

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**LA COHÉRENCE THÉMATIQUE DANS LES
PRODUCTIONS ARGUMENTATIVES DES
APPRENANTS DU NIVEAU TROISIÈME.**

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Secondaire deuxième grade (Di.P.E.S. II).*

par

Marie Virginie NGONO
Di.P.E.S. I en L.M.F

sous la direction de
Gérard Marie NOUMSSI
Maître de Conférences

Année académique 2014 – 2015

DÉDICACE

A L'Abbé Émile NKOA

REMERCIEMENTS

Aucune réalisation d'homme n'est possible dans la solitude. Nous tenons ici à manifester notre reconnaissance à toutes les personnes qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à la réalisation de ce mémoire. Nous pensons particulièrement :

À notre directeur de mémoire, le professeur **Gérard Marie NOUMSSI**, qui, malgré ses délicates fonctions à bien voulu orienté nos réflexions dans le domaine de la recherche. Sa rigueur et sa disponibilité en ont constitué la principale motivation.

Au **Dr. Catherine AWOUNDJA NSATA**, qui a mis à notre disposition une documentation nous permettant de bien mener ce travail de recherche.

Au corps enseignant de l'Ecole normale supérieure de Yaoundé, particulièrement, les enseignants des départements de Français et des Sciences de l'Education, dont les différents enseignements ont été déterminants pour notre formation, tant sur le plan académique que social.

À **NGANI Lucie Elvira**, la rose sublime qui a illuminée l'aurore de notre maternité et qui a supportée la carence en chaleur maternelle durant cinq années.

À **NGA Adeline**, celle qui a prêtée son ventre à notre naissance, pour ses interminables bénédictions.

À **M.OMBEDE BELLA Antoine**, mon grand frère-chéri, pour son soutien matériel et surtout moral.

À **NGANI LUC** pour son soutien moral et financier

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

A.P.C. : Approche par compétences

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage

I.G.E. : Inspection générale des Enseignements

MINEDUC : Ministère de l'Éducation nationale

N.A.D. : Nouvelle Approche didactique

N.A.P. : Nouvelle Approche pédagogique

O.P.O. : Objectif pédagogique opérationnel

Q.C.M. : Questions à Choix multiples

3^e A : Troisième allemand

3^e ara : Troisième arabe

3^e chin : Troisième chinoise

3^e E : Troisième espagnol

3^e ital : Troisième italienne

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

Tableau N° 1 : Échantillon de l'analyse.....	37
Tableau N° 2: l'élaboration des projets pédagogiques.....	56
Tableau N° 3: la période réservée à l'enseignement de l'argumentation en troisième	57
Tableau N° 4 : la tenue du projet pédagogique	57
Tableau N° 5: justification	58
Tableau N° 6: le dosage des leçons de l'argumentation.....	58
Tableau N° 7: la suffisance du temps imparti l'enseignement de l'argumentation	59
Tableau N° 8: la différence entre les séances.....	59
Tableau N° 9: la fréquence d'une leçon d'argumentation.....	60
Tableau N° 10: la quantification des OPI d'une leçon d'argumentation	60
Tableau N° 11: la vérification de l'atteinte de son objectif pédagogique	61
Tableau N° 12: les techniques d'assimilation à tous les apprenants	61
Tableau N° 13: la nature des notes des apprenants	62
Tableau N° 14: les techniques de liaison des idées	62
Tableau N° 15: Justification du choix des connecteurs logiques dans le tableau n°14.....	63
Tableau N° 16: le pouvoir de la progression thématique	63
Tableau N° 17: Justification de la non intégration de la progression thématique dans le tableau n°16.....	64
Tableau N° 18: le nombre d'idées développées dans un paragraphe.....	65
Tableau N° 19: l'ordonnancement des idées dans le travail	65
Tableau N° 20: la valeur de l'argumentation	66
Tableau N° 21: le choix des règles d'une production argumentative	66
Tableau N° 22: la maîtrise des méthodes d'agencement.....	67
Tableau N° 23: la méthode efficace d'agencement des idées	67
Tableau N° 24: la maîtrise des modalités de l'argumentation	68
Tableau N° 25: le rôle de la concordance de temps	68
Tableau N° 26: le rapport entre la progression thématique et la concordance de temps	69
Tableau N° 27: la finalité de la concordance de temps	69
Tableau N° 28: l'utilité de l'argumentation dans la vie.	70
Tableau N° 29: le degré de concentration des apprenants pendant la période de l'enseignement de l'argumentation.	70
Tableau N° 30: les statistiques des copies.....	71

Figure 1 : Schéma de la progression linéaire selon Combette	22
Figure 2 : Schéma de la progression à thème constant selon Combette.....	23
Figure 3 : Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de thème.....	24
Figure 4 : Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de rhème.....	24
Figure 5 : récapitulatif des fonctions d'une production argumentative.....	28
Figure6 : le triangle argumentatif.....	32

RÉSUMÉ

Intitulé *Cohérence thématique dans les productions argumentatives des apprenants du niveau troisième*, le présent travail est une mise en évidence des multiples phénomènes responsables des manquements des apprenants de classe de troisième. Les enquêtes que nous avons mené dans les établissements scolaires, auprès des enseignants et des élèves, nous ont permis de démontrer que les pratiques réelles sur le terrain ne s'appuient toujours pas sur les approches didactiques en vigueur. Il s'est avéré que ces approches, notamment celles par les compétences, assurent inévitablement un meilleur épanouissement tant intellectuel que social chez les apprenants. L'élève formé est apte à se mettre au service d'une société. En revanche, la défaillance rédactionnelle des élèves en argumentation compromet cette finalité de l'APC. Nous avons relevé entre autres causes de cette situation, l'élaboration des projets pédagogiques en amont des salles de classe, la tenue fidèle des progressions, l'inadéquation du trimestre réservé à la didactique de l'argumentation, l'invariabilité des méthodes didactiques, la brièveté des leçons, la primauté de la théorie sur la pratique. En vue de renforcer cette mise en application, notre travail s'achève sur des propositions didactiques.

Mots clés : compétence- enseignement-apprentissage-apprenants-cohérence.



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les pratiques pédagogiques actuelles mettent l'élève au centre de sa formation en le rendant autonome. Cette autonomie n'est pas synonyme d'indépendance ou d'abandon de la part de l'enseignant. Elle est plutôt une responsabilité qui se construit avec l'aide du maître, d'où l'engagement social qui les unie et que Brousseau appelle « contrat didactique »¹. C'est ce *terrain d'entente* qui amène Astolfi à dire que, le rôle du maître est d'amener les élèves à assumer intellectuellement un problème qui, au départ, leur est extérieur, afin qu'ils prennent en charge les moyens conceptuels de sa résolution. Ce qui rejoint le point de vue de Bronckart et Chiss qui stipule que l'enseignant doit s'efforcer de déléguer à l'élève une part de responsabilité dans le processus didactique afin que celui-ci puisse élaborer et développer des démarches d'apprentissage personnelles. Ce qui signifie que, dans le processus enseignement/apprentissage, l'enseignant a une fonction précise à remplir et les élèves en ont la leur. Ainsi se scelle un « contrat didactique » entre l'enseignant et l'enseigné incluant l'acquisition des connaissances. Et, la justification de ce contrat est opérationnelle à travers les rendements scolaires et sociaux des apprenants. Cela dit, les exercices scolaires doivent aider l'apprenant à parvenir au succès sur le plan scