action principale du sujet. Leur mise en valeur suppose, à priori , que les actions de raccourcir, d'accélérer et de multiplier aient une valeur positive , méliorative mais leur itération confère au discours un ton critique qui prépare un autre point de vue antithétique que nous retrouverons tout juste après, dans le début du paragraphe suivant. C'est une manière pour l'auteur de se démarquer de ce qu'il expose à son lecteur qui est

invité implicitement à supposer provisoirement un discours qui va être déconstruit ultérieurement.

II- Expression écrite : (6pts)

Grille d'évaluation :

-Respect de la consigne et compréhension du sujet. **(**1pt**)**

-Structure du texte. **(**2pts**)**

-Pertinence des idées. **(**1pt**)**

-Correction de la langue. **(**2pts**)**

Université de Tiaret
Faculté des sciences humaines et sociales.
Section de Français.
Niveau : 1ère année
Module : T.E.E.O
Cours n° 01

Le texte argumentatif (Ses fonctions)

Tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant implicitement ou explicitement à ceux qui pensent le contraire. Si le texte n'est pas adressé à l'adversaire lui-même, il vise à empêcher le lecteur de prendre cet adversaire au sérieux. Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. Il a donc deux fonctions dominantes :

- Fonction persuasive : lorsque l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager son point de vue en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).
- Fonction polémique **:** lorsque l'objectif premier de l'émetteur est de ridiculiser celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord.

1. S'impliquer dans son discours :

Le principe de l'argumentation réside dans la conviction de son auteur qui revendique la paternité des idées exprimées, notamment à travers :

• Le système d'énonciation : On recourt fréquemment à la 1ère personne, indice de la présence du locuteur dans la phrase et des propos tenus. Du fait de cette présence forte de l'auteur, le texte argumentatif relève du discours (qui est à l'initiative du locuteur) et non du récit (qui est à l'initiative du narrateur).

Le locuteur peut se manifester (utilisation de la 1ère et 2ème personne et présences de marques de jugement) ou pas (objectivité apparente du texte informatif/explicatif ; utilisation de la 3ème personne et des phrases déclaratives) pour masquer l'intention de convaincre. Le présent intemporel est le temps habituel du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

- Le choix du lexique comme indicateur du degré de certitude :

- l'affirmation catégorique, certifiant qu'il n'y a pas de doute possible. Sont alors employés des termes comme "assurément", "sans aucun doute", "il est certain que", "toujours","jamais"...
- l'hésitation qui cherche ou semble chercher à ne pas contraindre le lecteur. Sont alors employés des termes comme "peut-être", "il est possible que ». En argumentant, le locuteur affirme sa certitude d'être dans le vrai ; il use d'expression qui traduisent son assurance, sa confiance dans ses idées comme "sans doute", "évidemment", "il est indubitable que", etc.… La conviction d'avoir raison s'affiche également dans les verbes d'obligation. Toutes ces marques d'un jugement personnel sont appelées modalisations.

- l'utilisation d'un lexique affectif par lequel le locuteur cherche à capter la sympathie ou l'estime de son public et essaie de communiquer de lui l'image morale la plus positive ou de présenter son dessein comme particulièrement louable. Il utilise pour cela un réseau de termes propres à manifester son émotion, sa sincérité et son attachement à la thèse exposée.- les connotations qui indiquent un jugement de valeur : connotations positives pour le point de vue défendu ; négatives pour le point de vue refusé.

I- <u>La thèse</u> :

La thèse est l'idée défendue par l'auteur dans le texte. On l'appelle thèse initiale / première / soutenue / défendue**.** Elle répond à la question: que veut démontrer l'auteur dans son texte?

La thèse initiale s'oppose à une thèse adverse / antithèse**.**

Ces deux thèses peuvent être explicites ou implicites. C'est-à-dire on les recherche soit par leur mention explicite (le plus souvent énoncé en début), soit par le but général poursuivi par l'ensemble de l'argumentation.

II- <u>Les arguments</u> :

Pour démontrer sa thèse, l'auteur fait appel à des arguments. Les arguments sont les raisons de fond qui sont avancés pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur. Il faut les distinguer des figures rhétoriques qui cherchent à persuader par la forme (beauté du discours, force des images...). Comme la thèse, les arguments s'opposent à des arguments

adverses explicites ou non. Chaque argument principal peut s'accompagner d'arguments secondaires qui précisent l'explication.

III- Les exemples :

1. La place des exemples :

L'exemple permet d'illustrer une thèse ou un argument d'une thèse. À l'inverse de l'argument qui a une portée générale, l'exemple expose toujours un cas particulier. L'exemple vient illustrer la pertinence de l'argument à travers un cas concret, dans une application vérifiable. L'exemple seul ne peut pas justifier une thèse. Lorsqu'un exemple contredit une idée générale (c'est-à-dire soutient une thèse adverse), on l'appelle un contre-exemple.

Lorsqu'un exemple suit une idée dans un texte argumentatif, il l'éclaire, la précise et est un exemple illustratif. Cependant il est introduit par des formules telles que : par exemple, ainsi, tel que, comme en témoignage....

Si l'exemple précède l'idée, il présente un cas concret et permet de tirer un enseignement général, un argument ou une conclusion. On l'appelle exemple argumentatif**.**

2. Les types des exemples :

- **L'exemple personnel :** offre un témoignage direct mais ne permet de tirer aucune loi générale.
- **L'exemple littéraire :** la référence à un livre, un film, une pièce de théâtre, un tableau..., donne un support concret à un argument et permet de le développer.
- **L'exemple historique :** permet un rapprochement avec le passé et il a l'avantage d'être un fait avéré et déjà analysé.
- **L'anecdote :** introduit dans l'argumentation une impression de vie et parfois une note d'humour.
- **Les statistiques :** les chiffres, les données économiques (à condition d'être vérifiées) donnent un fondement scientifique au discours argumentatif.

IV- Les relations logiques (ou les connecteurs logiques) :

1. Des relations implicites ou explicites :

Les relations logiques sont parfois implicites**.** C'est alors au lecteur de les déceler à travers certains indices :

- **La ponctuation** (les deux points"**:**" peuvent introduire un exemple, les parenthèses"**( )**" intégrer un détail supplémentaire, le point d'interrogation "**?**" annoncer une explication).
- **La juxtaposition** de deux arguments qui forment une suite logique.
- **La composition** du texte en paragraphe**.**
- **Le jeu des temps verbaux**.

Dans d'autres cas, les relations entre les différents points du raisonnement sont **explicites** par des **connecteurs logiques** : adverbes, conjonctions de coordination ou de subordination.

2. Tableau des principaux mots de liaison :

Relation logique	**Connecteurs (articulations) logiques / mots de liaison**
Addition ou gradation	et, de plus, en outre, par ailleurs, surtout, puis, d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, non seulement ... mais encore, voire, de surcroît, d'ailleurs, avec, en plus de, outre, quant à, ou, outre que, sans compter que .....
Classer	puis, premièrement..., ensuite, d'une part ... d'autre part, non seulement ... mais encore, avant tout, d'abord ...
Restriction ou opposition	mais, cependant, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, néanmoins, malgré, en dépit de, sauf, hormis, excepté, tandis que, pendant que, alors que, tant + adverbe + adjectif + que, tout que, loin que, bien que, quoique, sans que, si ... que, quel que + verbe être + non ....
Cause	car, parce que, par, grâce à, en effet, en raison de, du fait que, dans la mesure où, à cause de, faute de, puisque, sous prétexte que, d'autant plus que, comme, étant donné que, vu que, non que ....

Indiquer une conséquence	ainsi, c'est pourquoi que, en conséquence, par suite, de là, dès lors, par conséquent, aussi, de manière à, de façon à, si bien que, de sorte que, tellement que, au point ... que, de manière que, de façon que, tant ... que, si ... que, à tel point que, trop pour que, assez pour que ....
Condition ou supposition ou hypothèse	si, peut-être, probablement, sans doute, éventuellement, à condition de, en cas de, pour que, suivant que, selon (+ règle de "si"), à supposer que, à moins que, à condition que, en admettant que, pour peu que, au cas où, dans l'hypothèse où, quand bien même, quand même, pourvu que....
Comparaison ou équivalence ou parallèle	ou, de même, ainsi, également, à la façon de, à l'image de, contrairement à, conformément à, comme, de même que, ainsi que / aussi ... que, autant ... que, tel ... que, plus ... que, plutôt ... que, moins ... que.....
But	pour, dans le but de, afin de, pour que, afin que, de crainte que, de peur que.....
Indiquer une alternative	ou, autrement, sinon, soit ... soit, ou ... ou.....
Expliciter	c'est-à-dire, en effet, en d'autres termes.....
Illustrer	par exemple, c'est ainsi que, comme, c'est le cas de.....
Conclure (utilisé surtout pour la conclusion d'une production écrite)	au total, tout compte fait, tout bien considéré, en somme, en conclusion, finalement, somme toute, en peu de mots, à tout prendre, en définitive, après tout, en dernière analyse, en dernier lieu, à la fin, au terme de l'analyse, au fond, pour conclure, en bref, en guise de conclusion.....

V- <u>Les différents modes de raisonnement</u> :

Pour défendre une thèse, un auteur peut faire appel à différents modes de raisonnement. L'étude de la construction d'un raisonnement doit permettre de le caractériser et d'analyser sa valeur.

1. **Le raisonnement déductif ou inductif :**

Dans le raisonnement déductif**,** on part d'une idée générale**,** d'un principe, d'une loi pour en tirer une conséquence particulière.

Pour discuter le raisonnement, on peut analyser la valeur de la loi générale, repérer si le fait particulier entre bien dans le domaine de la loi générale.

Dans le raisonnement inductif**,** on part d'un ou de plusieurs faits particuliers pour en tirer un principe, une loi, une idée générale. Ce raisonnement est inverse au précédent.

Pour discuter le raisonnement, on analyse la pertinence de l'extension du fait particulier à un ensemble plus vaste.

2. **Le raisonnement par analogie :**

Dans le raisonnement par analogie, on compare la thèse par une situation comparable et ceci pour défendre cette thèse.

Pour discuter le raisonnement, on peut étudier la pertinence des images utilisées.

3. **Le raisonnement concessif :**

Le locuteur semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse mais maintient finalement son point de vue.

Pour discuter le raisonnement, on peut analyser si la situation présentée est réellement contradictoire avec la thèse défendue.

4. **Le raisonnement par l'absurde :**

On suppose l'idée contraire à la thèse défendue pour montrer qu'elle débouche sur une conclusion fausse ou absurde.

Pour discuter le raisonnement, on peut analyser si l'idée contraire est nécessairement fausse dans ses conclusions.

5. **Le raisonnement critique :**

Le locuteur critique ou réfute la thèse opposée à la sienne donc le locuteur rejette la thèse adverse.

6. **Le syllogisme :**

C'est un raisonnement déductif qui tire une conclusion de deux propositions (ou prémisses) présentées comme vraies.

On peut le schématiser comme suit :

- **Proposition majeure** (Tout homme est mortel),
- **Proposition mineure** (or Socrate est un homme),

- **Conclusion** (donc Socrate est mortel).

VI- Les formes de valorisation et de dévalorisation :

Que l'argumentateur défende ou réfute une thèse, il choisit ses arguments et les agences de manière à être le plus convaincant possible. Il a aussi recours, parfois, à des formes de valorisation **ou** de dévalorisation.

1. Le lexique appréciatif :

Le vocabulaire devient « appréciatif » dès lors qu'il implique un jugement de valeur, un sentiment, une subjectivité. Cette appréciation peut être négative : le vocabulaire est dit péjoratif, dévalorisant, dépréciatif. Comme il peut être positif : le vocabulaire est dit mélioratif, ou laudatif, ou élogieux.

Par l'emploi d'un vocabulaire appréciatif, l'argumentateur insiste sur le caractère négatif de ce qu'il critique, et sur le caractère positif de ce qu'il défend. Ce vocabulaire implique une réaction émotionnelle, affective, ou un jugement de valeur de l'argumentateur. On distingue :

1.1. Le vocabulaire mélioratif :

Il valorise ce qu'il désigne, le présente sous un jour favorable. Il peut s'agir de mots dont le sens est positif, ou de mots dont seule la connotation est positive. L'argumentateur peut aussi avoir recours à des mots appartenant au niveau de langue soutenu afin de montrer sa considération.

1.2. Le vocabulaire dépréciatif :

Il déconsidère ce qu'il désigne, le discrédite. L'argumentateur peut aussi avoir recours à des mots appartenant au niveau de langue familier ou argotique afin de dévaloriser ce dont il parle, de montrer son mépris ou le peu de considération qu'il lui accorde.

2. Les figures de l'éloquence :

Dans le texte argumentatif, les figures de style donnent de la force aussi bien à la défense d'une thèse qu'à son refus. Les mêmes figures peuvent donc contribuer soit à la valorisation, soit à la dévalorisation, selon le but recherché.

2.1. La comparaison et la métaphore :

Ces images établissent une analogie valorisante ou dévalorisante pour le comparé, en fonction du comparant choisi. Elles permettent de transférer l'adhésion ou le rejet obtenu dans un domaine à un autre domaine.

2.2. L'hyperbole :

Elle met en relief une idée au moyen d'une expression qui la dépasse. Elle se caractérise par le choix de termes très forts. Elle permet de magnifier ce dont on parle pour lui donner de l'importance. Elle permet, au contraire, de le rabaisser quand l'hyperbole ridiculise, diminue excessivement l'importance ou la taille du sujet.

3. L'ironie :

L'ironie est la dénonciation au second degré de quelque chose d'inacceptable. Le rôle du rire est alors de détruire ce qui est dénoncé. L'ironie crée le doute, l'interrogation. En effet, le destinataire d'un propos ironique ne doit pas prendre au premier degré ce qu'on dit. Il doit s'interroger sur le sens réel des propos et sur les intentions de l'auteur.

Parmi les procédés de style qui contribuent à l'ironie, on peut noter :

3.1. L'antiphrase :

On dit le contraire de ce que l'on pense, par raillerie, tout en laissant entendre plus ou moins explicitement la vérité. Cette figure de style est très fréquente pour exprimer l'ironie.

3.2. Le paradoxe :

Il consiste à présenter un jugement ou un raisonnement qui heurte les idées courantes, qui surprend ou choque. Il contribue à l'ironie s'il consiste en un rapprochement de termes antithétiques dont l'association est ridicule.

3.3. La fausse logique ou logique absurde :

Un mot de liaison établit soit un lien logique entre deux notions sans rapport l'une avec l'autre, soit un lien logique inadéquat entre deux notions. Le raisonnement est dévalorisé, ridiculisé. Le lecteur comprend que l'auteur tourne en dérision le raisonnement et ceux qui raisonnent de cette façon.

VII- Les indices de la subjectivité :

Les indices de subjectivité sont des marques que l'on peut rechercher dans un énoncé. Ces indices révèlent les sentiments**,** les valeurs ou l'opinion de l'auteur.

1. Le vocabulaire affectif :

On appelle vocabulaire affectif l'ensemble des mots impliquant une réaction émotionnelle ou un engagement affectif de l'auteur d'un énoncé (pitié, sympathie, colère, indignation...). Par l'emploi de ce vocabulaire, l'énonciateur cherche à susciter les mêmes émotions ou sentiments chez celui qui lit ou l'écoute.

2. <u>Le vocabulaire évaluatif</u> :

On appelle vocabulaire évaluatif l'ensemble des mots impliquant un jugement de valeur de celui qui s'exprime. Ces mots sont valorisants ou dévalorisants, et révèlent ce que l'auteur de l'énoncé trouve beau, bon, ou l'inverse. Par l'emploi de ce vocabulaire, il cherche à faire partager ses valeurs par son interlocuteur, à lui faire admettre son point de vue.

3. <u>Les modalisateurs</u> :

On appelle modalisateurs les mots ou expressions signalant le degré de certitude de celui qui s'exprime aux idées qu'il formule. Ils indiquent si, pour lui, ces idées sont vraies, douteuses ou fausses. Donc la valeur des modalisateurs sera la certitude ou l'incertitude**.**

LES MODALISATEURS		
Ils peuvent être...	**Certitude**	**Incertitude**
Adjectifs	sûr, certain, inévitable, clair, évident...	douteux, incertain, vraisemblable, probable, possible...
Adverbes	assurément, forcément, réellement, certainement, incontestablement...	vraisemblablement, peut-être, probablement....
Expressions toutes faites	à coup sûr, sans aucun doute, de toute évidence...	selon toute vraisemblance, à ce qu'on dit, je ne sais quel...
Verbes d'opinion	assurer, affirmer, certifier, admettre...	penser, croire, douter, supposer, souhaiter, espérer, prétendre, sembler...
Verbes impersonnels	il apparaît clairement que, il est sûr que...	il se peut que, il semble que, il est possible que...

L'emploi du verbe au conditionnel sert également de modalisateur et indique que celui qui s'exprime émet des réserves, des doutes sur la véracité des propos qu'il rapporte. Enfin, la phrase exclamative ou interrogative employée avec une tonalité ironique peut servir de modalisateurs.

Université de Tiaret
Faculté des sciences humaines et sociales.
Section de Français.
Niveau : 1ère année
Module : T.E.E.O
Travaux dirigés n°01 :

Exercice n° 01 :

Identifiez les thèses en présence dans le texte suivant :

Le relevé des indices d'énonciation doit guider votre réponse à ces deux questions classiques : quelle est la thèse soutenue ? Quelle est la thèse rejetée ?

On s'assure aujourd'hui par le développement des techniques de communication qu'une ère nouvelle est née où l'homme va enfin sortir de son isolement et, dit-on, triompher des obstacles qui jugulaient sa parole : courrier électronique, "chat" (prononcez *Tchat* !) sur Internet, prolifération des chaînes de télévision, que de moyens offerts aujourd'hui à notre désir légitime d'ouverture à l'autre ! Si l'on en croit les nouveaux apôtres de ce nouvel Évangile, nous n'aurions qu'à nous féliciter de cet élargissement des frontières ancestrales dans lesquelles l'humanité croupissait : disparu le village où chacun restait confiné toute sa vie dans l'ignorance, révolue cette époque où l'information arrivait à ses destinataires déjà périmée ! Voici les temps nouveaux où des citoyens éclairés vont exercer leur sollicitude sur les misères du prochain et participer également à la vie publique.

Ne rêvons pas trop : cette ère nouvelle, si elle bouscule en effet notre univers, ne réussit guère qu'à substituer une communication indirecte et désincarnée aux vrais rapports humains qui, à l'évidence, ne peuvent se passer de la présence charnelle de l'autre. Car on ne communique bien qu'avec des mots. Si la plupart des grands médias s'adressent à nous, c'est dans une masse d'images confuses et de slogans publicitaires qui ne peuvent que nous guider à notre insu vers des buts plus ou moins douteux. Et que penser d'une apothéose de la communication qui permet aux gens de dialoguer jusqu'à l'autre bout de la planète alors qu'ils n'ont pas encore adressé un mot à leur voisin de palier ?

Exercice n°02 :

Étudiez la valeur des pronoms dans le texte ci- dessous

Assurons-nous bien du fait avant que de nous inquiéter de la cause. Il est vrai que cette méthode est bien lente pour la plupart des gens qui courent naturellement à la cause, et passent par-dessus la vérité du fait ; mais enfin nous éviterons le ridicule d'avoir trouvé la cause de ce qui n'est point.

Ce malheur arriva si plaisamment sur la fin du siècle passé à quelques savants d'Allemagne que je ne puis m'empêcher d'en parler ici.

En 1593, le bruit courut que les dents étant tombées à un enfant de Silésie, âgé de sept ans, il lui en était venu une d'or à la place d'une de ses grosses dents. Horstius, professeur en médecine dans l'université de Helmstedt, écrivit en 1595 l'histoire de cette dent, et prétendit qu'elle était en partie naturelle, en partie miraculeuse, et qu'elle avait été envoyée de Dieu à cet enfant, pour consoler les chrétiens affligés par les Turcs. Figurez-vous quelle consolation, et quel rapport de cette dent aux chrétiens ni au Turcs. En la même année, afin que cette dent d'or ne manquât pas d'historiens, Rullandus en écrit encore l'histoire. Deux ans après, Ingolsteterus, autre savant, écrit contre le sentiment que Rullandus avait de la dent d'or, et Rullandus fait aussitôt une belle et docte réplique. Un autre grand homme, nommé Libavius, ramasse tout ce qui avait été dit de la dent, et y ajoute son sentiment particulier. Il ne manquait autre chose à tant de beaux ouvrages, sinon qu'il fût vrai que la dent était d'or. Quand un orfèvre l'eût examinée, il se trouva que c'était une feuille d'or appliquée à la dent, avec beaucoup d'adresse ; mais on commença par faire des livres, et puis on consulta l'orfèvre.

Rien n'est plus naturel que d'en faire autant sur toutes sortes de matières. Je ne suis pas si convaincu de notre ignorance par les choses qui sont, et dont la raison nous est inconnue, que par celles qui ne sont point, et dont nous trouvons la raison. Cela veut dire que, non seulement nous n'avons pas les principes qui mènent au vrai, mais que nous en avons d'autres qui s'accommodent très bien avec le faux.

Fontenelle, La dent d'or (Histoire des Oracles, 1686)

Exercice n°03 :

Lisez le texte suivant puis répondez aux questions ci-dessous.

La parabole, apparue il ya quelques années, dans le paysage médiatique algérien a conquis beaucoup de terrain. Réservée au départ à quelques familles, elle est devenue, grâce aux systèmes d'installations collectives, à la portée du plus grand nombre. Aujourd'hui, on peut parler d'un phénomène « parabole » en Algérie, avec tout ce que cela suppose d'influence et d'attitudes nouvelles…..

Mais quels sont les effets de la parabole sur les enfants et les jeunes ? Certains pensent qu'elle n'a pas modifié le comportement de leurs enfants : les types de programmes sont les mêmes en Algérie (dessins animés, documentaires, jeux, etc…), la seule chose qui change, c'est la variété et le volume horaire. On reconnait en effet, qu'elle offre des émissions variées et distrayantes, qu'elle a élargi la vision du monde du jeune téléspectateur en le confrontant à d'autres langues et à d'autres cultures et qu'elle lui permet, par ce biais, d'être plus tolérant et plus ouvert, qu'elle prépare l'homme de demain en lui inculquant les éléments d'une culture universelle.

D'autres, au contraire, trouvent que la parabole a introduit des changements dans la vie des enfants et des jeunes. Ils lui reprochent d'augmenter la dépendance de l'enfant à l'égard de la télévision, de développer chez lui, par la publicité, des besoins qu'il ne peut satisfaire et surtout de causer son aliénation culturelle et idéologique en lui présentant des modèles de sociétés différentes.

Les partisans comme les adversaires de la parabole produisent des exemples convaincants. Ici un garçon de cinq ans qui sait ce qu'est un Minitel et qui explique ses fonctions, là un jeune homme qui passe ses après-midi et ses soirées devant le petit écran et délaisse ses études…..

Bienfaits et méfaits de la parabole ne sont en fait qu'avantages et inconvénients de la télévision qui tient une place, de jour en jour, plus grande dans la vie des jeunes algériens pour lesquels elle demeure le premier, voire le seul moyen de distraction.

M. Hadaddou « Horizons » 24/10/1990

Questions :

I- Compréhension de l'écrit :

1- La parabole est-elle un phénomène nouveau en Algérie ?

Justifiez votre réponse en relevant la phrase du texte qui le confirme.

2- Les arguments présentés dans les paragraphes 2 et 3 constituent-ils le point de vue de l'auteur ? Pourquoi ?

3- À qui l'auteur donne-t-il raison ? Quelle est la phrase du texte qui le montre.

4- Donnez un titre au texte.

Université de Tiaret
Faculté des sciences humaines et sociales.
Section de Français.
Niveau : 1ère année
Module : T.E.E.O

La correction du T.D n°01 :

Exercice n° 01 : Identifiez les thèses en présence dans le texte suivant :

L'auteur a commencé son texte par l'emploi du pronom indéfini « on » qui commande un verbe d'opinion. Il indique nettement la parole de l'autre dans la proposition incise. L'emploi du conditionnel « nous n'aurions » qui nous invite à prendre le discours qui suit avec prudence : il est d'ailleurs renvoyé à des nouveaux apôtres « l'ironie ».

L'emploi du discours indirect libre pour citer les arguments adverses, il est introduit par « : » qui signale un discours rapporté « : disparu le village ou chacun restait confiné toute sa vie dans l'ignorance…..à la vie publique ».

La thèse rejetée : Pour le développement des techniques de communication.

L'auteur a employé une injonction « ne rêvons pas trop ». On s'adresse à nous en nous invitant à réfléchir. L'auteur va affirmer sa thèse.

L'emploi d'une forme sentencieuse « car <u>on</u> ne communique bien qu'avec des mots ».

L'emploi du présent de vérité général et l'autre valeur de « on ».

L'emploi des termes péjoratifs jugent clairement la thèse adverse : « désincarnés, confuse ».

L'auteur a terminé son texte par une interrogation oratoire, il nous invite à y répondre dans un sens qui ne peut être qu'un jugement favorable « Et que penser d'une apothéose de la communication qui permet aux gens de dialoguer……..à leur voisin du palier ? ».

La thèse soutenue : Contre le développement des techniques de communication.

Exercice n°02 : Étudiez la valeur des pronoms :

L'auteur a employé les pronoms de la présence « ils » qui désignent l'émetteur et le récepteur présents à la situation de communication : « je, vous, nous ». « Je » : emploi relative rareté. L'auteur préfère le « nous », il implique son interlocuteur. Le pronom « on » se réfère aux autres : valeur péjorative. Le « vous » reste très rare, mais son occurrence « figurez-vous » crée une relation de complicité avec le lecteur, l'auteur implique son auditoire en utilisant ce pronom. Il s'agit d'une stratégie très habile dans laquelle l'auteur reste très en deçà, par les pronoms de son implication réelle.

Exercice n°03 : Lisez le texte suivant puis répondez aux questions ci-dessous.

I- <u>Compréhension du texte</u> :

1-Non, la parabole n'est pas un phénomène nouveau en Algérie.

La phrase qui le justifie est : « la parabole, apparue, il ya quelques années, a conquis beaucoup de terrain ».

2-Dans le deuxième paragraphe, l'auteur présente les arguments de ceux qui apprécient la parabole, c'est-à-dire ses partisans. Dans le troisième paragraphe, il présente le point de vue de ses adversaires.

Il ne s'implique pas. Absence de « je » et présence du pronom indéfini « on ».

3-L'auteur pense que les uns et les autres ont raison puisqu'il dit : « Tous deux produisent des exemples convaincants ».

4-Le titre : Avantages et inconvénients de la parabole.

Aspects positifs et aspects négatifs de la parabole.

Partisans et détracteurs de la parabole.

Université de Tiaret
Faculté des sciences humaines et sociales.
Section de Français.
Niveau : 1ère année
Module : T.E.E.O
Cours n° 02

Les arguments, les exemples et les registres du texte argumentatif

1-Les arguments :

Ce sont les raisons de fond avancées pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur, autrement dit les preuves avancées par le locuteur pour justifier son jugement.

1-1- Les types d'arguments :

Une thèse peut être soutenue d'arguments de nature diverse, nous pouvons distinguer deux catégories.

a- Les uns sont fondés sur l'expérience, ils tirent leur validité du réel et persuadent le récepteur par les éléments référentiels qu'il peut connaître et confirmer : le cas de l'argument d'autorité, qui s'appuie sur une citation ou sur un avis dont on souligne la valeur communément admise. C'est le cas aussi de l'exemple argumentatif qui donne à l'exemple une portée générale.

b- Les autres sont fondés sur la logique (pole démonstratif : l'art de convaincre par la rigueur du raisonnement à partir de faits véritables). Ils tirent leur validité de leur aspect rationnel et convainquent le lecteur par l'adhésion intellectuelle (faits, lieux, dates, etc.)

Il y en a plusieurs :

1-1-1- L'argument par induction :

Il permet d'énoncer une vérité générale induite à partir de l'observation d'un fait particulier et consiste à partir d'un fait particulier afin d'en tirer une règle générale. Nous partons d'un cas particulier pour en tirer une règle générale.

Exemple : La criminalité est toujours bien présente dans les pays qui maintiennent la peine de mort. La peine de mort ne peut donc être considérée comme un facteur dissuasif pour les criminels.

1-1-2- L'argument par déduction :

Il tire une conséquence logique d'une cause générale. C'est un argument qui tire un fait particulier, d'une affirmation vers son application. Nous partons d'une idée générale pour justifier une conclusion particulière. Le syllogisme est le type même du

raisonnement déductif : de deux propositions appelées prémisses (la majeure et la mineure) est tirée une conclusion particulière.

Exemple : Le gouvernement a décidé de sanctionner le milieu médical.

Ainsi plusieurs médecins, qui auraient pratiqué l'euthanasie dans quelques hôpitaux la semaine passée, seront bientôt convoqués.

Ce type de raisonnement se rencontre dans les textes scientifiques ou philosophiques.

1-1-3- <u>L'argument par analogie</u> :

Qui, pour établir un phénomène, le rapproche d'un autre qui lui est apparenté. Cet argument consiste à mettre en évidence, par une comparaison, toutes les ressemblances existantes entre les idées. Il cherche à établir des relations entre des faits qui n'appartiennent pas au même univers de discours.

Exemple : Il est aussi vain de stigmatiser la ville moderne que de regretter perpétuellement la disparition d'un prétendu âge d'or.

Les faits dont nous parlons sont mis en parallèle avec d'autres faits connus.

1-1-4- <u>Les arguments relevant d'un raisonnement causal</u> :

Ils mentionnent la cause d'un fait précis pouvant être notamment repéré à travers les indicateurs de la relation causale comme « parce que, car ». Ces arguments sélectionnent les causes qui s'accordent le mieux avec sa thèse.

Exemple : Il boit parce qu'il échoue dans la vie conjugale.

1-1-5- <u>L'argument par la conséquence</u> :

Cet argument montre la réalité ou la vérité d'une idée ou d'une valeur au moyen de ses conséquences ou des conclusions que nous pouvons en tirer.

Exemple : Un usage abusif d'internet peut créer une très forte dépendance qui nous coupera tous les liens avec le monde extérieure.

1-1-6- <u>Le raisonnement dialectique</u> :

Argument qui consiste à partir de deux propositions contraires. A partir de cette contradiction nous produisons une troisième proposition qui apporte quelque chose de neuf.

Exemple : Tu affirmes que le temps est destructeur. Néanmoins, tu t'empresses d'ajouter que le temps peut être considéré comme notre allié. Je me permets de te signaler qu'il est possible de voir les choses autrement !

1-1-7- <u>La comparaison</u> :

Argument qui cherche à établir des relations entre des faits appartenant au même univers de discours dans un espace et un temps différent.

Exemple : Jadis les écoles avaient un taux de redoublement très élevé.

Aujourd'hui ce taux est bien plus faible.

1-1-8- <u>L'absurde</u> :

Argument qui révèle les conséquences absurdes d'une proposition pour la réfuter.

Exemple : Ne me répète plus que le silence est d'or !

Si je t'avais écouté, j'aurais du me taire alors que mon fils s'apprêtait à manger ce soir-là un champignon nocif !

2-<u>Les exemples</u> :

L'exemple sert à illustrer une thèse ou un argument d'une thèse, il expose un cas particulier, il sert aussi à illustrer la pertinence de l'argument à travers un cas concret, dans une application vérifiable. L'exemple seul ne peut pas justifier une thèse. Lorsqu'un exemple contredit une idée générale c'est-à-dire soutient une thèse adverse, nous l'appelons un contre- exemple.

Quand l'exemple suit une idée dans un texte argumentatif, il l'éclaire et la précise, il est appelé un exemple illustratif, il est précédé par une des formules suivantes : par exemple, ainsi, tel que, à l'image de, etc.

Il est appelé « exemple argumentatif » quand il précède l'idée. Il présente un cas concret et permet de tirer un enseignement général, un argument ou une conclusion.

3- <u>Les registres du texte argumentatif</u> :

Le registre est une façon de voir ou de ressentir à travers laquelle les choses apparaissent, autrement dit c'est une façon de faire percevoir le réel. Le registre d'un texte est son ton et sa tonalité.

Les registres du texte argumentatif sont classés selon l'intention de communication et l'action exercée sur le récepteur.

3-1- <u>La volonté de convaincre</u> :

Elle s'accompagne avec les arguments logiques et les exemples référentiels. L'auteur entreprend de gagner le lecteur à sa cause avec son assentiment réfléchi.

3-2- Le registre didactique :

Il se caractérise par le choix de procédés explicatifs, une modération des thèses, un recours fréquent aux données objectives (faits, dates, lieux).

3-3 -La volonté de persuader :

Elle s'accompagne d'une action explicite sur la sensibilité du lecteur qu'elle s'efforce de gagner par le pouvoir de suggestion des images, la violence du verbe, la complicité qu'elle peut établir par l'émotion ou le rire.

3-3-1- Le registre laudatif :

Appelé aussi épidictique, il se caractérise par l'abondance des évaluatifs mélioratifs « appréciatifs » et des exclamations admiratives. C'est le ton de l'éloge, du panégyrique, de l'oraison funèbre.

3-3-2- Le registre injonctif :

Il se caractérise par une volonté de mobilisation de récepteur : impératifs, apostrophes, interrogations oratoires qui suggèrent les réponses, c'est le ton du discours publicitaire ou propagoniste, qui mène à soutenir certaines idées.

3-3-3- Le registre oratoire :

Il manifeste une fonction expressive dans l'appel à l'émotion : indignation, pathétique, colère. C'est le ton du plaidoyer, du réquisitoire, de l'oraison ou de l'homélie.

3-3-4- Le registre polémique :

Il se caractérise par une modalisation très nette de la certitude et des évaluatifs péjoratifs. C'est le ton du pamphlet, de la satire dont l'arme essentielle est l'ironie.

3-3-5- Le registre comique :

Il cherche à faire rire ou sourire, il comporte de nombreuses nuances importantes :

3-3-6- La satire (Le registre satirique) :

Le registre satirique est une critique moqueuse d'un ridicule, d'un défaut ou d'un vice. Elle est proche de la raillerie, du sarcasme.

3-3-7- L'ironie (Le registre ironique) :

Il consiste à dire, par raillerie, le contraire de ce que l'on pense. Elle provoque la surprise. Elle est présente dans les textes polémiques et dénonciateurs.

3-3-8 La parodie (Le registre parodique) :

C'est une imitation moqueuse. Nous devons connaître ce qui est imité pour la reconnaître.

3-3-9- <u>L'humour (Le registre humoristique)</u> :

Il attire l'attention sur les aspects plaisants ou insolites de la réalité. Pour adopter un ton sérieux, grave ou tragique, nous employons les registres suivants :

3-3-10- <u>Le registre lyrique</u> :

Pour exprimer des sentiments, des émotions les plus intimes (nostalgie, regret, tristesse, joie).

3-3-11- <u>Le registre pathétique</u> :

Il essaye de faire réagir le destinataire devant une situation inhumaine, afin de le bouleverser, d'exciter sa pitié, sa souffrance, son horreur voire sa terreur. Il peut se mêler à une tonalité dramatique ou tragique.

3-3-12- <u>Le registre tragique</u> :

Il exprime la prise de conscience par l'homme des forces qui pèsent sur lui, le dépassent et le dominent. Il se manifeste dans les tragédies.

3-3-13- <u>Le registre épique (fantastique ou merveilleux)</u>:

C'est le ton de l'épopée (long poème narratif chantant les exploits des héros, qui sont toujours des êtres hors du commun, exaltant un grand sentiment collectif et recourant au merveilleux.

Ces registres peuvent se trouver simultanément à l'œuvre dans un même texte.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: .E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année

L'argumentation

Travaux dirigés n°02 :

Relevez et analysez dans les textes suivants tous les éléments qui confèrent à l'argumentation (Les types d'arguments, les articulations, la stratégie argumentative adoptée).

Texte 01:

Le vote dont j'ai bénéficie me touche d'autant plus qu'il prend ainsi à mes yeux une valeur symbolique. Car de toute évidence, il ne va pas à ce que j'ai pu faire; il va donc à ce que je représente, non sans conviction, il est vrai: un professeur, une helléniste.

J. de Romilly (Le Monde, 29 Octobre1998).

Texte 02:

Mme SMITH: Le docteur Mackenzie- King est un bon médecin. On peut avoir confiance en lui. Il ne recommande jamais d'autres médicaments que ceux dont il a fait l'expérience sur lui-même. Avant de faire opérer Parker, c'est lui d'abord qui s'est fait opéré du foie, sans être aucunement malade.

M.SMITH: Mais alors comment se fait-il que le docteur s'en soit tiré et que Parker en soit mort?

Mme SMITH: Parce que l'opération a réussi chez le docteur et n'a pas réussi chez Parker.

M.SMITH: Alors Mackenzie n'est pas un bon docteur. L'opération aurait dû réussir chez tout les deux ou alors tous les deux auraient dû succomber. (…) un médecin consciencieux doit mourir avec le malade s'ils ne peuvent pas guérir ensemble. Le commandant d'un bateau périt avec le bateau (…).

Eugène IONESCO, La cantatrice chauve.

Texte 03:

Une certaine conception du monde place dans le passé l'âge d'or de l'humanité. Tout aurait été donné gratuitement à l'homme dans le paradis terrestre, et tout serait au contraire pénible et vicié de nos jours. Jean-Jacques Rousseau a donné une couleur populaire et révolutionnaire à cette croyance, qui est restée vive au cœur de l'homme moyen: ainsi l'on entend parler de la vertu des produits "naturels" et bien des Français croient que la vie d'autrefois était plus "saine" qu'aujourd'hui.

En réalité, tous les progrès actuels de l'Histoire et de la préhistoire confirment que la nature naturelle est une dure marâtre pour l'humanité. Le lait "naturel" des vaches "naturelles" donne la tuberculose et la vie "saine" d'autrefois faisait mourir un enfant sur trois avant son premier anniversaire. Et des deux qui restaient, dans les classes pauvres, un seul dépassait en France, encore vers 1800, l'âge de 25 ans.

Jean FOURASTIE, pourquoi nous travaillons ?

Texte 04:

L'extraordinaire importance du rôle que joue le travail dans la vie de l'individu peut être confirmée empiriquement, en observant les comportements de celui- ci lorsqu'il en est privé.

Dans l'ensemble, on a pu constater qu'après une première période de choc, où la personnalité résiste et demeure à peu prés inchangée, après une seconde, caractérisée par une plus ou moins active recherche de travail (accompagnée de prétentions toujours décroissantes jusqu'à l'acceptation de n'importe quelle tâche rémunérée), s'installe une phase de dépression, la privation du cadre assuré par l'activité professionnelle et ses routines quotidiennes, une acuité décrue et une sorte d'hébétude dans la perception du temps qui passe, se doublant de complications familiales pour créer, chez le chômeur, un complexe croissant d'infériorité à l'égard des membres de sa famille.

Georges FRIDMAN, Le travail en miettes, 1964.

Texte 05:

La lutte pour la réduction du temps de travail est aussi ancienne que le mouvement ouvrier. Mais la monter du chômage au cours des années 1930 lui donne une dimension nouvelle (…).

Aussi les "quarante heures" se sont- elles imposées avec une force irrésistible en tête des revendications du Front Populaire. Pourtant la réforme de la semaine de quarante heures est demeurée la plus contestée de réformes de 1936.

Si le laser commence à être utilisé médecine humaine (…), il ne l'est encore qu'à titres expérimental.

Oui, quelque chose en nous marchande son adhésion à ce monde organisé, contrôlé, technicisé, aseptisé, blanchi de toutes tares, épuré du hasard, du désordre et du risque …Oui, certes, ce sera l'âge d'or…La vie sera plus être sure, plus facile, plus longue. Mais vaudra-t-elle encore d'être vécue ?

Jean ROSTAND, Peut- on modifier l'homme ?

Exercice n°02 : Vous trouverez ci-dessous une liste d'arguments. Distinguez les arguments fondés sur l'expérience de ceux qui sont fondés sur la logique.

1- La limite à la liberté de l'individu est l'atteinte à la liberté d'autrui. Nul ne doit parler à son voisin pendant un spectacle.

2- Il n'ya pas de bulles dans les fruits. Alors il n'ya pas de bulles dans Banga.

3- Au XVI° siècle, on n'a nullement doute que l'humanité fut en progrès, mais fort peu de gens ont pris conscience que ce progrès se faisait en rétablissant l'esclavage et que, par conséquent, un pas en avant ici peut se payer d'un recul ailleurs.

4- La nuit a certainement une influence très grande sur les peines morales, puisqu'elle en a sur les peines physiques.

5- Le respect d'autrui est un devoir universel auquel ont souscrit tous les peuples.

6- Le plaisir même du comique étant fondé sur un vice du cœur humain, c'est une suite de ce principe que plus la comédie est agréable et parfaite, plus son effet est funeste aux mœurs.

7- Il fallut que Colomb partit avec des fous pour découvrir l'Amérique, et voyez comme cette folie a pris corps et durée.

8- L'ère du multimédia est en train de réaliser, comme le prédisait McLuhan, un véritable village planétaire.

Exercice n°03 : Arguments et exemples :

Soit la thèse suivante :

Constatant la solitude et la fermeture à l'autre propre aux grandes villes modernes, Michel Tournier écrit :

« Nous vivons enfermés dans une cage de verre » (Le vent Paraclet, c Gallimard).

Voici une liste de propositions dont certaines sont des arguments, d'autres des exemples. Les unes sont favorables à la thèse de Michel Tournier, les autres défavorables :

A- La cellule sociale traditionnelle a été modifiée par l'urbanisation.

B- Les campagnes du Téléthon ou de la lutte contre le cancer attestent la solidarité de l'opinion.

C- La vie culturelle contemporaine est marquée par un certain regain de la fête collective.

D- Certaines techniques modernes ont favorisé la solitude.

E- Certains immeubles, certains quartiers se donnent des structures de gestion collective.

F- La peur de l'agression dans les cités peu sûres emmure les gens chez eux.

G- Les loisirs bénéficient de plus en plus d'une politique collective.

H- Chaque été, les festivals drainent des foules importantes qu'attirent autant l'intérêt culturel que la communion collective.

I- Les villages se meurent, les quartiers ont du mal à rester vivants en raison de la vogue de la maison individuelle.

J- On assiste de plus en plus à un grand élan caritatif.

K- La hantise de certains fléaux épidémiques compromet la communication.

L- Une personne agressée dans la rue est très rarement secourue par les passants.

M- Les mœurs françaises sont marquées par le goût de l'association.

N- Le succès du Minitel prouve une certaine dégradation de la communication.

O- Les possibilités offertes par le magnétoscope expliquent en partie la crise du cinéma.

P- Les clubs de vacances obtiennent de plus en plus de succès.

Redonnez aux arguments les exemples qui les valideraient, réunissez les deux lettres en commençant par l'argument : ainsi A/I.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: .E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année

L'argumentation

La correction du T.D n°02 :

Exercice n°01 : Relevez et analysez dans les textes suivants tous les éléments qui confèrent à l'argumentation (Les types d'arguments, les articulations, la stratégie argumentative adoptée).

Texte n°01 :

Il s'agit d'une argumentation logique. Un lien logique entre un sentiment et sa cause, un jugement et sa cause. Interprétation : La modestie de J de Romilly la pousse à rechercher à son élection une cause qui dépasse sa personne : partant de son émotion une chaine d'inductions qui la conduit à la conclusion qu'on a voulu honorer sa fonction « Il va donc à ce que je représente, non sans conviction, il est vrai : un professeur, une helléniste » : Une conclusion du raisonnement.

Texte n°02 :

Il s'agit d'une argumentation absurde. Les personnages usent des ressources d'une argumentation apparemment logique (induction, déduction, expérience, comparaison, contre-argument), mais leurs arguments sont absurdes : le comique nait de l'utilisation caricaturale de la logique par des individus dont la pensée déraille.

Mme SMITH: Le docteur Mackenzie-King aucunement malade : argument apparemment logique (induction) mais absurde en réalité.

M.SMITH : Mais alors comment……soit mort ? : Contre- argument de l'expérience.

Mme SMITH : Parce que l'opération……Parker. Réponse par argument tautologique (raisonnement qui ne démontre rien).

M.SMITH : Alors Mackenzie ……avec le bateau. (…) .

Thèse de Mr SMITH : « Mackenzie n'est pas un bon docteur ».

Argument par déduction : « L'opération aurait du réussir chez tous les deux…..du succomber ».

Argument par analogie : « Un médecin……le bateau ».

Texte n°03 :

Il s'agit d'une argumentation polémique. L'auteur utilise des données pour réfuter la thèse de l'âge d'or. « Progrès de l'histoire confirment…. ». Il polémique ouvertement avec ses adversaires : jeu sur l'implicite, l'ironie, antithèse montrant l'absurdité de la thèse rejetée : le texte se situe dans la perspective d'une confrontation et appelle le lecteur à partager le point de vue de l'auteur, clairement manifesté. L'auteur a employé le conditionnel et les guillemets pour mettre en doute les idées de son adversaire « aurait, serait », « naturels, saine »…etc.

La thèse rejetée : Les français croient que la vie d'autrefois était plus saine qu'aujourd'hui.

La thèse soutenue : La vie d'autrefois n'était pas saine.

Texte n°04 :

Ce texte donne, en le synthétisant, les résultats bruts d'un fragment enquête scientifique semblable à une expérience de laboratoire « en observant les attitudes, on a pu constater….. ». Il les expose hors de tout jugement, de toute interprétation. Cette séquence informative est cependant destinée à confirmer empiriquement l'idée avancée dans les premières lignes, elle est donc, comme la plupart des informations, explications ou démonstrations contenues dans le texte soumis à la discussion en vue d'une visée argumentative.

De l'information à l'argumentation :

-Thème d'ensemble : Importance du rôle du travail.

-Développement chronologique des attitudes observées.

-Les verbes sont conjugués au présent de vérité générale.

-L'emploi du vocabulaire relevant des sciences humaines « socio-psychologique » et du champ lexical homogène (perturbations mentales liées au chômage).

Texte n°05 :

Il s'agit d'une confrontation d'arguments. Dans ce texte de vulgarisation scientifique, en forme de dialogue intérieur, J.Rostand essaye de présenter de manière équilibrée une série de faits, et de jugements qui traduisent l'hésitation fondamentale de l'homme entre optimisme et pessimisme face au progrès des services et des techniques. La première voix est celle du militant actif et plein d'espoir (lutte pour la réduction,…une

force irrésistible), la seconde celle de l'observateur lucide et désabusé. Le scéptisme l'emporte largement le « oui » suivi de certes exprime le doute et non pas l'adhésion.

Le texte s'achève sur un renversement argumentatif (oui, certes….mais) et une question lourde d'inquiétude.

Exercice n°02 :

1- Argument fondé sur l'expérience « argument d'autorité »

2- Argument fondé sur la logique « argument par déduction »

3-Argument fondé sur l'expérience « exemple argumentatif »

4-Argument fondé sur la logique « argument par analogie »

5- Argument fondé sur l'expérience « argument d'autorité »

6-Argument fondé sur la logique « argument par déduction »

7-Argument fondé sur l'expérience « exemple argumentatif »

8- Argument fondé sur l'expérience « argument d'autorité ».

<u>Arguments fondés sur l'expérience</u> :

- Arguments d'autorité : 1, 5, 8
- Exemples argumentatifs : 3, 7

<u>Arguments fondés sur la logique</u> :

- Arguments par déduction : 2, 6
- Argument par analogie : 4

Exercice n°03 :

<u>Les arguments étayant la thèse</u> :

- Argument « A », exemple « I »
- Argument « D », exemple « O »
- Argument « F », exemple « L »
- Argument « K », exemple « N »

<u>Les arguments réfutant la thèse</u> :

- Argument « C », exemple « H »
- Argument « G », exemple « P »
- Argument « J », exemple « B »
- Argument « M », exemple « E »

Université de Tiaret
Faculté des sciences humaines et sociales.
Section de Français.
Niveau : 1ère année
Module : T.E.E.O
Cours n° 03 :

Le plan du texte argumentatif :

Il existe différents types de plan :

1- Le plan inventaire :

Appelé aussi thématique ou par accumulation. Sous la forme d'un plaidoyer, nous défendons, nous mettons en évidence les aspects positifs. Ou sous la forme d'un réquisitoire, nous critiquons, nous accusons, nous insistons sur les aspects négatifs.

Présentation du plan :

Introduction :	Affirmation d'une idée à défendre.
Développement :	Mot de liaison, argument1, illustration.
	Mot de liaison, argument2 illustration, etc.
Conclusion :	Mot de liaison, résumé.

2- Le plan dialectique ou par opposition :

Pour peser le pour et le contre, préciser les avantages et les inconvénients. Nous commençons par réfuter les arguments de la thèse adverse avant de présenter les arguments de celle que nous voulons proposer.

Plan type 1 :

Thèse refusée (adverse)……	mais thèse proposée
Voici ce que pensent les uns	voici ce que je pense et pourquoi

Plan de type 2 :

Thèse1 (voici ce que pensent les un)

Mais thèse 2(voici ce que pensent les autres)

Synthèse (voici ce que je pense).

Plan en trois parties :

La 1ère partie : Expose la thèse qui sera rejetée.

La 2ème partie : Présente l'antithèse reliée à la précédente par un lien d'opposition totale.

La 3ème partie : Synthèse des deux précédentes. L'auteur y reprend certains aspects de la 1ère thèse en lui faisant une concession mais finit par rejoindre les tenants de la seconde thèse.

3- <u>Le plan comparatif</u> :

L'auteur propose dans le premier paragraphe une problématique sur un sujet de débat en se gardant de prendre position dés le départ. Il développera le pour s'il est lui-même contre ou le contre s'il est pour. Il marquera une transition entre ce qui précède et ce qui suit, puis il proposera des idées antithétiques qui vont s'opposer aux idées de la première partie. Enfin, il proposera une synthèse dans laquelle il prendra lui-même position par rapport au sujet et aux antagonistes, elle peut se présenter sous forme d'équilibre entre le pour et le contre.

<u>Le plan</u> :

Introduction : Présentation du sujet et la problématique.

Développement :

La thèse : le pour (ou le contre)

Les arguments : Mot de liaison, argument 1, illustration.
Mot de liaison, argument 2, illustration.
Mot de liaison, argument 3, illustration.

La transition : Articulateur logique d'opposition

Antithèse : Le contre (ou le pour)

Les arguments : Mot de liaison, argument 1, illustration.
Mot de liaison, argument 2, illustration.
Mot de liaison, argument 3, illustration.

Conclusion : La synthèse introduite par un articulateur logique de conclusion.

Critères d'évaluation pour l'étude du texte argumentatif :

(Ils ne sont pas tous à valider dans un même devoir, puisque les questions ne les mettent pas en actes).

PRÉSENTATION – EXPRESSION

Lisibilité de l'écriture et présentation du devoir

Correction du registre de langue et précision du vocabulaire

Respect des règles (grammaire, syntaxe, orthographe…)

Mise en relation des idées

ÉTUDE DU SYSTÈME D'ÉNONCIATION

Identification du locuteur et du destinataire

Repérage des indices d'énonciation (embrayeurs)

Repérage des marques d'opinion (modalisateurs)

Distinction des types d'énoncé et des tonalités employées

Prise en compte du para texte et du contexte

ÉTUDE DU LEXIQUE

Repérage et commentaire des champs lexicaux, sémantiques

Étude des connotations et explicitation des sens implicites

Prise en compte de la valeur du registre de langue

Explication de l'étymologie ou du sens d'un mot

Classification et analyse des modalisateurs

ÉTUDE DE LA SYNTAXE ET DE LA RHÉTORIQUE

Construction des phrases, types des phrases

Détermination de la tonalité du texte

Identification des figures de style et de rhétorique

Présentation de la structure et de l'organisation du texte

Détermination de la nature et du rôle des exemples

ÉTUDE DE LA STRUCTURE LOGIQUE

Énonciation de la thèse (et de la thèse adverse)

Caractérisation des arguments et du raisonnement

Identification des connecteurs logiques et chronologiques

Progression de l'argumentation (stratégie argumentative)

Explicitation des intentions de l'argumentation

TRAVAUX D'ÉCRITURE

Soutenir la thèse

Réfuter la thèse

Discuter la thèse

Résumer (le texte ou une partie)

Commenter la stratégie argumentative.

Quelques formules à utiliser pour l'étude d'un texte argumentatif :

Identification d'une thèse :

- Selon la thèse de l'auteur … Sa thèse est que … / est la suivante : …
- La thèse défendue/ réfutée peut s'énoncer/ se formuler ainsi : …
- L'auteur réfute La thèse selon laquelle …
- La thèse est formulée explicitement/ implicitement.
- La thèse de l'auteur est énoncée/ est exprimée dans le 2e paragraphe.
- La thèse se reconnaît à la présence de …
- Son énoncé est préparé par …/ souligné par …

Indices d'énonciation :

- Le locuteur manifeste sa présence par l'emploi récurrent (répété) de pronoms de la première personne sujets « je » ou objets « me, moi » d'adjectifs possessifs « mon, ma, mes »
- La présence du locuteur est rendue sensible à travers …
- Le pronom « on » se réfère à…/désigne/ comprend plusieurs personnes/ a une valeur élargie/restreinte/ a une valeur de substitut, mis pour …
- Le locuteur n'utilise qu'exceptionnellement la première personne pour donner à son propos une valeur générale.
- Le locuteur implique son auditoire/ le lecteur à travers des questions oratoires/ en l'incluant dans …/ en l'apostrophant … / en utilisant le pronom personnel «vous».

Rôle des arguments ou des exemples :

- étaye / renforce/ donne le poids à/ rend plus valide/ conforte / corrobore/ confère une crédibilité à … L'idée ou la thèse de l'auteur.
- réfute / affaiblit / invalide/ infirme/ ridiculise… la thèse de son adversaire/ ses détracteurs.
- La force de l'argumentation tient à…

- Cet exemple illustre l'idée selon laquelle…/ a une valeur illustrative.

- Cet exemple sert l'argumentation / a la valeur d'un argument dans la mesure où …

- Le premier argument pour défendre … consiste à rappeler…

- L'argument essentiel développé dans ce texte est celui de …

- Cet argument fait appel à …/ fait référence à … / relève du domaine de

Figure de style (effet produit) et stratégie argumentative :

- Rendent le propos de l'auteur plus frappant / plus persuasif.

- Servent à interpeller/ choquer/ faire réagir le lecteur / frapper les esprits/ émouvoir.

- Permettent d'insister sur …/ de rendre sensible… /traduisent…

- Mettent en valeur l'aspect… de ce passage

- Sont particulièrement efficaces pour …

- Visent au même but : démontrer que…

- Concourent à transformer le texte en…

Parmi les procédés utilisés pour entraîner l'adhésion du lecteur, on peut relever …

- L'Humour et l'ironie sont des armes pour discréditer l'adversaire.

- La clarté et la progression de l'argumentation sont soutenues essentiellement par…

- La progression argumentative est très claire : l'auteur réfute une thèse qui lui parait inadmissible avant d'exposer la sienne.

- Tout le texte repose sur un paradoxe :….

- Toute l'argumentation du texte est fondée sur l'opposition entre…

- Le texte s'annonce comme… / se présente sous la forme de…

- Dans ce texte/ ce paragraphe, l'auteur adopte un raisonnement inductif/ déductif/ critique/ par l'absurde/ par syllogisme…

Plan de l'argumentation :

- L'argumentation est bâtie en deux, trois …temps : d'abord…ensuite…enfin...
- L'argumentation du texte repose sur deux, trois…grandes transitions.
- La réfutation s'organise autour de… arguments.
- Ce paragraphe présente la thèse défendue/ confronte les thèses en présence / développe l'argumentation/ entend démontrer/ s'efforce d'expliquer pourquoi…
- Dans ce paragraphe, les arguments s'enchaînent selon une gradation.
- Ce connecteur logique établit un lien de … entre …
- Les liens entre ces paragraphes sont implicites/ explicites/ assurés par…
- Il commence par rappeler …
- Son argumentation passe ensuite par…/Il passe alors à…
- Sans transition, il envisage ensuite…
- Ce paragraphe effectue une liaison avec le précédent autour de l'idée de …/ est lié au précédent car on retrouve le thème de …
- Ce paragraphe renchérit sur la thèse et la complète/reprend la thèse.
- Le sujet annoncé au début est traité après…
- Un nouveau palier est marqué par l'expression…
- Son dernier exemple / argument sert de preuve…
- Il peut alors affirmer que…
- C'est de cette vérité qu'il se sert pour…
- Cette idée se trouve relayée à la fin du texte par une allusion à…
- Ce postulat initial se trouve renforcé au fil du texte par …
- Ce passage conclusif montre…/l'auteur aboutit à la conclusion que…

- Il établit une distinction /un parallèle / une comparaison entre… et…
- Il oppose …à… / il oppose deux types de…
- La progression est morcelée en de nombreux paragraphes brefs.
- L'auteur adopte un plan dialectique /analytique/comparatif.

Indices de jugement et sentiment :

- L'auteur utilise plusieurs procédés pour …
- L'auteur exprime/ nuance son point de vue/ son opinion… par l'emploi de modalisateurs/ de termes évaluatifs (péjoratifs / mélioratifs/ dépréciatif/ appréciatifs).
- Il utilise des termes à connotation méliorative ….
- Ces termes péjoratifs sont peu à peu abandonnés au profit de termes plus neutres…
- L'étude du vocabulaire révèle de nombreux termes dépréciatifs
- Sa prise de position apparaît plus nettement dans…
- Il s'implique de plus en plus clairement et personnellement dans…/ grâce à…
- Ces expressions marquent l'enthousiasme et la conviction du locuteur
- Ces termes impliquent un jugement de valeur négatif
- Il prend ses distances un thèse qu'il ne partage pas :…
- Il ne prend pas à son compte l'affirmation selon laquelle…
- Il fait de ses propres sentiments / de son propre jugement eux- mêmes du lecteur.
- De nombreuses marques énonciatives permettent de voir qu'il rejette cette thèse.
- L'emploi récurrent de termes dépréciatifs montre que le locuteur dénonce/ critique…

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année

Travaux dirigés n°03 :

Exercice : Faites le plan du texte suivant.

Texte :

Dire la vérité au malade

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

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

Si un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui avoir dit ce qu'il avait puisque, de toutes façons ; il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute. On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutile.

Pour l'entourage, lorsque le malade sait la vérité sur son état, la conduite à tenir n'est pas facile…obliger l'entourage à se composer une attitude en face d'un malade qui s'est aboutit en fait à l'isoler davantage encore. En sa présence, on change de pistes et il le sent ; il sent qu'on ne lui parle pas, qu'on ne le regarde pas de la même manière… A-t-on le droit de transformer ainsi des relations amicales affectueuses ou intimes en simples rapports de convenance ?

En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité au malade.

Pourtant, il y a de nombreux arguments contre le mensonge. C'est sa maladie, c'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si

profondément : que la maladie va au minimum, ralentir sa vie et, au maximum, l'interrompre.

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

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

Pierre Vianson-Ponte et Léon Schwartzenberg.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année

La correction du T.D n°03 :

Exercice : Faites le plan du texte suivant.

Le plan :

La problématique :

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ?

La thèse des adversaires :

Contre la vérité ou pour le mensonge ou le médecin ne doit pas dire la vérité au malade.

Les arguments :

-On n'a pas le droit de le désespérer.

-Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi.

-On donne à leur vie la compagnie quotidienne de la mort.

-Si un malade cancéreux guérit, il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute.

-On lui impose une angoisse et un désespoir parfaitement inutiles.

-On transforme des relations amicales affectueuses ou intimes en simples rapports de convenance.

Conclusion partielle1 :

En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité

Transition : Pourtant.

La thèse des partisans :

Pour la vérité, ou le médecin doit dire la vérité au malade.

Les arguments :

-Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est.

-Il a le droit de savoir ce qui le touche profondément.

-Cette situation crée des relations fausses ou se mêlent la pitié et l'hypocrisie.

Conclusion partielle2 :

Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre.

Conclusion générale :

Les rapports médecin-malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue. Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il y participe et finit par mieux connaitre sa maladie que le médecin lui-même.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Cours n°03 :

Production orale

Sujets :

1-L'école est le meilleur moyen d'apprendre, êtes-vous d'accord ?

2-Est-ce-qu'on doit interdire la cigarette au même prix que la drogue ?

3-Est-ce-que vous êtes pour ou contre les examens en contrôle continu ?

4-Est-ce-que vous êtes pour ou contre le droit à changer de prénom à n'importe quel âge ?

5-Est-ce-que vous êtes pour ou contre d'organiser les jeux olympiques en Algérie ?

6-Est-ce-que vous êtes pour ou contre le tchats ?

7-Est-ce-que vous êtes pour ou contre l'euthanasie ?

8-Est-ce-que vous êtes pour ou contre la chasse des animaux ?

9-Que pensez-vous de la discrimination envers les filles pour le foot et la discrimination envers les garçons pour la dance ?

10-L'amitié entre fille et garçon est-elle possible ou impossible ?

11-Pour la sécurité routière, afficher des photos d'accidents mortels, est-ce-que c'est une bonne ou mauvaise idée ?

12-L'amitié entre garçon est-elle plus forte que l'amitié entre fille ?

13-Les jeux violents influencent-ils le comportement des jeunes d'aujourd'hui ?

14-Être un enfant unique est-ce-qu'un avantage ou un inconvénient ?

15-Est-ce-que vous êtes pour ou contre le piercing ?

16-Quels sont selon vous les moyens d'expression les plus utilisés par les jeunes SMS, musique, dance, tchats ou tag ?

17-Selon vous faut-il répondre à une insulte ?

18-Est-ce-que vous êtes pour ou contre l'ouverture des magasins le vendredi ?

19-Est-ce-que vous êtes pour ou contre l'utilisation de l'internet à l'école ?

20-Les frères et sœurs se disputent-ils toujours ? Dites pourquoi !

21-Est-ce-que vous êtes pour ou contre les tatouages ?

22-Les notes sont-elles danger pour certains apprenants ?

23-La timidité est-elle un avantage ou un inconvénient ?

24-Est-ce-que vous êtes pour ou contre les cours par correspondance ?

25-La justice est-elle toujours juste ?

26- Est-ce-que vous êtes pour ou contre les vacances en famille ?

27-Est-ce-que vous êtes pour ou contre l'argent de poche ?

28-Que pensez-vous de la politesse ? Faut-il être poli avec tout le monde ? Vous arrive-il de ne pas être poli ?

29-Est-ce-que vous êtes pour ou contre la polygamie ?

30-Est-ce-que à l'université vous vous ennuyez et si oui expliquez à quel moment et pourquoi ?

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année

Travaux dirigés n°04 :

Production écrite

Sujet : Rédigez un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients de l'internet.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année

La correction du T.D n°04 :

Expression écrite :

Grille d'évaluation :

-Respect de la consigne et compréhension du sujet.

-Structure du texte.

-Pertinence des idées.

-Correction de la langue.

Université de Tiaret
Faculté des Sc. Humaines et sociales
Module : T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve n°02
Durés: 1H 30

Examen du deuxième semestre

La classe de lettres

Texte :

Une masse de gens prétend que la culture littéraire comporterait des risques, en criant: « À quoi bon montrer aux jeunes, grondent-ils, ces images extrêmes et contradictoires de l'humanité où dominent peut-être les fous et les déséquilibrés ; à quoi bon les initier à Lautréamont, à Kafka et leur faire lire les horreurs d'Henri Michaux ? Et de proche en proche, Flaubert n'est-il pas immoral ? Faites-vous un choix dans Balzac ? N'est-il pas risqué d'étudier Baudelaire ? Rimbaud vous paraît-il très sain ? »

Oui, madame, l'enseignement comporte des risques : d'un point de vue comme le vôtre, toute culture serait dangereuse parce qu'elle détruit la naïveté. Elle est aux antipodes de l'innocence, elle vieillit, elle flétrit votre enfant ; il se peut même qu'elle lui fasse mal. Toute croissance est douloureuse. L'existence, à moins d'enfermer votre fils dans le paradis de l'enfant Bouddha, se chargera aussi de le meurtrir. Simplement la culture vieillit précocement et en profondeur : c'est ainsi qu'elle prépare à la vie.

C'est toute une aventure que de suivre une classe de lettres et ce n'est pas aussi anodin que vous le croyez. Le propre de cet enseignement, j'allais dire son honneur, c'est de ne pas avoir peur de la réalité et de ne tolérer aucun interdit. On peut tout aborder à condition de l'expliquer, de le faire parfaitement comprendre. Et c'est pourquoi l'on considère comme un excellent maître un homme comme votre ami J , ce doux sceptique, cet aimable dilettante qui par son ironie sait si bien brusquer l'esprit de ses élèves, les étonner et les faire réfléchir. Il faut croire à la vertu pédagogique du scepticisme; il arrive même qu'il provoque par contraste des ardeurs et des fidélités plus intenses ; il purifie les fausses convictions au feu de ses sarcasmes, il force pour ainsi dire les vocations à se faire jour. Il faut croire aussi à la vertu des influences contradictoires. Après Vigny, il est bon d'étudier Balzac ; après Baudelaire, Hugo. La distance qui les sépare ouvre des horizons. Il est bon d'avoir plusieurs maîtres, différents d'esprit et de goûts. C'est le

contraste, ici comme partout, qui fait penser, c'est le jeu complexe des influences qui libère : l'homme d'un seul livre est un esclave. Vous vous rappelez ce mot de J. l'an dernier : " Je n'ai rien à leur enseigner, disait-il avec son bon sourire, tout ce que je peux faire, c'est de les inquiéter un peu. Mais, ajoutait-il, ils sont tellement niais que c'est presque impossible. " L'inquiétude, c'est la vie même de la conscience. Toute vie suppose effort, dépense de forces. Ce que cherchent les élèves, trop souvent, c'est une réponse de catéchisme, " ce qu'il faut penser de... ", et dans leurs devoirs, ce qu'ils disent c'est ce qu'ils croient que l'on doit dire. Or le principe de l'enseignement littéraire est de leur faire admettre qu'il n'y a pas de dogme tout fait et qu'à chacun sa vérité. C'est à ce prix qu'on les arrache au troupeau et qu'on les rend à eux-mêmes. Mais combien savent en profiter ?

Texte adapté - Jean ONIMUS.

QUESTION

I- Compréhension de l'écrit (14pts)

1- Identifiez les deux thèses en présence dans le texte. (4pts)

2- Quelles sont les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur ? (4pts)

3- Relevez dans ce texte un indice du ton ironique. Quel est néanmoins le registre dominant ? Comment pourrait-on caractériser ce texte : est-ce un plaidoyer, un réquisitoire, un pamphlet ou une oraison ? (03pts)

4- Quel est le type de raisonnement employé dans le dernier paragraphe ? (03pts)

II- production écrite (6pts)

Sujet:

Certains pensent que le livre n'a plus d'avenir; il est remplacé par l'ordinateur, alors que d'autre soutiennent qu'il a toujours sa place et il a un bel avenir.

Rédigez à partir des deux thèses qui vous sont proposées dans le sujet, un texte argumentatif dans lequel vous prendrez position sur l'avenir du livre.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module : T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Epreuve n°02
Durée : 1H30

La correction de l'examen du deuxième semestre

I- Compréhension du texte : (8pts)

1- Les deux thèses en présence dans le texte :

a- La thèse rejetée :

La culture littéraire comporte des risques. 2pts

b- La thèse soutenue :

La culture littéraire prépare à la vie. 2pts

2- La mise en doute de la thèse rejetée est marquée par : 4pts

- L'emploi du discours rapporté directement : manière pour l'auteur de se démarquer des propos de ses détracteurs.
- L'auteur nuance son point de vue par l'emploi de modalisateurs d'incertitude et d'évaluatifs dépréciatifs :
- Groupe nominal « masse de gens ».
- Les verbes : prétendre, crier (à valeur négative).
- L'emploi du conditionnel mode essentiel du doute (comporterait, serait) 4pts

3- a- Ton ironique : les marques : 1pt

-« Le paradis de l'enfant boudha »

-« On les arrache au troupeau »

b- Le texte se situe dans la perspective d'une confrontation d'idées « deux thèses opposées ». Le registre dominant est celui de la polémique. 1pt

Le texte se présente sous la forme d'un pamphlet. 1pt

4- La présence de l'articulateur « or » suivi de la phrase conclusive (« c'est à ce prix qu'on…. ») et l'interrogation oratoire (mais combien savent en profiter ?), nous montre que l'auteur a adopté un raisonnement logique par déduction pour rendre son propos plus clair et donc plus persuasif. 3pts

II- Expression écrite : (6pts)

Grille d'évaluation :

-Respect de la consigne et compréhension du sujet. 1pt

-Structure du texte. 2pts

-Pertinence des idées. 1pt

-Correction de la langue. 2pts

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve: n°03
Durée: 1H30

Devoir de synthèse

L'hypnose télévisuelle

Quelle est au juste la place de la télévision dans la vie d'un jeune d'aujourd'hui ? On ne se trompe sans doute pas en disant que celui-ci passe environ mille heures par an devant le poste familial alors qu'il ne consacre guère que huit cents heures à la classe, tout au moins dans l'enseignement secondaire. Le fait est donc établi ; il faut l'admettre bien qu'il soit à peine imaginable. Dès lors, comment ne se poserait-il pas un problème ?

Les parents qui sont aujourd'hui quinquagénaires ont vécu l'irruption de la télévision dans le cercle de la famille. Ils se souviennent que ce fut presque toujours un événement et que, aussitôt, le poste est devenu le principal centre d'intérêt dans la maison. Des changements décisifs n'ont pas tardé à s'imposer, les uns visibles, les autres cachés.

De cette désorganisation de la vie familiale, les enfants sont évidemment les premières victimes. Elle rend les adultes indisponibles à leur égard et les prive d'interlocuteurs qui leur sont indispensables : plus personne pour écouter leurs petites histoires, qui leur donnerait l'occasion de s'extérioriser et de confier tant de choses pour eux utiles à dire et, pour les parents, à savoir. Mais inversement, ils n'entendent plus beaucoup leurs parents et n'appartiennent donc plus à leur monde.

Cependant, la télévision n'influence pas seulement les enfants par la place qu'elle prend dans la vie familiale et les contre coups qui en résultent, elle agit aussi par les effets qu'elle exerce directement sur leur esprit. Chacun sait qu'ils sont en général extraordinairement malléables, mais on n'y pense guère dans le cas particulier.

On ne peut en effet prétendre que la télévision soit un divertissement qui suscite l'activité et qui pousse à exercer ses talents ! Elle est excellente pour les personnes âgées qui ont besoin de se distraire, et nous serons sans doute contents de la trouver un jour, à

l'âge de la retraite. Mais pour les jeunes ? Pour les enfants ? Ne risque-t-elle pas de leur inculquer la passivité ? C'est une critique que l'on a formulée très tôt. L'immobilité de l'enfant devant l'écran symbolise et manifeste un abandon psychologique total. Est-ce bien l'attitude mentale qui lui permet de s'instruire ? N'est-elle pas le contraire de l'effort intellectuel et peut-on s'enrichir l'esprit et se former sans cet effort ?

Une question se pose alors : la télévision peut-elle vraiment instruire ? Met-elle l'esprit dans les conditions nécessaires pour qu'il puisse assimiler, c'est-à-dire enregistrer et comprendre ? Si l'on y réfléchit, il apparaît que son efficacité didactique est réduite pour deux raisons : d'abord les images qu'elle nous offre défilent trop vite, ensuite, ce ne sont que des images.

Jean Cluzel - Le Monde 13/4/78

QUESTION

I- Compréhension de l'écrit : (14pts)

1- Identifiez la thèse défendue par le journaliste. (1pt)
2- Quels sont les arguments qui l'étayent? (4pts)
3- Quelles sont les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur? (3pts)
4- Comment pourrait-on caractériser le ton adopté dans les deux derniers paragraphes? Quel est néanmoins le registre dominant dans le texte? (3pts)
5- À qui renvoie chacun des trois pronoms indéfinis "on" employés dans le 5ème paragraphe? (3pts)

II- Production écrite : (6 pts)

Sujet: vous rangez- vous du coté des partisans, ou des adversaires de la parabole, ou des deux à la fois? Quels sont vos arguments?

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve: n°03
Durée: 1H30

La correction du devoir de synthèse

I- Compréhension du texte : (14pts)

1- La thèse défendue par le journaliste : La télévision a des influences néfastes sur la vie du jeune. (1 pt)

2- Les arguments : (4pts)

a- La télévision désorganise les études

b- La télévision désorganise la vie familiale.

c- La télévision a une influence néfaste sur l'esprit.

d- La télévision ne peut être instructive.

3- La mise en doute de la thèse rejetée implicitement est marquée par :

- L'emploi de modalisateurs et d'évaluatifs dépréciatifs : désorganisation, victimes, l'immobilité, on ne peut en effet prétendre……..

- L'emploi du conditionnel mode essentiel du doute (poserait, donnerait…) (3pts)

4- L'emploi du registre oratoire : le journaliste pose des questions à son lecteur pour l'impliquer dans son raisonnement. Néanmoins le registre polémique est dominant. En effet, il s'agit d'un article de presse dans lequel le journaliste critique la télévision et son influence sur les jeunes, tout en rejetant implicitement la thèse selon laquelle le petit écran est instructif et est un moyen de divertissement nécessaire. (3pts)

5- On ne peut prétendre…. On renvoie aux partisans de la télévision.

-C'est une critique que l'on a formulée….. On renvoie aux opposants de la télévision.

-Peut-on s'enrichir l'esprit……. On renvoie aux jeunes et tout le monde (3pts)

II- Expression écrite : (6pts) Grille d'évaluation :

-Respect de la consigne et compréhension du sujet 0.5pt

-Pertinence des idées 0.5pt

-Plan 2pts

-Cohérence textuelle 1pt

-Correction de la langue 2pts

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve n°04
Durée : 1H30

Examen de rattrapage

Enseigner La littérature

Que peut représenter, pour un écrivain, l'enseignement de la littérature ? Nous avons tendance à penser qu'il existe deux activités, rigoureusement complémentaires, certains théoriciens, aujourd'hui, prétendent que c'est la même-dont l'unité constitue la littérature : lire et écrire. On ne voit, a priori, aucune nécessité pour que s'introduisent, entre les deux, ces parasites qui s'appellent les critiques, les professeurs et autres gens tout juste bons à faire écran entre l'écriture et le lecteur. Au mois de mai, l'an dernier, la notion même d'un enseignement de la littérature était fortement contestée ; et cet hiver encore, dans le texte que Sartre a donné à L'observateur, on retrouvait, à propos de Baudelaire, l'idée qu'il est impossible d'expliquer un écrivain. À la limite, la thèse de Sartre portait condamnation de tout commentaire sous quelque forme qu'il se présente. Après tout, n'est-il pas normal de laisser les écrivains et les lecteurs face à face ? Ont-ils vraiment besoin d'un intermédiaire pour s'atteindre ?

Je crois que cette idée est fausse, pour deux raisons : l'une de caractère général, l'autre liée à la conception actuelle de la littérature. D'abord, on en revient par là au principe d'une communication directe, immédiate entre l'auteur et le lecteur, l'écrivain inspiré, trouvant spontanément les mots qui sauront « toucher » son public. Or, nous le savons bien aujourd'hui (...) la communication ne se fait pas toute seule. Elle suppose un certain nombre de médiations. Un écrivain ne tombe pas du ciel : il écrit à une certaine époque, dans un certain milieu, pour un certain public. Il est soumis à un conditionnement sociologique, économique, idéologique. En même temps, un écrivain vient après et à côté d'autres écrivains, les livres se répondent les uns aux autres à l'intérieur d'une histoire propre de la littérature qui s'ajoute à l'histoire tout court et qu'il est indispensable de connaître si l'on veut pénétrer complètement une œuvre littéraire. Dégager ces médiations, situer une œuvre par rapport à toutes ses coordonnées, ce qui ne

veut pas dire, bien entendu, restaurer la vieille critique des "sources", telle me paraît être la justification générale d'un enseignement de la littérature.

J'ajouterai une raison circonstancielle. Depuis un demi-siècle, la littérature est devenue de plus en plus consciente d'elle-même. Elle est critique en même temps que création, critique de ses propres mécanismes, " roman du roman », comme on l'a dit souvent. Cette littérature de « recherche », au sens où l'on parle de recherche scientifique, est, par définition, d'accès difficile. Il faut, non seulement pour l'apprécier, mais pour en percevoir le sens, les intentions, une certaine préparation culturelle. Il est frappant, et assez inquiétant, de voir que la plupart des étudiants l'ignorent. Les enquêtes faites à l'occasion de mai 1968 ont montré qu'ils en restaient généralement à Sartre, Camus, Saint-Exupéry. Peut-être s'intéresseraient-ils davantage aux recherches des écrivains actuels si l'on développait, à leur intention, une pédagogie de la lecture, adaptée aux ambitions nouvelles de la littérature, et qui reste d'ailleurs à définir. En tout cas, les écrivains eux-mêmes ont le plus grand besoin qu'un enseignement de ce genre les aide à retrouver le chemin du public. Sinon, leur activité risque de se dérouler de plus en plus en vase clos ; ils écriront de plus en plus pour des écrivains. Or on peut concevoir qu'un savant travaille pour d'autres savants. Mais le propre de la littérature, à travers toutes les médiations que j'ai évoquées, est de s'adresser à n'importe qui. Elle n'est rien, si elle n'est, au bout du compte, communication.

Bernard PINGAU, L'Enseignement de la littérature, 1969.

Questions

I- compréhension de l'écrit : (14 pts)

Étudiez la stratégie argumentative adoptée en répondant aux questions suivantes :

1- Lisez le texte puis identifiez les deux thèses en présence. (3pts)

2- Relevez les deux arguments qui étayent la thèse défendue par l'auteur ? (3 pts)

3- Quel est le registre ou ton dominant adopté par l'auteur pour défendre sa thèse ? Justifiez votre réponse avec des éléments du texte. (3 pts)

4- À qui renvoie chacun des quatre pronoms indéfinis "on" employés dans le texte? (2 pts)

5- Relevez du texte un détail qui renvoie au registre ironique. (3pts)

II- Production écrite : (6 pts)

Sujet :

Jusqu'au début du XX ème siècle, le livre était pratiquement le seul moyen de transmission du savoir. En est-il toujours ainsi ? Que pensez-vous de cette nouvelle situation ?

Justifiez votre réponse en donnant des arguments illustrés par des exemples.

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module: T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Épreuve n°04
Durée : 1H30
La correction de l'examen de rattrapage

Enseigner La littérature

I-Compréhension du sujet :

1- Les deux thèses en présence :

a- La thèse soutenue : Enseigner la littérature, c'est lire et écrire. (1.5pts)

b- La thèse rejetée : Enseigner la littérature, c'est savoir communiquer. (1.5pts)

2- Les deux arguments qui étayent la thèse défendue par l'auteur : (3pts)

a- L'écrivain doit savoir communiquer.

b- La littérature doit être critique en même temps que création.

3- Le texte se situe dans la perspective d'une confrontation d'idées « deux thèses opposées ». Le registre dominant est celui de la polémique. (1.5pts)

Le texte se présente sous la forme d'un pamphlet. (1.5pts)

4- 1er On : renvoie aux partisans de la première thèse

2ème On : revoie aux partisans de la deuxième thèse, de ceux qui croient que le principe de la littérature, c'est la communication directe et immédiate entre l'auteur et le lecteur.

3ème On : renvoie à ceux qui sont contre la lecture des textes littéraires.

4ème On : renvoie à l'auteur. (2pts)

5- Un détail qui renvoie au registre ironique : (3pts)

« Peut-être s'intéresseraient-ils davantage aux recherches des écrivains actuels si l'on développait, à leur intention, une pédagogie de la lecture, adaptée aux ambitions nouvelles de la littérature, et qui reste d'ailleurs à définir ».

II- <u>Expression écrite</u> : (6pts) Grille d'évaluation :

-Respect de la consigne et compréhension du sujet 0.5pt

-Pertinence des idées 0.5pt

-Plan 2pts

-Cohérence textuelle 1pt

-Correction de la langue 2pts

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines
Module : T.E.E.O
Section de Français
Niveau 1ère année
Durée : 1H30
Examen du premier semestre

Texte :

Affreux, sales et méchant, ils ne respectent rien. Pas un regard pour la beauté. Préoccupés seulement d'eux-mêmes et de leurs habitudes, insensibles aux coutumes et aux gens, ce sont des fléaux. Ils se déplacent en hordes, ne laissent sur leur passage que papiers gras et sacs plastique. On douterait presque, finalement, de l'appartenance des touristes à l'espèce humaine. Leur existence évoque celle des nuées de sauterelles, des troupeaux de bisons, des moutons bêlants au regard fixe. On doit leur reconnaitre un talent unique pour le saccage par piétinement. Là, ils excellent. Imbattables dans la détérioration anonyme, les visiteurs en masse ! Ce sont des génies de la dégradation, des champions de l'usure. Rien ne leur résiste. Châteaux ou glaciers, musées ou criques sauvages, savanes ou jardins à la française, ils ont tôt fait de salir et de déséquilibrer…

Tout cela, ajoutera-t-on, ne serait rien encore si les méfaits de ces barbares n'étaient multipliés par une industrie en pleine expansion. Les touristes ne se contentent pas de nuire par eux-mêmes. Une énorme armada les accompagne, les précède, les suit, les transporte, les nourrit, les soigne, les distrait. Pour les accueillir et les conserver, on bétonne, on transforme, on spolie, on dénature, on folklorise, on paupérise, on nivelle, on saccage en grand, définitivement. Bref, le tourisme, c'est la mort. Le tourisme aurait tué le voyage, l'aurait rendu « impossible », vain, vide de son sens. Finies les découvertes, oubliées les rencontres. Pas d'imprévu, pas de contrées nouvelles, pas même réellement de gens qui pourraient surprendre, parce qu'ils seraient autres.

Seulement des images, des clichés, des représentations fabriquées, des codes préétablis. Il est vrai qu'en devenant industrie, en organisant les trajets, les séjours et les thèmes, le « voyagisme » prend pour matière première des rêveries collectives plutôt que des réalités singulières. La matérialité s'estompe, l'espace s'esquive. On ne visite en fait aucun lieu, préférant déjà le récit qu'on fera de la visite : ne visiter que des fictions se prenant pour des réalités…Le réel se moule sur des fictions floues. Le triomphe du tourisme, en ce cas, c'est plus que la vie transformée un moment en carte postale, c'est

tout le comportement d'une collectivité jouant à « faire comme si » elle était heureuse, comblée, ravie de ce qu'on lui présente.

Roger-Pol DROIT, Le Monde, 30.05.1997.

Questions

1-Identifiez les facteurs de la communication dans le texte puis dans un deuxième temps identifiez les fonctions du langage mises en jeu. (5pts)

2- Relevez du texte une périphrase, une anaphore et l'hyperbole utilisées par l'auteur pour exprimer son opinion à propos du thème puis établissez le champ sémantique du verbe « dégrader » à l'aide de trois phrases personnelles. (6pts)

3- Distinguez le registre de langue mis en jeu dans le texte. A quelle intention l'écrivain, le plus souvent adopte-t-il le style oral dans la narration dans un roman ? (4pts)

4- Quelle est la progression thématique adoptée dans le premier paragraphe ? (5pts) Relevez du texte trois reprises lexicales du thème principal. De quel type de substitution s'agit-il ?

Université de Tiaret
Faculté des sc. Humaines **Module : T.E.E.O**
Section de Français **Niveau 1ère année**
Durée : 1H30

La correction de l'examen du premier semestre

1°. <u>Les facteurs de communication et les fonctions du langage</u>: (5pts)

Le texte argumentatif (ou le discours) met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un journaliste exprime une opinion (les méfaits du tourisme) et sollicite ses lecteurs pour les persuader de la véracité de son idée et cela en agissant sur leur sensibilité. (2pts)

Le locuteur a préféré le « on » au « je » par souci d'objectivité mais la mise en relief des qualifiants dépréciatifs et l'emploi des termes péjoratifs qui jugent le thème (les touristes) confèrent au texte une fonction expressive dominante. Le discours donne des informations (fonction référentielle) tout en agissant sur le récepteur (fonction impressive) même si cela n'est pas explicite mais suggéré uniquement par des images et par la violence du verbe utilisé. (3pts)

2°. <u>Relations sémantiques</u>: (6pts)

- **<u>Figures de rhétorique</u>**: (3pts)
- **Périphrase :** - Les génies de la dégradation. - Les champions de l'usure.
- **Une anaphore : -** <u>On</u> bétonne, <u>on</u> transforme, <u>on</u> spolie, <u>on</u> dénature, <u>on</u>…. définitivement.
- <u>Pas</u> d'imprévu, <u>pas</u> de contrées, <u>pas</u> même réellement de gens.
- **L'hyperbole : -** Le tourisme aurait <u>tué</u> le voyage.

- **<u>Champ sémantique</u> :** (3 pts)

a- L'officier a été dégradé (Destituer de son grade)
b- Les pluies torrentielles ont dégradé les récoltes (abîmer)
c- Sa mauvaise conduite l'a dégradé aux yeux de tout le monde (déshonorer- avilir)

3°. <u>Registre de langue</u> : (4pts)

a- Dans cet énoncé, le locuteur, en s'adressant aux lecteurs d'un journal « Le Monde », a utilisé un lexique courant et une syntaxe correcte sans recherche d'effets particuliers dans la mesure où il s'agit d'un article de journal qui implique une distance entre le journaliste et ses lecteurs. Par conséquent le registre de langue mis en jeu dans ce texte est standard (courant). (2pts)

b- Le plus souvent, l'écrivain adopte le style oral dans la narration pour : (2 pts)

1- Créer l'illusion réaliste.

2- Caractériser le personnage socialement et l'identifier psychologiquement.

3- Créer un effet de parole saisissant.

4°. <u>La progression thématique</u> : (5pts)

a- La progression est à thème constant Le locuteur a utilisé une variété de termes pour désigner le thème principal (les touristes). Outre les pronoms personnels (ils), le journaliste a employé des déterminants possessifs (leur) pour reprendre le thème.
Le refus de nommer, dès le début du texte « les touristes », marque la distance du journaliste par rapport aux actes engendrés par ces derniers qui sont qualifiés par un lexique qui relève du monde animal et qui marque clairement la subjectivité du locuteur. En effet, le fait de reléguer le thème à la place du rhème à chaque fois, montre implicitement la position hostile du journaliste vis-à-vis de ce type de tourisme. (2.5pts)

b- **Reprises lexicales** : - Les visiteurs en masse- Les barbares - Les génies de la dégradation - Les champions de l'usure - des fléaux - « le voyagisme ».

Le type de substitution : substitutions lexicales avec appréciatifs. (l.5pts)

Les critères d'évaluation de la production écrite :

1- Organisation de la production :

1-1- Présentation du texte « mises en page ».

1-2- Cohérence du texte.

1-2-1- Progression des informations.

1-2-2- Absence de répétitions.

1-2-3- Absence de contre sens.

1-2-4- Emploi de connecteurs.

1-2-5- Structure adéquate (introduction, développement, conclusion).

2- Planification de la production :

2-1- Choix énonciatif en relation avec la consigne.

2-2- Choix des informations (originalité et pertinence des idées).

3- Utilisation de la langue de façon appropriée :

3-1- Correction de phrases au plan syntaxique.

3-2- Adéquation du lexique à la thématique.

3-3- Utilisation adéquate des signes de ponctuation.

3-4- Emploi correcte des temps et des modes.

3-5- Orthographe : pas trop de fautes.

Annexe 03

Les productions des apprenants.

Image n°1: Apprenant A

Epreuve n° 1

Apprenant "A"

a l'epouque l'home Vivre dans la
natur il y a pas la technologie comme
le portable et l'internet et autre
chose c'est adire la technologie
c'est un devellopement et c'est un
moyen qui prefer la majorité.
mais moi je prefere Vivre a l'epouque
par ce que elle etait mes grand parent
et toujour ensemble surtout dans
les fête et les tent et mes quesine
et mes quesons elle etais la joi et
l'amoure et les moi j'ais toujour
aureuse au jaurd'hui no avec la
technologie dans les fête elle ma
envoyé un SMS et chaque petit
famille dans ce maison c'est Vrais
la technologie c'est Bien fais pour
l'home mais des inconvienient Bouque
que engender Bouqoup des problem
si pour sa je prefer l'epouque
aujourd'hui il ya l'internet que tu

-1-

Epreuve n°01

Apprenant "A"

cherche mais a l'epouque il ga des
inc T inc
livre tu Bouquini et aprondre (ze) et
acc T
les homme cultuné et cohérent avec
acc inc acc Mod
des tradisionnel et il ga le rispé
Rep inc
et l'oner et moi sodaur des temps
Rep Rep
passé et que je préfère
acc Md

-2-

Image n°2: Apprenant B

Epreuve n°01

Apprenant "B"

La technologie est une moyen de communication et information, tous les gens trouvons dans l'epoque actuellement aimons les progrés, Alors Est ce que les gens préferent l'epoque passee ou l'epoque actuellement ?

Je préfère l'époque actuellement parce que Je trouve la technologie.

D'abord, l'internet qui a beaucoup les informations, Aussi ~~tous~~ Nous Regardons tous les gens contactent avec les autres.

Ensuite, l'homme qui vivre dans l'epoque actuelle il est avec le developement et mondialisation et les moyens de communication qui aid pour vivre la bonvie pour escemple : (l'internet, les livres la telephone .. tasci phone, ...)

Epreuve n°01

Apprenant "B"

Mais, l'époque passée Nous Francais pas ces moyens de communication, n'écrivions pas les lettres et les messages, Aussi, ~~J'sommes~~ Nous connaissions pas la règle du progrès et ~~Au~~ Avant n'était pas le telephone...

A la fin, à mon avis Je préfère vivre dans l'époque actuellement parce que Je suis avec le progrès pour vivre la bon vie, et cette proverbe dit dit : « l'homme sans developement comme il le livre sans titre ».

Md.

La vie ou passé est une vies simple contraire la vie d'aujourd'hui. La vie d'aujourd'hui s'est la vie de la technologie et la developement dans toutes domaines de la vie par exemple.
La communication. Les machines. L'internet etc
Donc quel époque elle est miore? L'epoque passé ou aujourd'hui?
. Personnelement l'époque d'aujourd'hui elle est miore parce que cet époque me qui plusieur manière de developement par exemple. L'internet elle facilité la communication entre les personne. De plus l'internet est une moyene de l'ériture. Le façon parlé d'aujourd'hui s'est mieu paraport le façon d'époque passé. Et l'epoque d'aujourd'hui c'est l'époque de a invonté dans toute les manière.

. Malgré que l'aujourd'hui elle est d'une point négative mais elle est le miore.

Epreuve n°01

Apprenant "C"

Image n°3: Apprenant C

Image n°4: Apprenant D

Epreuve n°: 1

Apprenant "D"

- Dans les enciennes ciecle. la vie sont difficile. et les peuples vivaient la pouverté. Il n'y a pas la technologie pour communicer. en autre cette modern vie est très facile. mais pour quoi je préfere cette modern vie ? qu'elle est les arguments qui prouve mon opinion ?

T. en mon opinion, je ponse que cette vie est très facile. Il y a la technologie qui est necissaire dans son vie. par exemple l'internet est necissaire pour la recherche de l'exposé de les étudents, et le téléphone necéssaire pour communicer avec les familles. mais dans le passé les peuple voyagauent boucoup destence pour faire ça.

- a mon avie. je ponse que la modern vie est facile. et je préfère la vie en technologie parce qu'elle add vous dans notre travailles plus vite. et elle est mieux pour le temp et pour la sonté.

Image n°5: Apprenant A

TD n°01

Apprenant "A"

Exercice n° 01 :

1 - La thèse soutenue est :
les bienfaits de developpement des techniques de communication et de l'élargissement des frontières.

2 - La thèse rejetée est :
Les mauvais résultats ou bien les méfait de ces techniques de communication.

Exercice n° 02 : La valeur des pronoms :

- je ⇒ l'auteur
- lui ⇒ enfant
- figurez-vous ⇒ lecteurs
  ⇒ pour (ité) interpeler les lecteurs
- je ⇒ l'auteur
- nous ⇒ les chercheurs = les savoir
  = (l'auteur et les autres)
  qui lui partage l'aide.
  (les partisans)

G.S.
A - A

TD n°01

Apprenant "A"

Exercice n° 03 :

1 ⇒ , elle n'est pas un phénomène nouveau en Algérie.

- la justification :

« Aujourd'hui, on peut parler d'un phénomène « parabole » en Algérie avec tout ce que cela suppose d'influence et d'attitudes nouvelles. »

4 ⇒ le titre : parabole entre l'accept et le refus.

2 ⇒ par ce qu'il a utilisé le pronom : On ⇒

« On reconnaît en effet, ... »

Image n°6: Apprenant B

TD n°: 01

Apprenant "B"

Exercice n°: 01

La thèse rejet : ne rêvons pas trop : cette ère nouvelle, si elle bascule en effet notre univers ne reussit guère qu'a substituer.

La these soutenue : On s'assure aujourd'hui par le developpement des techniques de communication qu'une ère nouvelle.

Exercice n°: 02

La valeur des pronoms :

nous => l'auteur et les autre qui sans avec lui

je = l'auteur

il => enfant

vous => les lecteurs

je => l'auteur

-1-

TD n°1

Apprenant "B"

- Exercice n° 03

1- ~~Aujourd'hui~~ → Aujourd'hui, on peut parler d'un phénomene parabole's en Algerie, avec tout ce que cela suppose d'influence et d'attitudes nouvelle.

3. Le titre : Le role de parabole aujourd'hui.

2. parceque l'autre il a expliqui

-2-

Image n°7: Apprenant C

TD n°01

Apprenant "C"

Exercice n:03:

1) Un titre au texte:
Les méfaits et les bienfaits de parabole.

3) l'auteur donne-t-il raison, la phrase qui montre et:
- Bienfaits et méfaits de la parabole ne sont en fait

2) Les arguments présents:
① changements dans la vie des enfants et des jeunes ② Ils lui reprochent d'augmentes la dependance de l'enfant à l'egard de la télévision.
③ de developper chez lui par la publicité
④ Les types de programmes sont sont les mêmes en Algérie

1) La phrase qui justifie ci:
- La parabole, apparue il ya quelques années, dans le paysage médiatique algérien a

TD n°s 01

Apprenant "C"

conquis beaucoup de terrain

- Exercice n°01

La thése soutenue :

Le développement des techniques de communication qu'une ère nouvelle est née

La these rejetée :

L'homme va enfin sortir de son isolement.

Exercice n°02

Image n°8: Apprenant D

TD n°01

Apprenant "D"

Les réponses.

Les thèses en présences dans le texte :

1) Développement des techniques de communication

2) Je n'avons pas trop.

A; La thèse soutenue dans la 01ère §

Ne peuvent se passer de la présence charnelle (le rapport) Lautre car on ne communique Bien qu'avec des mots.

B. La thèse rejetée : dans la 01ère §

voici les temps nouveaux où des citoyens éclairés vont exercer leur sollicitude sur les misères du prochain et participer également à la vie publique.

Exercice 01 : La valeur des prénoms dans le texte.

Nous

il => enfant

je => l'autre

vous => les hommes les enfants.

-1-

TD n°01

Apprenant "D"

Extrait 03 :

1) Dans quel le parabole est-elle un phénomène en Algérie ⇒ La justice.

La parabole apparue il y a quelques années dans le paysage médiatique Algérien.

2) Quels les arguments constituent-ils le point de vue de l'auteur

Image n°9: Apprenant E

TD n°01

Apprenant "E"

1) exercice n°1 :

La thése soutenue : Le développement des techniques de communication

La thése rejetée : ligne c

2) exercice n°2 :

Nous : L'auteur des enquêtes

Je : Lecteur ?

Il : enfant

3) exercice n°3

1) No D'autres au contraire trouvent que la parabole a introduit des changements dans la vie des enfants et des jeunes ils lui reprochent daugment la dependance de l'enfant a l'égard

-1-

2) No

4) ~~La~~ parabole

Image n°10: Apprenant F

TD n°: 01

Apprenant "F"

1 Exercice n° 3

la parabole, apparue il y a quelques années, dans le paysage médiatique algérien a conquis beaucoup de terrain

les jeunes.

2 - les types de programmes sont les mêmes en Algérie (dessins animés, documentaires, jeux etc

3 - Bienfaits et méfaits de la parabole sont en fait les avantages et ~~seul~~ inconvénients de la télévision

4 - seul moyen de distraction

- 2 -

F -

TD n° 01

Apprenant "F"

Exercice n° = 1

La thèse soutenue = Le développement de techniques de communication

La thèse rejetée = Les misères du prochain et participer.

Exercice n° = 2

Les pronoms dans le texte

nous -> ?

il -> enfant

je -> L'auteur.

Exercice n = 3

1 -> Oui

-> La phrase du texte = La parabole, apparue il ya quelques années, dans le paysage médiatique algérien

4 -> un titre aut exte = La parabole dans Algérie

2 -> oui les arguments présentés dans les paragraphes 2 et 3 constituent ils le point de vue de L'auteur, parceque

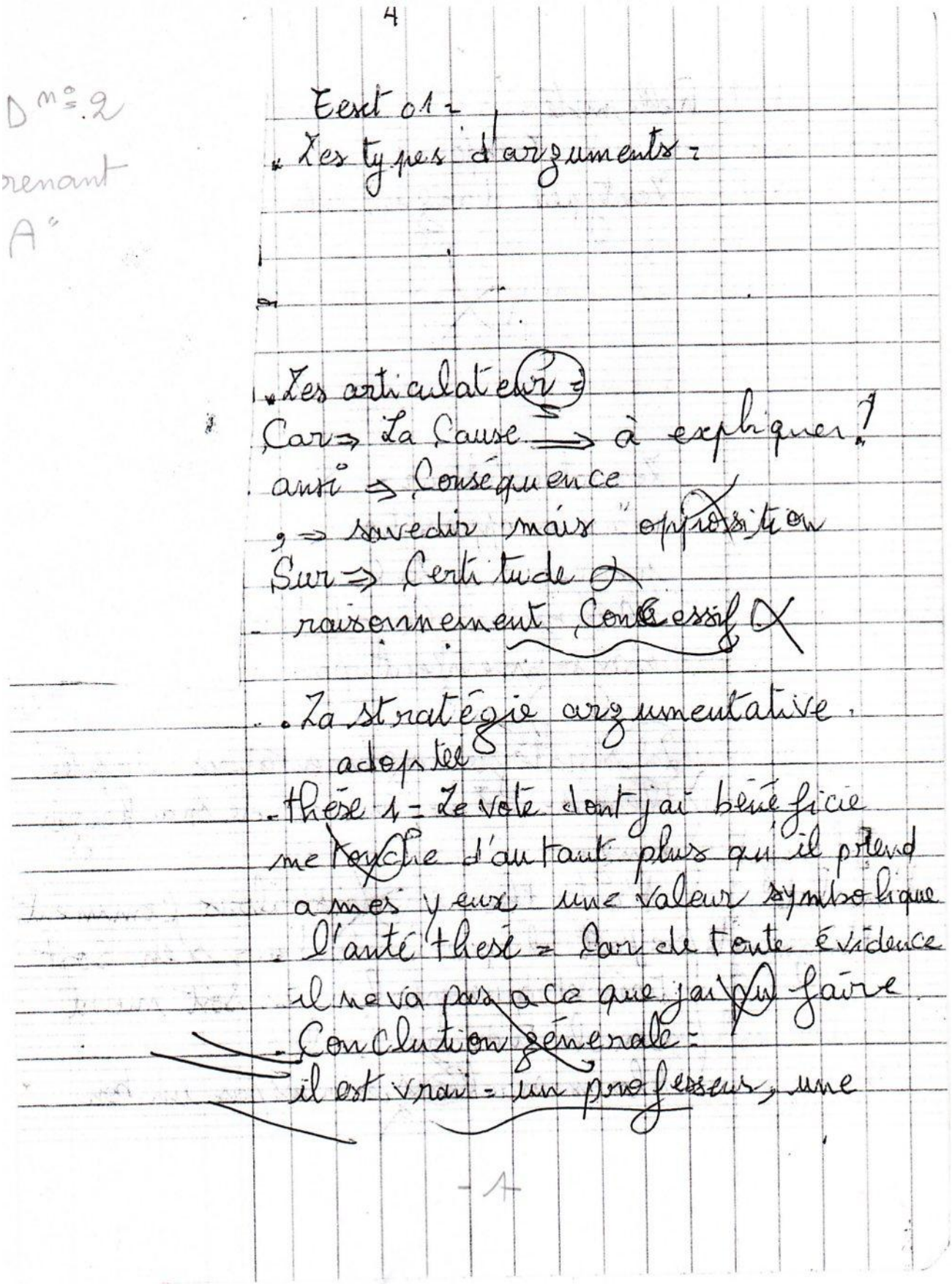
TD n°s 01

Apprenant "F"

3- ~~Non~~

-> ~~Les portisons comme les adversaires de la parabole produisent des exemples contraincants~~

Image n°11: Apprenant A



4

D n° 2
renant
A"

Texte 01 :

. Les types d'arguments :

. Les articulateurs :
Car ⇒ La Cause ⟹ à expliquer !
ainsi ⇒ Conséquence
, ⇒ savoir mais "opposition
Sur ⇒ Certitude
- raisonnement Concessif

. La stratégie argumentative adoptée
. thèse 1 : Le vote dont j'ai bénéficie me touche d'autant plus qu'il prend à mes yeux une valeur symbolique
. l'anté thèse : Car de toute évidence il ne va pas à ce que j'ai pu faire
. Conclution générale :
il est vrai : un professeur, une

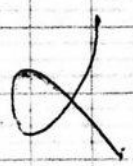
- 1 -

D n°2
prenant
"A"

Rellé niste.

Texte 2.

- Les types d'arguments :



- Les articulateurs : Sur ⇒ Certitude
mais ⇒ opposition On ⇒ pronom
parce que ⇒ La Cause indéfinie
Alors ⇒ Conclusion
- raisonnement par l'absurde
(...) ?

- La stratégie argumentative adoptée
thèse 1 : L'expérience de mackenzie
King.
Ante thèse 2 : Mais alors comment
se fait il que le docteur s'en soit
tiré et que parker en soit mort
Conclusion générale :
Alors mackenzie n'est pas un bon

Il s'agit d'une liste d'arguments

TD n°2
Apprenant "A"

docteur, l'opération aurait du réussir chez tout les deux ou alors tout les deux du succomber (...).
.... Le commandant d'un bateau périt avec le bateau.

Texte 3.

- Les types d'argumento.

?

* Les articulateur: Croient ⇒ Verbe opinion
En realité ⇒ Conséquence.
ainsi ⇒ Conséquence
raisonnement politique.
On ⇒ pronom indifinie
* Stratégie argumentative:
thèse 1 = une certaine conception du monde place dans le passé l'âge d'or de l'humanité. ...
l'autre thèse 2 = ainsi l'on entend parler de la vertu ... qui aujourd'hui

- 3 -

TD n°2
Apprenant "A"

Conclution générale : En réalité tous les progrès actuels de l'histoire et de la préhistoire confirment que la nature naturelle est une dure maître pour l'humanité.

Texte 4 :

- Les types argumento :

- Les articulateur : peut être ⇒ incertitude
extraordinaire ⇒ apréciatif
peut être ⇒ incertitude.
Dans l'ensemble ⇒ conséquence
l'orsqu'il ⇒ la cause. On ⇒ prononraisonnement l'andatif : indéfini
- Stratégie argumentative adoptée.
- thèse 1 : l'extraordinaire importance du rôle que joue le travail dans la vie individu
l'autre thèse : peut être confirmé empiriquement.

TD n°2
Apprenant "A"

2/ Conclution générale Dans l'ensemble ...
. on a pu constater qu'après une première période ..... de sa famille

Texte 5 :

. Les type arguments

. Les articulateurs :
pour ⇒ conséquence.
mais ⇒ opposition.
. raisonnement polimique.

. La stratégie argumentative adoptée.
. thèse 1 : la lutte pour la réduction du temps de travail est aussi ancienne que le mouvement ouvrier.
Pante thèse 2 : mais la monter du chomage au cours des années 1930 lui donne une dimension nouvelle (...).

Conclusion générale - Oui, quelque chose en moins (..) .... l'homme.

Exercice n°2:

Arguments fondés sur l'expérience

3) Au XVI° siècle - - - - - -

4) La nuit a - - - - - - - -

8) L'ère du - - - -

Arguments fondés sur la logique.

1) La limite - - - -

2) Il n'y a pas. - - -

5) Le respect. - - -

6) Le plaisir - - -

7). Il faut - - -

Exercice:

Pour la Thèse:

Arguments / Exemple:

A / I

C / K

E / M

G / H

Contre la Thèse

B /

D /

F /

Image n°12: Apprenant B

B

n°2
nant "B"

texte 01 :

Les type d'arguments :

Les articulateurs :

car = la cause
ainsi = conséquence
mais opposition
sur = certitude
- raisonnement conscerit
- la stratégie argumentation

thèse 01 : le vote dont j'ai bénéficie me touche d'autant plus qu'il prend ainsi à mes yeux une valeur symbolique.
lante thèse car tout crédit de

– 1 –

TD n°2
prenant "B"

il ne sa pas ci ce que j'ai pu faire
conclution général ??
il est vrai - un professeur, une brillémiste.

text 2 -
Les type d'argements -

?

Les articulateur -
- mais opposition - sur - certitude
- parce que = la cause on - pronom indéfini
- Alors - Conclution
- raisonnement par l'absurde
(....)
- la tratégie argumetative adaptée
thés 1 = dont il a fait l'expérience sur lui - même - mackenzie - king
la thèse - 2 - mais alors comment se fait - qu'il que

T.D n°: 02
Apprenant "B"

le docteur s'en soit tiré et que parkier/en soit mort,
conclusion générale = tout les deux ou alors tous les deux auraient dû succomber (...).
le commandant d'un bateau périte avec le bateau.

text 03

les types d'argements =

~~les articulat~~

les articulateurs =
En realité ⇒ conséquence
ainsi ⇒ conséquence.
stratégie argumentative =
these 1 = une certaine conception du monde place dans le passe l'âge dor de l'age d'or de l'humanité
Dante these 02 - ainsi l'on entend

TD n°02
Apprenant
B=

parler de le vertu - qu'aujourd'hui
conclution générale - En realite
tous les progrès actuels de
l'histoire et de la préhistoire
combinement que la nature naturelle
est une dure marâtre pour l'humanité

text 4 -
Ses types argumente -

Ses articulateur -
- extraordinaire => appréciatif
- peut être = incertitude
- Dans l'ensemble - conséquence
- l'orsqu'il = la cause.
raisonnement l'antatif -
si

strategie argumentative adaptée =
thèse : l'extraordinaire.
importance - du role que joie

TD n° 02
Apprenant "B"

le travail dans la vie individu

l'auteur thèse - peut être confirmé empiriquement

conclusion générale - Dans l'ensemble, on a pu constater qui après une première une première ~~période~~ période.

Les articulateurs

pour => conséquence.

mais -> opposition

raisonnement ? polémique.

La stratégie argumentative adoptée

Thèse 1 : la lutte pour la réduction du temps de travail est aussi ancienne que le mouvement ouvrier.

pt thèse 2 : mais la montée du chômage au cours des années nouvelles

Conclusion générale : oui, quelque chose en nous — l'homme.

?

6

TD n°2

prenant

B

Exercice n° 2.

1/ l'experience).

Argument fondés sur l'experience

-1/

-3/

-7

-8

2/ Argument fondes sur la logique.

2/

4/

5/

6/.

-7-

Image n°13: Apprenant C

TD n°2

Apprenant "C"

Exercice N°1

- L'emetteur ~~cherche~~ cherche à convaincre le lecteur que le coté est pour lui n'a pas d'importance qu'il est symbolique.
- Il a employé ~~les cause~~ parce qu'il est simplement ~~une~~ conviction ⟹ argumentation logique

?

Exercice N° 2

L'auteur offre un temoignage direct le discours dans le texte

les indices relevés sont entre parenthese

Exercice N° 3.

L'auteur compare l'époque d'autre fois que tout était saine et pure qu'aujourd'hui

Alors que dans le deuxieme paragraphe, il ~~a~~ a

avoit ~~hier~~ hier ~~[illegible]~~ ?

Il ~~confirme~~ confirme que la nature et tout a fait le contraire ?

et le taux de la mortalité est élevé que le taux de natalité.

La conclusion de l'auteur était pour les progrès actuels de l'histoire et de la préhistoire confirment que la nature est une dure marâtre pour l'humanité.

Mon avis sur mon point de vue il faut garder la pureté des choses et ~~de~~ marcher en parallèle avec le développement dans les limites sans exagérer. ???

Exercice 4

L'auteur parle du rôle du travail dans la vie de l'individu donc l'auteur compare entre ~~ce~~ celui qui travaille et le chômeur, suivant ~~et~~ la différence entre eux ⟹ ?

~~la~~ il nous donne l'image de celui qui travaille dans la société et la famille et le chômeur, ~~dans~~ et la différence des deux cas, dans la personnalité et le comportement.

Et pour moi toute personne dans le (cri) devrait pouvoir avoir un emploi lui permettant de mener une vie digne repondant à ses besoins essentiels
A cette fin, l'emploi est un facteur fondamentale c'est pourquoi, il conviendrait d'exhorter tous les politiques à se consacrer d'avantage à la creation d'emplois, et pas seulement de toute emploi mais bien d'emplois decents pour tous.

Exercice n° 5

L'auteur defend où il pour la reduction du temps de travail, et qu'elle est ancienne que le mouvement ouvrier en revanche le monter du chomage ~~de secteur doit~~

?

Image n°14: Apprenant D

Exercice 3 :

pour la Thése :

Argument	Exemples
A	I
P	E
F	L
N	K

Contre la Thése

Argument	exemples
G	H
D	O
J	B
C	M

Image n°15: Apprenant E

Exercice n°-2 :
Argument fondés sur l'experience
(-1 - 3 - 7 - 8)

Arguments fondés la logique :
(4 - 5 - 2 - 6)

Exercice =3 Thèse (Nous vivon enfarmés
pour la thèse : dans une cage de ve

B → D
F → E
H → I
L → H

contre la Thèse :
A → P P → A
G → N
J → O
M → K
K →

Image n°16: Apprenant F

Exercice 03 :

- pour la thèse :

- A = I

C = L

E = O

G ⇒ P

Contre la thèse :

B ⇒ M

D ⇒ K

F ⇒ N

Exercice 02 :

Argument fondés sur l'expérience :

1)- La limite ..... un spectacle.

2)- La nuits .... physiques.

3)- L'ère du multimédia .... planétaire.

Argument fondés sur le logique.

1)- Il n'y a pas ... Banga.

2)- Au XVI° siècle ... ailleurs

3)- Le respect d'autrui .... les peuples.

4)- Il fallut ... durée

Image n°17: Apprenant G

Exercice 02:

Arguments fondés sur l'expérience:

- La limite à la liberté ... un spectacle.
- Au XVI° siècle ... ailleurs.
- Il fallut que colomb ... et durée.
- L'ère du multimédia ..... planétaire.

Arguments fondés sur la logique:

- La limite à la lib
- Il n'y pas de bulles ... Banga.
- Le respect d'autrui est un ---- peuples.
- Le plaisir même ... mœurs.
- La nuit a certainement --- physique.

Exercice 03

pour la thèse:

- B → K
- P → N.
- F → L
- D → O
- G → E.

Image n°18: Apprenant H

TD n°2
Apprenant "H"

Exercice N°2

1- Arguments fondés sur logique.
2- Arguments fondés sur l'experience.
3- Arguments fondés sur l'experience.
4- Arguments fondés sur logique.
5- Arguments fondés sur logique.
6- Arguments fondés sur logique
7- Arguments fondés sur l'experience.
8- Arguments fondés sur l'experience.

Exercice N° 3

pour la thèse :

Arg A — Ex : I
C — H
D — K
G — P

Contre la thèse :

Arg : B — Ex : O
E — M
F — N
J — L

Image n°19: Apprenant A

TD n°03

Apprenant "A"

Exercice : faites le plan du texte suivant :

Problématique ? :

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

Thèse ou :

Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la mort en soi.

arguments :

1. Un malade cancéreux guérit à quoi sert-il de lui avoir dit ce qu'il avait puisque, de toute façon.
2. C'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir.
3. Il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute.
4. On lui impose une angoisse, un désespoir pratiquement inutile.

Conclusion :

En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité au malade.

-1-

TD n°: 03

Apprenant "A"

Transition : Pourtant.

Thèse 02 : (Il y a de nombreux) :

C'est sa maladie, C'est son affaire à lui. Le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qui en est. Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas le droit de savoir ce qui le touche si profondément.

arguments :

1- Ce qui est terrible, quand on ment à un malade, ce n'est pas de lui dissimuler la vérité, C'est de lui cacher ce que autres savent.

2- Il faut réussir à faire Comprendre au malade

3- S'il souhaite se dissimuler à lui même la vérité alors qu'il fasse - qu'il soit

4- Une telle situation crée des relations entièrement fausses où se mêlent la pitié et l'hypocrisie.

Conclusion 2 : Le malade comprend mieux les exigences du traitement suivi, il accepte beaucoup plus aisément d'en supporter les effects secondaires.

Conclusion générale : Il participe à son propre traitement, le suit avec beaucoup plus de soins et finit parfois par mieux Connaitre sa maladie que le médecin lui-même.

-2-

Image n°20: Apprenant B

TD n°3

pprenant B°

Exercice 01:

problématique:

Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie? Doit il prononcer le mot « cancer »? Quels sont les nombreuse arguments avancées contre la vérité?

Thèse 01:

Il ne dit pas la vérité au malade.

Les arguments:

- Le cancer est porteur .... en soi
- L'homme est le seul ... doit mourir.
- ?
-

conclusion: il convient de ne jamais dire la vérité au malade.

Thèse 02:

Transition: pourtant

Thèse 2: Il faut dire la vérité au malade.

1 -

Arguments :

- Le simple recet a l'homme .... en est.
- la maladie va au minimum .... l'interrompre.
- ce n'est pas de lui ... les autres savent.
- Il faut réussir ... comprendre.

conclusion :

Les rapports médecin - malade gagnent énormément lorsque la vérité est connue.

conclusion générale :

~~Le Il participe à son propre trait~~

Le suit avec beaucoup plus de soins et finit parfois par mieux connaitre sa maladie que le médecin lui - même.

- 2 -

Image n°21: Apprenant C

TD n°=03
Apprenant "C"

Exercice 1= plan.

Problématique ?
Le médecin doit-il dire ou ne pas dire la verité ?. Doit-il prononcer le mot « cancer » ?.

La Thèse 1= Le cancer est porteur de mort et le malade atteint de cancer porte la morte en soi.

Les Arguments :
1/ Si un malade cancéreux guérit.... un desespoir parfaitement inutile.

2/ Pour l'entourage, lorsque le malade sait la verité sur son état..... de convenance ?.

la Conclusion
3/. En résumé, il convient.... au malade.

T.D n°:03

Apprenant "C"

Transition ≠ portant.

Thèse 2 : Le simple respect de l'homme.
---- ---- l'interrompre.

Les Argument :
1 - le qui terrible .... ses enfants.
2
e - Les rapports médecin - malade ... Connus
[illegible].

Conclusion 2 : le malade Comprend ...
traitement.

Conclusion générale : le suit avec.
beaucoup ... le médecin lui-même

Image n°22: Apprenant D

TD n°: 03

Apprenant D

1/ problématique : le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ?

- Thèse 1 : il faut dire la vérité au malade.

. arguments : 1- l'homme est le seul ... ---- doit mourir.

2- ce qui terrible ------- doit venir

3- il va continuer ------- rechute.

* conclusion :

Le malade as le droit de savoir son maladie pour lui donner le courage à suivre le médecin.

- Thèse 02 : n'est pas dire la vérité au malde.

. Arguments =

1) Le simple respect ---- qu'il en est.

2) . Pourquoi serait-il --- l'interrompre

. Il faut réussir --- comprendre.

. il fasse, qu'il soit --- ses enfants.

* Conclusion =

. Il ne faut pas dire la vérité au malade pour continuer sa vie.

Conclusion générale ?

Image n°23: Apprenant E

D n°03
venant
E

Exercice 01 :

1) Problématique ? :

le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ? Doit-il ou non, révéler au malade le nom de sa maladie ? Doit-il prononcer le mot "cancer" ?

Thèse 01 : Il faut pas dire la vérité au malade.

Les arguments :

1- Il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute

2- On lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutile

Conclusion : En résumé, il convient de ne jamais dire la vérité au malade.

Transition : pourtant, il y a de nombreux arguments contre le mensonge. C'est sa maladie, c'est soit affaire à lui.

Thèse 02 : Il faut dire la vérité au malade.

Les arguments :

1- C'est lui cacher la vérité, une telle telle situation crée des relations entièrement fausses où se mêlent la pitié et l'y l'hypocrisie

Conclusion générale : Il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre. S'il souhait à dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il fasse qu'il soit lui le responsable du mensonge et non le médecin, sa femme ou ses enfants.

Conclusion générale :

Les rapports médecin-malade gagent énormément lorsque la vérité est connue.

Image n°24: Apprenant F

TD n°03

Apprenant "F"

Exercice 01 : plan

Problématique :

? Doit-il ou non révéler au malade le nom de sa maladie ?

Thèse 1 : Dire la vérité au malade.

arguments :

L'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir ; mais il ne sait pas quand il doit mourir.

Ce qui est terrible ce n'est pas de savoir qu'il y a mourir.

Il de lui avoir dit ce qu'il avait puisque, de toute façons

lorsque le malade sait la vérité sur son état ?

Conclusion : le droit de transformer ainsi des relation amicales affectueuses ------ ?

Transition ≠ contre le mensonge ?

Thèse : pourtant il y a de nombreux arguments contre le mensonge.

arguments : c'est sa maladie ; c'est son affaire à lui.

Pourquoi serait-il le seul à n'avoir pas de droit de savoir ce qui le touche si profondément que la maladie va au minimum.

S'il souhaite se dissimuler à lui-même la vérité, alors qu'il passe.

Les rapports médecin malade gagnent enor enormément lorsque la vérité est connue.

Il parfois participe à son propre traitement.

Conclusion : le suit avec beaucoup plus de soins et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même.

Image n°25: Apprenant G

TD n°3

Apprenant G

1) problématique : Quel de la vérité au malade de

thèse : Le médecin doit dire la vérité

les arguments : Md

1) mais il ne sait pas quand il doit mourir

2) si un malade concerneux guérit à quoi sert ?

3) il va continuer à vivre avec la hantise de la rechute

4) on lui impose une angoisse, un désespoir parfaitement inutile.

conclusion : ce qui est terrible ce n'est pas de savoir qu'il va mourir c'est de l'attendre à tout moment sans savoir exactement quand elle doit venir

transition : la conduite à tenir n'est facile obliger l'entourage (soit la vérité sur son état) à se composer une attitude en face d'un malade

Thèse 02 : pour l'entourage, lorsque le malade sait la vérité sur son état.

les argument :

1) ce qui est terrible, quand on ment à un malade

2) une telle situation crée des relations entièrement fausses on se mêlent la pitié et l'hypocrisie

3) alors qu'il fasse.

qu'il soit lui le responsable du mensonge et non le médecin - sa femme ou ses enfants

Image n°26: Apprenant H

T.D n° 03

Apprenant H

Exercice 1 = plan =
problématique ? le médecin doit-il dire ou ne pas dire la vérité ?
Thèse 1 = l'homme est le seul être vivant qui sache qu'il doit mourir
arguments = de toutes façon ; il va continuer a vivre avec la hantise de la rechute.
- pour l'entourage, lorsque le malade sait la vérité sur son état, la conduite à tenir n'est pas facil- obliger l'entourage à se composer une attitude en face d'un malad qui s'est abouti en fait à l'isoler davantage encore
conclusion = en sa présence, on change de pistes et il le sent ; il sent qu'on ne lui parle pas, qu'on ne le regarde pas de la même manière.
transition = il y a de nombreux arguments contre le mensonge.

-1-

T.D n°:03

Apprenant
H

Thèse 2 : le simple respect de l'homme exige qu'on lui dise ce qu'il en est.

arguments = 1/ que la maladie va au minimum, ralentir sa vie, et, au maximum, l'interrompre.

- C'est de lui cacher ce que les autre savent, une telle situation créé des relations entièrement fausses ou se mêlent la pitié et l'hypocrisie.

- il faut réussir à faire comprendre au malade ce qu'il peut ou veut comprendre.

conclusion I : le malade comprend mieux les exigence du traitement suivi, il accept beaucoup plus aisément d'en supporter les effects secondaires.

conclusion général : le suit avec beaucoup plus de sens et finit parfois par mieux connaître sa maladie que le médecin lui-même

-2-

Image n°27: Apprenant A

Apprenant A

. L'Internet est un moyen de communication trés importante parce que nous somme communiqué avec les personnes à n'importe quel endroit facilement.

. Malgré l'importance de l'Internet, il y'a des personne contre ce moyen parceque ce moyen contien des inconvénients par exemple elle passé et perdé le temps, par exemple les enfants jouer et écouter la musique donc il sont oublié ses études ... et plus des points néoative.

. Par contre, il y'a autre personnes pour ce moyen parceque ce moyen de communication contien plusieurs d'avantage soit dans la communication ou la recherche des information. et fait des exposée facilement avec plus de rapidité.

. finalement, je pense que l'Internet est un moyen culturé et moyen de destraction parpore les autres invontion, et en plus de ça est un meilleu moyen dans ce siecle.

Image n°28: Apprenant B

L'internet est une moyenne de communication scientifique qui est composer par les englais.
en générale c'est une machine scientifique Adorable et qui est toxiquer par notre gents.
Alors quel sont les problemes de l'internet
Alors l'internet a des aventage qui sont par exemple la chache c'est conecter avec quelqu'un que vous ne connesser pas et cultuvée les gens et avant d'oublier la page la plus essentiale c'est facebook ou ont trouvé tous le monde sur cette page.
Mais elle a des mauvaits ~~par exemple~~ car elle fait des ravages ~~a notre enfants~~ a notre enfants.
Comme elle a des bien faits elle a des mauvai

Enfin a mon avis je suis contre les gens qui aime cette machine et qui sont toxique mais c'est obligatoire dans notre vie quotidienne.

Image n°29: Apprenant C

L'internet est un moyen de communication entre les personne est un nicisair dans la vie de chaque personne il ya quelque personne pour l'internet, il ya des personne contre l'internet.

d'abrd l'internet c'est un chose tres important dans sa vie parce que il capable de employé dans tout les domaine est un moyen de communication avec les personne nationale et internationale, il conait tout les information pour su etude comme il fait des escposé pour ecouter la musice est telecharcher les filme moyen d'estraction

Ensuit comme il ya des avantages de l'interni il ya plusieurs des inconvenients parceque il ya des personne emplaye l'internet dans le coute de mai fait la toxicomans specialement dans les jeune il fait les malade.

Enfin je suis pour l'internet mais dans le coute de bien fait parceque c'est un moyen obligé est ten est un moyen de la tecnalogy de notre epoque

Image n°30: Apprenant D

D n° 04

Apprenant "D"

L'internet est une moyenne de cominication la plus proche a l'humanite. Alors Quel sont les avantages et les inconvenients Alors les avantages de l'internet. il ya les information et les exposés pour bien cultivé et en a utilisée pour ~~comin~~ comannique avec les gents etrangere. Ensuite il y'a des jeux et des bon projet par exemple: La civilization ou monde Conn ~~Comme~~ la civilization Eg ~~Egypt~~ Inde.

Mais, il y a des inconvenients de l'internet parce que ~~Elle~~ il ravage la societe pare et exemple les vidies et ~~des~~ très graves pour les enfants

Enfin. L'internet vraiment il très dangereu pour les petites enfants

Image n°31: Apprenant E

TD n°=04

Apprenant "E"

L'intérnet est une moyenne de comunication entre des personnes par des ordinateurs sur un réseau elle est utilisée par les gens mais il ya toujourd la tecnologie a des inconvinient et des avantages, Quelle sont les avantages et les inconvinient de l'internet ?

On peut dire que cette moyenne a des avantage parce que elle a toujourd facilitée la vie dans tous les domaines par exemple classer les dosiers, partager de papiers, naviguée des informations, cultiver (~~[illegible]~~) C'est le plus inportant. en suite voir tous ~~ce~~ qui se passe dans le monde et conisser et

On autre tour elle a des inconvinient sont : le piratage C'est très dangé (M.d Hickers), Conservé les données, les sites de avogée

Dossier 4

Appartement
F

au final, je pense que

- 9 -

Image n°32: Apprenant F

TD n° 04

Apprenant "F"

_L'internet c'est une élément de communication est les culture, est il y moyen très important dans la vie des homme, donc asque l'internet c'est une moyen negatif ou positif?

L'internet c'est une moyen positif parce que aider les étudion est les syntifique dans les éxposé, est c'est une moyen très important sur la vie de chercheur est tout les homme parce que permet de des ponibiliser les information kabosain de le chercheur

_Mais la coute negatif de l'internet elle nous éloinge de livre est les culture lucture

Image n°33: Apprenant G

pprenant "G"

L'internet : c'est un moyen très important dans la vie, et un réseau de communication par des gens.

Quel sons des avantages et des convénients de l'internet ?

Thése n° 1 :

Certaint pour fait l'internet donne un avantages :

* Elle a donne des information pour fais un exposé.
* Elle a trouve des geuse pour destraction
* Elle a senstruire des gens qui ne pas connai des chose

mais doutre qui presente que l'internet donne un convénients :

* Elle abregi et demini le tempts
* Elle malade les yeuse
* le personne a laide de l'internet toule tempts

- 1 -

Image n°34: Apprenant H

T.D n°4 L'internet est un moyen de communication entre toute les sociétés soi nationale ou internationale mais quelque gens regarde que l'internet ni pas bien et ni pas nicissaire pour contre les autre qui voir l'internet obligatoire.

D'abord, l'internet obliger pour les personne surtout les intituant pour faire des projet et augmenter les capacité des gens.

ensuite, l'internet donne le temps pour contacter les amies et la famille. elle acculturer les personne dans tout les dommaine

enfin, quelque personne employé l'internet dans les dommaine interdit et en plus de sa elle si rendent les gens toxicomanie et perd tout le temps si l'internet et la connexion.

- je suis contre l'internet parce que cet moyen ne reste pas les personnes rechercher et développer quelques chôse dans la vie surtout pour les jeunes

L'apprenant
"H"

Image n°35: Apprenant I

n° = 04

Apprenant I

L'Internet est une élément d'informatis et de communication qui regroupe tout le monde scientifique dans une ecrant ce qui explique le terme de la mondialisation

le principe ~~de~~ et le me de recherche dans l'internet c'est les moteurs de recherche (google - - - - - - -)
qui permet de disponibiliser tout les information ou les service.

Mais es-que tout les données qui trouve dans l'internet mérite de voir ?

l'internet a aidé les gents dans plusieur cités dans la vie professionnelle, et personnelle car elle facilite les recherche dans tout les domaines et facilite les transaction economique (cheque electronique, commerce électronique

-1-

Dm°s04.

elle a aussi disponibilisé les service.

acc Md

Apprenant I

?

personnellement je vrue que le bénéfice de l'internet ~~ca~~ prissisé selon la personnalité de l'utilisateur

Md.

Image n°36: Apprenant A

Compréhension : Épreuve n°2 : Apprenant A

Les deux thèses en présence dans le texte

1) Il faut croire à la vertu pédagogique du scepticisme

Il arrive même qu'il provoque par contraste des ardeurs et des fidélités plus intenses

2) Toute culture serait dangereuse parce qu'elle détruit la merveille elle est aux antipodes de l'innocence.

2) Les arguments

Il faut croire - Il est bon d'étudier

2) Les marques énonciatives qui montre la mise en doute de la thèse rejetée

- Il se peut même qu'elle lui fasse mal.
- Simplement la culture vieillit ~~pron~~ précocement et en profondeur

Indice du temps employé.
- C'est de les inquiéter un peu.

Apprenant "A"

Le registre dominant
Il s'agit de deux idées contradictoires.

Expression de l'écrit

Dans notre temps la majorité des lecteurs on remplacer le livre par l'ordinateur parce que pour eux c'est plus facile d'arriver au but et de trouver tout ce qui on cherche. ainsi que pour gagner du temps et de ne pas gaspiler de l'argent. Mais pour d'autre le livre est leur vie quotidienne leur but de préserver si de garder la valeur et le charme des livres

2

Car le livre si la culture si la coutume si la tradition si la source de la savoir est concernant moi ~~pas~~ point de vue si je suis pour les gens qui aime la lecture ou de dernier c'est le symbole de l'humanité, afin de garder le charme et l'information donc le livre c'est notre vie.

Image n°37: Apprenant B

Des gens prétend que la culture littéraire comporte des risques
Quoi bon montrer aux jeunes ces images ... Rimbaud vous
être il très sain ?

Il y a des risques de représailles, sur la naïveté chez l'enfant

Seignements en lettres et très anodin, je dirais que l'honneur
entée la réalité et ne pas tolérer les interdits, l'excellent maître
e lui qui par son ironie sait comment bousques l'esprit des élève
dit croire a la vertu pedagogique du scepticisme, celle de Hugo
y, Balzac, Baudelaire,
ame d'une seul pensée est un esclave.
te vie est supposé d'effort, l'enseignement litteraire c'est de faire
endre aux éleves qu'il y a pas de drame.

La thèse : la culture litteraire ne comporte pas de risque
l'éducation de nos élèves si ils ont un bon maître
est toute une aventure ..... la conscience »

Antithèse : Un culture littéraire comporte des risques ?
se R. A qui on bon montrer ... Rimbaud vous paraît-il très sain ?

les marques énonciatives

incertitudes	certitudes
n'est pas risqué ?	des risques
bon	Oui
n'est-ce pas	j'allais dire

intérêt unique → fous et déséquilibrés

e registre dominant c'est : ~~oratoire~~

texte c'est un plaidoyer, car l'auteur défend une idée
thèse.

pe de raisonnement :

Image n°38: Apprenant C

I - 1) Les deux thèses en présence dans le texte :

- Première thèse : - L'enseignement de l'étude de la culture littéraire est un risque.
- L'argument : - Ça peut détruire la naiveté. Elle tait l'enfant.

- Deuxième thèse : - L'honneur de cet enseignement (culture littéraire c'est de ne pas avoir peur de la réalité et avoir de multiples pensées.
- L'argument : - "L'homme d'une seule pensée est un esclave"
- Exemple : - Le maitre, d'avantage, doit avoir ses méthodes pour enseigner et l'élève aussi doit avoir un bon esprit.

2) - Les marques énonciatives qui marquent le doute de la thèse rejeté par l'auteur :

- De ce point de vue
- Il se peut même que... + Subjonctif = fausse.
- Serait ?

3) - L'indice du ton ironique :

- Et c'est pourquoi l'on considère comme un excélent maitre qui par ironie sait si bien bruisquer l'esprit de ces élèves, les étonner à faire reflechir.
- Le régistre dominant :

- C'est un plaidoyer : convaincre de lecteur.

Image n°39: Apprenant D

I

1) La these refeter : La culture litteraire comporterait de
La these soutenu : toute une risque aventure que
de suivre une classe de lettre
et ce n'est pas ~~mais~~ a nodin que l'un
croie.

2) les arguments :

1) j'allais : dire son ~~bon~~ honneur, c'est de ne pas avoir peur
de la réalité

2) l'homme d'un seul livre est un esclave.

3) de ce point de vue toute culture serait
dangereuse parce qu'elle d'étruit la naïveté

6) 1) - Reste les indise de temps irsonique

2) raisonnement logique.

III dans la vie le livre contre beaucoup, comme
l'ordinateur, mais certain personne pense
que le livre n'a plus d'avenir, et le autre
remplace l'ordinateur a ca place. La question
ici, est ce que vrait-il ou les deux
lours importent dans notre vie culturelle
pour répondre a cet question : il falait
dire ? quel les premier

qu'il son avec l'ordinateur, c'est mais l'ordinateur est important dans notre vie moderne, il se remarque tout que en vent dans cette écran petite écrant pare ce que le monde maintenant est une petite village avec internete ... mais ce est - ce que il donne comme le livre, le livre pour les autre et élement importante pour la culture de plusieurs très longtemps.

à la fin on peut dire que l'ordinateur et le livre c'est très important de mod la vie humaine sur tout pour comprendre le monde et être riche de culture.

Md

Image n°40: Apprenant E

Compréhension du texte

1) a) 1ère thèse = le risque de la culture littéraire (2)
b) 2ème thèse = la culture littéraire ne comporte pas de risques (2)

2) Les arguments qui étayent la thèse défendue par l'auteur
a) du point de vue toute culture serait dangereuse parce qu'elle détruit la naïveté
b) toute croissance est douloureuse

3) Les marques enonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejeté par l'auteur
a) L'homme d'un seul livre est un esclave.
b) Le propre de cet enseignement j'allais dire son honneur c'est de ne pas avoir peur de la réalité

4) a) L'indice du temps prouve que l'existance à moins de l'enfermer dans le paradis de l'enfant Bouddha (2)
b) Le texte est un plaidoyer

05) Le type de raisonnement logique (2)

Image n°41: Apprenant F

1) la première thése : c'est la thése rejetée par l'auteur qui montre que la culture littéraire provoque des risques aux jeunes (2)
- la culture litteraire comporterait des risques.
2) la deuxième thése : c'est la thése soutenue.
- On peut tout aborder à condition de l'expliquer
- c'est ainsi qu'elle prépare à la vie (1,5)

3) une masse de gens pretend
- comporterait → conditionnel (1)
- quoi Non

paragraphe :

beaucoup de personnes pretend que le livre n'aurait aucun importante dans notre vie quotidienne, et acc que il serait une chose du passé et qui il nous fait perdre du temps, c'est [Alors que certains] pourquoi il faut le remplacer par l'ordinateur car c'est plus moderne Alors que d'autres soutiennent la litterature par les livres, prendre un livre n.c et le lire c'est la vie, p

(3,5)

Image n°42: Apprenant G

La thèses rejeté : la culture littéraire comporte des risque ?

La thèses retenue : La Culture vieillit précocement et en profondeur : C'est ainsi qu'elle prépare à la vie.

Les arguments qui étayant la thèse défendue par l'auteur :

- C'est de ne pas avoir peur de la réalité et de ne tolérer aucun interdit
- On peut tout aborder à condition de l'expliquer de le faire parfaitement comprendre les étonner et les faire réfléchir
- Les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur

Cet enseignement comporte des risques ? de ce point de vue, toute Culture serait dangereuse parce qu'elle détruit la naïveté, elle est aux antipodes de l'innocence elle vieillit elle flétrit l'enfant, il se peut même qu'elle lui fasse mal

L'indice du temps itérative

La thèses retenue : le propre de cet enseignement j'allais dire son honneur.

C'est toute une aventure que de suivre une classe lettres et ce n'est pas aussi anodin que l'on croie

(2)

le type de raisonnement : logique

Expression écrite :
le livre est un outil qui utilisé par les gens ?
Certains pensent que le livre n'a plus d'avenir parce que n'expliquer pas les choses en détails, et il n'avent pas la réalité ils sont remplacé par l'ordinateur, alors que d'autres soutiennent que il a toujour sa place et il a un bel avenir parce que on peut faire parfaitement comprendre et expliquer, les étomper et les faire réfléchir
toute vie suppose effort
phrase du texte

(3)

Image n°43: Apprenant H

compréhension du texte =

La ~~tes~~ thèse sitenu - une masse de gens prétend que la culteur l'itéraire comporterait des risques.

La thèse regouter = simplement la culture vieillit précocement et en profondeur = c'est ainsi qu'elle prépare à la vie.

2.) Les arguments la thèse défendrée par l'auteur = 1 Elle est aux antipods de l'innocence

2 - elle vieillit, elle flétrir l'enfant, il se peut même qu'elle lui fasse mal.

3 - c'est de ne pas avoir peur de la réalité et de ne tolérer aucun interdit.

3.) Les marque de la thèse rejetée par l'auteur = pronom indéfini = On.

7- les ironie = son ironie sait si bien lorsqu'on l'esprit de ses eleve, les étonner et les faire réflechir

Image n°44: Apprenant I

La thèse rejetée dans le texte
Une masse de gens prétend que la culture
littéraire comporterait des risques (2)
- la thèse antérieure
Il faut croire à la vertu pédagogique
- les arguments qui étayent la
- thèse défendue par l'auteur
De ce point de vue, toute culture serait
dangereuse.
Simplement la culture vieillit précocement
et en profondeur

les marque chronologiques qui montrent
la mise en doute.

paragraphe

Certains pensent que le livre n'a plus
D'avenir, et est remplacé par l'ordinateur
~~Ma~~ alors que le progrès de la science
les gens aiment l'ordinateur parce qu'il
plus perfectionné, que le livre,
M.d
et plus utile pour les recherches ~~et~~
tandis que d'autre gens aiment la lecture
du livre parce qu'il ~~illix~~ plus efficace
et le lecteur peut s'enrichir l'esprit
mieux que l'ordinateur. donc le livre
reste et restera toujour.

Image n°45: Apprenant J

I Comprehension du texte :

① Identifiez les deux thèses.

- de ce point de vue, toute culture serait dangereuse parce qu'elle détruit la nature. 1,5
- L'esprit de ses eleves les etonner et les faire reflechir

② les arguments qui etayent la thèse defendue par l'auteur ?

- le que l'on doit dire
- Il faut croire à la vertu.
- de ce point de vue

1

② Les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée :

6) Un indicie du temps chronique :

* C'est des les inquiète un peu

4)

7) Les type de raisonnement employés dans la dernier paragraphe

- Chacune sa vérité

Expression écrite :

* Certaine pour le livre à culture pas ce que il donne des résonnement ou la vérité du chose, le livre est un document réelle :
(C) (Md) (C) (acc)

* Certaine contre le livre à culture il trouve l'ordinateur ou l'internette plus fraiche de trouve les solutions mais des fois ne donne pas la réalité il prendre toute les chose en moins
(C) (C) (Md) (Md) (C) (acc) (T) (C) (acc)

* Il faut séparais les deux thèse par ce fille
(C) (acc) (acc)

2,5

Image n°46: Apprenant K

I Comprehension du texte :

① Identifiez les deux thèses.

- de ce point de vue, toute culture serait dangereuse parce qu'elle détruit la nature. (1,5)
- L'esprit de ses eleves les etonner et les faire reflechir

② les arguments qui etayent la thèse defendue par l'auteur ?

- le que l'on doit dire
- Il faut croire à la vertu.
- de ce point de vue

1

Image n°47: Apprenant L

A)

1) La theses rejetés : La culture litteraire (risque

2) La theses soutenu : la classe de lettres

B) les argument qui étayent la thése défendue par l'auteur :

- ~~de ce point de vue~~

- ~~parce qu'elle~~

3) Les marqueurs énonciatives qui montrent la mise en doute de la thése rejetée par l'auteur c'est

1) La theses rejeté : Le risque de la culture litteraire

2) La these soutenu : d'avoir seuvres une classe de lettere pour prendre des aides de professeur

3) Les argument :

1) j'allais dire son honneur, c'est de ne pas avoir peur de la realite et de ne tolérer aucun interdit

2) l'homme d'un seul livre est un esclave.

4) Les marques enonciatives (doute)

- A quoi Bien montrer aux jeunes grandent les ces images.

- de ce point de vue, toute culture serait dangereuse parce qu'elle detruit la naïvete.

4) les ironique

- l'homme d'un seul livre est un esclave

- le type de raisonnement qui employé dans le texte

1) raisonnement logique

paragraphe :

- Qu'est ce que savent dire la culture ?

La culture c'est un mote extraordinaire que nous pouvent pas la decrire,

la culture s'avent dire, les livres, les journaux les magazine, la radio, la television,

il y a beaucoup des gents qui aime culture par les livres, et il y a d'autre gens qui préfaire regarder la television, ecouter la radios aux Bien rester devent l'ordinateur mais a mon avie le livres c'est Bien pour ramassé beaucoup des aides, et le livre comprent des merveille mots

et Bouceup des estiere de la vie.
a la fin ils faut courage les gens
pour ~~pas~~ lire les livre, et il faut visite
les bibliotèques, parce que le livre c'est
un trisore pour moins.

Image n°48: Apprenant A

1) La thèse défendue par le Journaliste est les jeunes et les enfants sont victimes de la télévision.

02) Les arguments qui l'étayent :

a) La vie de la famille est désorganisée

b) Les enfants n'entendent plus beaucoup leurs parents

c) La télévision agit aussi par les effets qu'elle exerce directement sur les esprits des enfants.

03) Les marques enonciatives qui montre la mise en doute de la these jetée par l'auteur

1) l'immobilité ? de l'enfant devant l'écran symbolise et manifeste un abandon psychologique total,

2) L'efficacité didactique de la télévision est réduite.

04) on peut caractiriser le t'on adopté dans les deux dernier paragraphe.

b) Le registre dominant dans le texte est le registre polémique

05) Les trois pronoms indéfi "on" est traduire comme suit

1er on traduire au positif

2en on traduire ou critique jeunes qui critique le T.V

3en on traduire ou intellectuelle

Expression écrite.

— Le parabole est un nouveau ~~media~~ technologie ~~dans les~~ qui entre x notre maisons pas demander la permition c'est pour ça que beaucoup de gens sont contre sa présence, surtout devant la mavaise influence contre les famille,

Le parabole contiene beaucoup de chaine que n'on pas adopté par ces famille masulmin par exemple et surtout les chaine hérotique qui confirme un tabo.

~~Aussi~~ et par contre il y a des famille que ne vois aucune probleme ou parabole, et vi ?

Image n°49: Apprenant B

1) Compréhension

1) La thèse défendue par le journaliste c'est de cette désorganisation de la vie familiale, les enfants sont évidemment les premières victimes.

2) Les arguments qui l'étayent ont été en effet

~~4) comment pourrait la fin~~

5) On ne peut effet l'auteur on a formulée. télévision peut-on. enfant ?

3) Les marques énonciatives qui mettent la mise en doute
son doute.

Expression écrite :

On peut dire que la parabole est une élément bien si nous
S M.d
étudions dans des choses culturels, du bien des histoires
G G G M.d
qui la montre, et les emissions scientifique, Il y a
M.d acc
des canale educatif c'est bon et surtout pour
acc ad M.d G
les enfants, mais d'un autre côté c'est mauvais
parceque, elle montre des choses qui frappe notre
M.d acc
religions et notre culture a travers de cette écran
acc V G inc

Image n°50: Apprenant C

Compréhension

La thèse défendue par le journaliste

Le poste est devenu le principal centre

d'intérêt dans la maison

- Les arguments qui l'étayent

- Elle agit aussi par les effets qu'elle exerce

directement sur leur esprit

- On ne peut pas en effet prétendre que

la télévision soit un divertissement qui incite

l'activité et qui pousse à exercer les talents

- Les marques énonciatives qui montrent la

mise en doute de la thèse rejetée par

l'auteur

On ne se trompe sans doute pas en disant
que celui-ci passe environ mille heures par an
devant le poste familial
- qui leur donnerait l'occasion de
s'extérioriser. —
- Il apparaît que son efficacité diabolique
- les trois personnes on employé ~~dans~~ dans
le 05 paragraphe à l'auteur. - 1ère
télévision - 3ème pour les lecteurs
Expression écrite
face à l'invasion brusque et accélérée
de la technologie à travers ses nombreux
moyens de communication surtout les
l'internet, le parabole principalement
qui donner une image claire dans
tous ce qui se passe dans notre globe
qui sont politique, économique
~~dans~~ ou scientifique, pour lui c'est
un succès de la science

c'est pour quoi, il conviendrait d'exploiter toutes les recherches qui se consacrent (confus) d'avantage qui les chrétiens donc la parabole est un outil ~~la~~ d'un fonction positif si on se consacre dans les domaines qui enrichissent les esprits, or, il faut s'éloigner des choses négatifs qui sont inutiles (confus) les hommes libres depuis qui (confus) ~~peu~~ peines du dernier siècle que nous voyons déjà profiler à l'horizon ~~les~~ nous aurons comme la vie moderne et profiter du progrès de la science et les découverte.

Image n°51: Apprenant D

1) La thèse defendue par le journaliste :

La télévision dans le cercle de la famille est devenu le principal centre d'intérêt dans la maison.

2) les argument qui l'étayent pour la thèse defendue sont :

- ils se souviennent que ce fut presque toujours un évenement.
- il faut d'admettre bien qu'il soit a peine imaginables.

3) les marques enonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur : sont

- Les enfant sont edidemment les premières victimes

avec le monde extérieure,
en fin au Bien a mon avie la Television
au Bien la parabole c'est un moyenne
important pour plusieure chose, mais
la responsalle c'est que nous doivent
etudiése Bien, soit pour nous enfant ou
pour les autre.

Image n°52: Apprenant E

- La thèse défendue par le journaliste : La télévision C'est un élément très intérêt dans le cercle de la famille.
- Les arguments qui l'étayant :
elle est excellente pour les personnes âgée qui ont besoin de se distraire

- Les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée :
tradition ... opposition → Cependant ; mais
La télévision n'influence pas seulement les enfant
- les enfant sont évidement les premières victimes.

- Le titre = La télévision

- Le temps adopté = Conditionnel présent.
- le registre dans le Texte = polimique.

une question se pose alors = la télévision peut elle vraiment instruire ? ⟹

Image n°53: Apprenant F

- compreheusion du texte

1- la thèse defendue par le Journaliste ~~est la~~ que le télévision y a du place dans la vie d'un jeune d'aujourd'hui. donc ici le journaliste défendue

2- les argument qui l'étayent :

- les parents qui sont aujourd'hui quinquagénaires ont vécu l'irruption de la télévision dans le cercle de la famille. Ils se souviennent que ce fut presque toujours un événement et que, aussitôt, le poste est devenu le principale centre d'interêt dans la maison, des changements décisifs n'ont pas tardé à s'imposer, les uns visibles, les autres cachés

3- les marques énonciatives qui montrent la mise en doute de la thèse rejetée par l'auteur c'est le

- On ne se trompe sans doute pas en disant que

-1-

celui-ci passe environ mille heures par an devant le poste familial alors qu'il ne consacre guère que huit cent heures à la lecture tant au moins dans l'enseignement secondaire

4- on peut caractérisés le temps adopter dans les deux derniers ~~paras~~ paragraphes ~~passés~~ c'est le present, ~~conditionnel~~ les mots qui signifie le temps comme et dominant conditionnel, present ~~jour~~ ~~très tôt~~, ~~devant~~ ~~trop~~

5- les trois pronoms indéfinis "on" employés dans le 5ème paragraphe renvoie en premières

on : renvoi les détracteurs de la télévision

- le registre dominant dans le texte c'est le partisant celui qui defendre la télévision et le détracteurs celui qui contre la television
- le registre laudatif (+)
et le registre polemique (-)

II- Je Mette les phrases suivantes a la forme passive

Image n°54: Apprenant G

1/

2)

3)

4) la cinquième symphonie de Beethoven

Expression écrite

à mon avis je suis contre et en même temps je suis pour le parabole parce que il a des avantages et des inconvénients et le problème posez pourquoi le barbole a des avantages et des inconvénient ?

lorsque je parle de parabole c'est vrais que un instrument très moderne mais le défaut dans cette instrument que plupart des gens perdu le temps devant le parabole donc dans ce cas le parabole c'est pas bien pour les filmes

Image n°55: Apprenant H

5) On renvoie aux :

- le premier "on" renvoie au les etulisateur du télévision.
- la deuxieme "on" renvoie au jeunes et les enfants.
- la troisieme "on" renvoie au "l'enfants".
- le temps c'est le conditionnelle → ? exemples ?
- le registre dominant dans le texte c'est oratoire parce que l'auteur posse beaucoup des question ?

paragraphe.

- la parabole c'est un moyenne bien pour la vie cotidienne, avec lui nous pouvent voire les évenement de toute le monde, mais il ya beaucoup des famille qui ne permettre pas aux enfant voire que les comique, parce que a son avis que la musique et d'autre chose son plus dangereux surtout pour les fille, mais en generale la televion c'est

Image n°56: Apprenant I

I Comprehension du texte

1- La these defendue par le journaliste est :
Elle est aussi par les effets qu'elle exerce directement sur leur esprit.

2 Les arguments qui l'etayent.
- Mais Chacun - beaucoup, On peut -

3- Les marques enonciative qui montrent la mise en doute de la these rejetée par l'auteur
Est-ce bien l'attitud mentale qui lui permet de s'instruire

4- les deux dernier par rapport.
. l'auteur il trouvera la television un moyant a cellent pour des agrées mais pour les enfants et montre que contre la television est un moyant effondrile pour les enfants il se trouves les chaines deferent

- 1 -

Comme (dessin quinieu - education, l'assiège
- les registres dominant dans le texte

5 - On emploiges dans le 5ème paragraphe
On ne peut en effet - L'auteur
On a formulé - Telursui
On s'enrichir l'esprit - l'éleves.

Expression écrite

dans ce temps la. la parabole il derrendra
le Moyant economique dans la vie. par ce qu'elle
est un Moyant de bonheur et de comprendre
des choses importante dans la vie un exemple
la parabole il ne connaient pas pas notre
vie sociale (maison) Il y'a des choses interdite
Afin que le parabole il derrendre les

d'assure pour les agés mais
pour les enfant est resugné, Notre refugie defenitif
le prefuri assiste d'arrêt la parabole
sur tous les chaînes prefrugné dans la
vie, est profité le maximum du
temps d'arrêt la parabole

Image n°57: Apprenant J

- La thèse défendue c'est (l'importance) l'importance de la télévision dans notre vie quotidienne. L'auteur est avec la bonne utilisation de la télévision les arguments :
- la télévision est un divertissement qui suscite l'activité et qui pousse à exercer ses talents.
- Elle est excellente pour les personnes âgées

Les marques : sans doute, poserait-il ⇒ ?

On : l'auteur.
On : l'acteur.
On : les jeunes ?

4) [le temps correctrise c'est le temps
temporale]

5) le registre dominant c'est le registre
lendatif.

4) le ton dans le 5ème paragraphe lendatif
polémique

6ème : lendatif

1

Il est important dans notre vie, d'avoir un paraboles, pour savoir tout ce que se passe dans le monde, pour instruire, et pour bien voir le monde.
mais il faut bien savoir l'utiliser, On se trompe sans doute pas en disant qu'un télévision avec la parabole, c'est prendre acc beaucoup de temps acc, et c'est les risques pour mes enfants et mêmes pour les adultes
En effet, il faut savoir les bienfaits et les méfaits du parabole, et il faut bien savoir comment utiliser acc l'écran.

Image n°58: Apprenant K

Compréhension :

-1- Le rôle positif de la télévision dans la vie surtout des enfants

2- Les arguments sont : La porte est devenu le principal centre d'intérêt dans la maison.

3- Les marques sont :
- les premiers victimes - chacun sait -

-5- On renvoie dans le texte :
l'auteur - les parents d'enfant.

4- R- Le régiste domina dans les deux derniers paragraphes est le : l'odalif

6

-1-

- Le paragraphe :

- La personne se passe long de temps devant la télévision parce qu'elle est devenu le principal centre d'intérêt surtout quand il y a la parabole, aussi le plus intéressé : des événement mondiale soit politique, sport et science et beaucoup de chose cachées dans ce monde et invisible.

Tout ce qu'il y a surtout quand a profite les intérêt de ce dernier (la parabole)

On a reussit a ce developpement parce que des années passé on a vue une seul canal mais maintenant a notre goût et choix.

Image n°59: Apprenant L

Sa thèse qui défendue par le journaliste ; on ne se trompe sans doute pas en disant que celui-ci passe environ mille heures par an devant le poste familial alors qu'il ne consacre guère que huit cents heures à la classe, tout au moins dans l'enseignement secondaire, lecteur défendre a la télévision dans la vie qui très important.

Ses arguments :

(1) Ses parents qui sont aujourd'hui quinquagénaires ont vécu l'irruption de la télévision dans le cercle de la famille

(2) Il se souviennent que ce fut presque toujours un événement.

(3) aussitôt, le poste est devenu le principal centre d'intérêt dans la maison

(4) Des changements décisifs n'ont pas tardé à s'imposer : les uns visibles, les autre cachés.

(5) Ses marque rajoutée par lecteurs.

on ne se trompe sans doute pas disant que celui-ci passe environ mille heures par an devant le poste familial alors que qu'il ne consacre guère que huit cents heures a la classe.

C) pronoms indéfinis =
l'on - l'opinion partisans = formulée très tôt
on - ses adversaires = on ne peut en effet prétendre que la télévision soit un divertissement qui sucrite l'activité
peut on - l'opinion lecteur - et peut - on enrichir l'esprit et se former sans cet effort.

4) - quaractirisent le temps le dernier paragraphe - présent -
5) - le registre polémique -
expression écrit -

on le parabole est un très important pour sa famille scourteur la petite jeune ~~mais~~ est tout mod. mais poser un question pour le parabole quell sont ses avantage le parabole général?
D'abord, le parabole c'est un très avantage pour les homme promoss

ensuit, et promission les programme voir tout le ~~mond~~ mond, est de la voir.

mais le paralele c'est dangereux les jeune fille puisque premier victimes perdé le temps. les filme mauvais.

Image n°60: Apprenant M

1- Compréhension du texte

1) La thèse défendue par le journaliste

La place de la télévision dans la vie d'un jeune d'aujourd'hui.
Le parents vécu l'irruption de la télévision dans le cercle de la famille.

2) Les arguments qui l'étayent ?

1) les enfants sont évidemment les première victimes.

* Elle rend les adultes indisponibles à leur égard et les prive d'interlocuteurs qui leur sont indispensables.

* Elle est excellente pour les personnes agée qui ont besoin de se distraire

(pour les enfants) : c'est une critique que l'on a formulée très tôt

4) Le temps : présent condi.
Futur

- Le registre

5) On : l'auteur
on : les enfants

جامعة الأمير عبد القادر

expression écrite

(Express)

dans la vie moderne, la técknologie fait son fait par exmple, l'internet, l'ordinateur ... la parabole ... ext. et parce que notre sujet est la parabole, on pose cette questions:

quel est les avantages? et les inconvinions de la parabole.

~~la parabole~~

Comme la télevision il a ca place dans la vie familial et personnel. la parabole c'est tres important pour la télevision, est-il besoin de la parabole et le continue ... il par la parabole on peut voir le monde et tes dans votre place a quelques minite, comme les informations, le marche les serés, le filme action les reportage ... ext comme c'est le monde est devants toi.

mais est-ce que la parable c'est une éxmage a voir et oublier aprés sa? non la parabole c'est tres dangereuse pour les jeunes et les enfant, on saît pas quest qu'il voir est-ce que une chose bien ou mal exmple: les filme pour les enfant c'est pas bien. je pense la parabole soit un diversissement que et qui pousse á exercer ses talants: elle est excellente pour des personne adulte qui comprendre ces avantages, mais il faut toujour surveille les enfants surtout par ces parent pour ne voie les risque qu'il vont vivre dans la vie.

Image n°61: Apprenant A

Epreuve n° 04

Apprenant "A"

Examen de rattrapage

إختبار في مقياس: اللغة الفرنسية

ص 1

تاريخ الأساتذة الحراس هذه الوثيقة و يوقعونها

حصة

يوم / / 20

(صباحا أو مساء)

توقيع الأساتذة

compréhension de l'écrit =

1) Ses deux thèse =

thèse 1 = A la limite, la thèse de sartre portant condamnation de tout commentaire sous quelque forme qu'il se présente, aujourd'hui, prétendent que c'est la même dont l'unité contitue la littérature : lire et écrire.

thèse 02 = Si l'on veut pénétrer complétement une oeuvre littéraire. Dégager ces médiations, situer une oeuvre par rapport à toutes ses coordonnées.

1

2) Ses deux arguments qui la thèse défendue par l'auteur ?

1) en revient par là au principe d'une communication directe, imédiate entre l'auteur et le lecteur.

2

3

1,5

eure n°=04

Apprenant "A"

ص 2

2) Vous le savons bien aujourd'hui la communication ne se fait pas toute seule. Elle suppose un certain re le médiations, un ecrivain ne tombe pas du ciel.

3) Se registre ou ton dominant par l'auteur d'effendre sa thèse =

1) Se registre polimique

1 _ critique, l'ecrivain inspiré

~~ce qui ne veut pas dire~~

2 _ un écrivain ne tombe pas du ciel il ecrit a une certain époque, dans un certain milieu, pour un certain publique

4) rerrgie des quatre pronom indéfinis "on" =

"on" = l'opinion l'auteur

on = " Ses parthésant.

on = " Ses adversaire

on = " l'auteur.

5) renvoie au registre ironique = une certain préparation culteurell, il est frappant et asse inquiétant du voir que la plupart les étudiant l'ignorent. - les met qui sauront « toucher » son public

apprenant "A"

production ecrite =

le livre est un moyen dont society les mod dans les gens. aujourd'hui est les très important dans la vie.

ca posé becoup les prolblem
Est-que le livre utile dans la vie?
Est-que avantage ou bien inconvenion le lecteur?.

le livre c'est un très important et becoup avantage parce que le livre est un desamais le mode est cel la, D'abord recherche les information bien logic. Ensuit, livre donné un idée lauteur et le lecteur.

allors le livre est un très necessaire or le livre vraiment nécessaire mais est les inconvenion le livre car le livre remplacer le ordinateur est les très important.

Finallement je pense le livre est les très important toujours est cette nouvelle situation.

(4)

Image n°62: Apprenant B

Apprenant "B"

Épreuve n°: 04

I La thèse 1 : Certains théoriciens prétendent que c'est la même ~~dont~~ l'unité Constitue la littérature : lire et écrire, On ne voit aucune nécessité pour que s'introduisent entre les deux, Les professeurs et autre gens tout juste bon a faire écran entre l'ecriture et le lecture.

II La thèse 2 : L'enseignement de la littérature était fortement Contestée dans le texte que Sartre a donné a l'observateur l'idée qu'il est impossible d'expliquer un ecrivain parce que n'est pas normale de l'aisser les écrivains et les lecture face à face ont ils besoin d'un intermédiaire pour s'atteindre.

et Depuis un demi siecle la le teracture est devenue plus Consciente d'elle même, elle est critique au même temps

- Les arguments qui etay ent la thèse défendue par l'auteur :

ص 1

8

يؤرخ الأساتذة الحراس هذه الوثيقة و يوقعونها حصة

يوم / / 20

(صباحا أو مساء)

توقيع الأساتذة

1

2

3

- 1 -

Epreuve n° 04
Apprenant "B"

ص 2

- La Communication ne se fait pas toute seule elle suppose un certain nombre de médiation un écrivain ne tombe pas du ciel, il écrit à une certaine époque dans un certain milieu et public il est soumis a un conditionnement sociologique, économique en même temps, un ecrivain vient aprés et a coté d'autres écrivains

- Depuis un demi siecle la littérature est devenue de plus en plus consciente d'elle meme, elle est critique en meme temps que création, il est frappant et assez inquitant de voir que la plupart des étudiants l'ignorent - pour en percevoir le sens, intentions, certaine préparation, culturelle

- Le registre adopté par l'auteur pour défendre sa these polimique - 1,5

* Les éléments : 1. Les Verbes : prétendent - Croire.
modalisateur = Certitude - Vraiment
incertitude - peut être
mode : Conditionnel
termes : méliorative : bons
* On ~~revient~~ théoriciens
- On : l'auteur
- On - les écrivains
* détail au registre d'ironique :
l'enseignement de la littérature était fortement contestée et cet hiver encore dans le texte que Sartre a donné a l'observateur, on retrouvait a propos de Baudelaire l'idée qui il est impossible d'expliquer un écrivain.

-9-

Apprenant "B"

Production écrite

Est que le livre est (un) le seul moyen de transmission? Md

Beaucoup des gens pensent que le livre est un Outil très nécessaire pour la transmission, Car le livre il donne des information et des preuves réelles en même temps l'est un moyen de la Culture.

donc le livre il a des avantages, mais d'autre part, Croient que l'internet c'est un réseau très larges et mieux que le livre parce que elle donne toujour le nouveau dans toutes les domaines par exemple les recherche scientifique et tous que (u) veuse, Allors l'internet elle a des avantages au même temps les inconvinient et il faut faire très attention a se réseau.

finalement le livre elle est tres utilisables pour les gens.

Md

Md

3,5

Image n°63: Apprenant C

Epreuve n° 04

Apprenant "C"

1) A premier thèses :

pour un ecrivain l'enseignement de la littérature c'est qu'on laisser les ecrivains et lecteurs face a face (1,5)

B) deuxieme thèses :

la justification general d'un enseignement de la littérature.

2) les deux argument qui etayent la thèse defendue par l'auteur :

1- l'ecrivain inspiré, trouvent spontanement les mots qui sauront toucher son public.

2- la littérature est devenue de plus en plus consciente d'elle même

ص 1

يؤرخ الأساتذة الحراس هذه الوثيقة و يوقعونها

حصة

يوم / / 20

(صباحا أو مساء)

توقيع الأساتذة

1

2

3

Epreuve n°-4
Apprenant.
C

ص 4

3) Le registre : pamphlétaire (1,5)

- elle est critique en même temps que creation
- critique des ses propre mecanismes "roman du roman"

4) Les pronoms indéfinis "on" renvoie au l'auteur (0,5)

5) le detail de registre ironique :
on retrouvait à propos de Baudelaire l'idée qu'il est impossible d'expliquer un ecrivain.

paragraphe :

pour ou contre le lire :

le lire c'est Bon moyenne de recherche. quand on doit faire recherche, il faut être très attentif. car il ya des lire qui comprend des plusieur mots très important et d'autre lire qui comprend des phrases, et des roman très implicite. (4,5)

ce que je trouve domage c'est qui il ya des gens aime l'internet parce que c'est un moyenne de recherche très facile.
avec l'internet on peux lire toute les defferent de lire comme " littéraire, scientifique ... et

Image n°64: Apprenant D

Epreuve n° 04

Apprenant

"D"

Compréhension de l'ecrit :

1) Les deux thèse en presence on l'enseignement de la littérature c'est : A- La lecture (1,5)

B- L'ecriture

2) L'auteur croit que l'idée d'etudié l'ecriture et le lecteur c'est une idée fausse et ses deux argument sont :

A- Pour le caractère général il suppose que l'ecrivain trouve spontanement les mot qui touche le publique et les livres se repondent a l'interieure d'une histoire

B- Pour la liésent avec la conception actuelle de la littérature - parceque elle est devenue ~~de plus en plus que réation~~ critique plus que creation. (1,5)

3) Le regitre adopté par l'auteur pour defendre sa thèse ~~est~~ c'est) il a utilisé des point de vue des autre professeurs :

Le tescte de Sartre, L'idée de Baudelaire

-1-

ص 1

يؤرخ الأساتذة الحراس هذه الوثيقة و يوقعونها

حصة

يوم / / 20

(صباحا أو مساء)

توقيع الأساتذة

1

2

3

Apprenant "D"

a) on = Nous = l'auteur et les lecteurs
b) on = l'auteur (Bernard Pingaud)
c) on = les littérature
d) on = les écrivaints.

5) Le detail qui renvoie au registre ironique c'est

Production ecrite :

La vie se déroule et sa marche très vite et la communication par les gens elle deroule enormement. / Le developement qui se passe dans les siècles dernières a depassé des certaint limites on escemple on parle de le livre. Est que la valeur du livre maintenant et comme les siècle passé ? est que les ecrivaints reste comme les années passé comme les années de nos grandparents ? A propos de moi je crois que le livre a diminué vers le bas et les nouveaux communication existe plus en plus que le livre, On trouve pas les etudients on les enfants faire ~~la bougi~~ boukinés aus contraire on les trouvent souvent devant la télévision ou le micro. ils sont interessés par les portable et lire les message plus que lire des livre pour se cultivé.

On trouve ça vraiment malheure, on trouve les livres qui sont ~~chaire~~ chaire des information ou des idées sont ~~dans l~~ getable dans la bibliothèque plène de poussière et on demande toujours pourquoi ses livre ? pourquoi

Apprenant "D"

cette communication a effacé la valeur du livre, c'est vraiment genent et malheure et vas se passé ~~des~~ années et des années, des siècles et des siècles, mais le livre reste toujours le plus beaux dans la vie et on esperent que la valeur de livre ~~reste~~ retoure comme le début.

M.d

M.d

inc

3 ص

Image n°65: Apprenant E

Apprenant "E"

ص 3

I Compréhension de l'écrit :

1 - les deux thèses en présence :

a) - Certaines theoriciens aujourd'hui prétendent que c'est la même

b) - d'où l'ensite constitue la litterature : lire et ecrire.

2 - les deux arguments qui etayent la thèse defendue par l'auteur, son

a) l'ecrain et - l'enseignement de la litterature.

3 - le registre ou ton dominant adopté par l'auteur pour defendre ou thèse

- critique de ses propres mecanismes ((roman roman))

- comme on l'a dit servant - lette littérature de « recherche », ou sens ou l'on parle de recherche sicentifique.

4 - les quatre pronons indéfinis renvoi.

- on lire et ecrire -

on - deux raisons

l'on les autres

on les ecrivains

5

production écrite :

- d'abord le liver reste le seul moyen de transmission de savoir, on debu du xxème siecle.
- ensuite le livre ~~et~~ le chose plus important que les outre moyne parce qu'il donne les grand chose pour les humaine.
- enfin le livre rest un élement plus important pour les hommes et pour les lecteurs.

Sepondant l'internet et tres nessessair pour les lecteurs grace a ces grands

mais le livre rest a 1.er place a cause de les idé qui il est riche on bonne idée.

a mon avi le livre et le plus proche a moi parcontr de l'internet rest.....

4

Image n°66: Apprenant F

Epreuve n°: 04

Apprenant
"F"

ص 1

-ompréhension de l'écrit:
- la thêse 1: lire et ecrire:
- les professeur et autres gens tout juste
ons a faire ecran entre l'écriture et le
lecteur:
l'idée qu'il est impossible d'expliquer
n ecrivain

la thèse de Sartre portait condamnation
le tout commentaire sous quelque
orme qu'il se presente.
employé dans ce texe:

يؤرخ الأساتذة الحراس هذه الوثيقة و يوقعونها
حصة
يوم / / 20
(صباحا أو مساء)
توقيع الأساتذة

1
2
3

Epreuve n°s 04

Apprenant "F"

- Bernard Pingeon
- l'éditeur.
- les professeurs et autres gens.

s livres se repondent les uns aux autres
l'interieur d une histoir l un de caractère
enéral, l'autr liee à la conception actuelle
de la littérature mais pour en percevoir
e sens, les intentions, une certaine preparation
ltuelle

un ecrivain ne tombe pas du ciel ;
ur un certain public :

e'est il pas normal de laisser les ecrivais
les lecteurs face à face

mon point vue : lire et ecrir une pedagogie
la lectur, adaptée aux ambitions nouvelles
: la litterature, les ecrivains eux-mêmes
t le plus grand besoin qu'un enseignement
e ce genre les aide à retrouver le chemin
n public.

2

Image n°67: Apprenant G

Epreuve n°: 04

Apprenant
G

إختبار في مقياس: الفرنسية

ص 1

1) compréhension de l'écrite

Les deux thèse sont : l'une de caractère général, l'autre liée a la conception actuelle

2) les argument : nous le savons bien aujourd'hui la communication ne se fait pas toute seule.

1

3) le registre : le registre didactif

4) le pronoms indéfinis "on" renvoie a : l'auteur _ les partisan est les adversaires

5) le registre ironique : un écrivain ne tombe pas du ciel.

يؤرخ الأساتذة الحراس هذه الوثيقة و يوقعونها

حصة

يوم / / 20

(صباحا أو مساء)

توقيع الأساتذة

1

2

3

Production écrite

le livre C'est une moyen de savoir est plus important pour amilioré les capasité moral du l'homme est pour pront la culture. Est que le d'classement de livre a l'époque si le même mentement ?

Certain disent : Dabord la relassion entre le livre est le savoir très dure comme la relassion entre le l'ier est les poumont. en peu pas continu le chemen du progrese sans le livre parce que si le premier sours, ensuit impasible l'enfant etudé sans livre dans les period prencipal dans leur vis car il lesein de touché le livre pour comme le discours des comisonse.

en fin le livre C'est le moyen très important pour etudé est ienducé.

est les autre disent, mais le livre C'est une ensien moyen cette simulation du l'enternet, est I pad, est les blac bord. Il sont ogamient le temps. Il sont ouvert a le mond. le livre C'est une colestique dans la vis technologie ensuit l'enternet C'est une moyen pratique que le livre est ificace parce que Elle a tout les consiquence comme le rapidement est les ificasité grace a les moyen technologie la vis très facil en peu eliminé le livre dans notre vis

finalement le livre.
en fin en peu progresse notre vie
dant tout les domen avec les moyen
technologi

finalement le livre si le source de connisanc est
les moyent technologi sont pratique est idée ~~de~~
nous pour le progresse est je pense que le livre
le seul moyen que ne mort pas ~~si le~~ amis si le
fidel amis de l'homme

3

Résumé :

Notre étude tente d'expliquer la manière d'évaluer les acquis des étudiants du français langue étrangère en module de Technique d'Expression Écrite et Orale en première année universitaire.

Nous proposons dans cette recherche-action les techniques d'enseignement et les stratégies qui facilitent les opérations cognitives afin d'activer la mémoire des habiletés. À la lumière de notre recherche, nous découvrons que l'apprentissage incidentiel ou implicite développe la mémoire procédurale, il se produit par la fréquentation des textes de compréhension et à force de recourir à l'écriture et à la parole.

L'enseignant doit mettre à la disposition de ses étudiants la manière de penser implicitement. L'acquisition du savoir comment faire est due à la pratique des textes, de la parole et de l'écriture. Les épreuves d'évaluation doivent déclencher une habileté et faire appel à la mémoire procédurale.

Mots clés :

Évaluation, apprentissage incidentiel, mémoire procédurale, connaissance/ compétence, savoir comment faire, argumentation.

Résumé :

Notre étude tente d'expliquer la manière d'évaluer les acquis des étudiants du français langue étrangère en module de Technique d'Expression Écrite et Orale en première année universitaire.

Nous proposons dans cette recherche-action les techniques d'enseignement et les stratégies qui facilitent les opérations cognitives afin d'activer la mémoire des habiletés. À la lumière de notre recherche, nous découvrons que l'apprentissage incidentiel ou implicite développe la mémoire procédurale, il se produit par la fréquentation des textes de compréhension et à force de recourir à l'écriture et à la parole.

L'enseignant doit mettre à la disposition de ses étudiants la manière de penser implicitement. L'acquisition du savoir comment faire est due à la pratique des textes, de la parole et de l'écriture. Les épreuves d'évaluation doivent déclencher une habileté et faire appel à la mémoire procédurale.

Mots clés :

Évaluation; Apprentissage Incidentiel; Mémoire Procédurale; Connaissance ; Compétence; Performance; Savoir Comment Faire; Argumentation; Expression Écrite; Expression Orale.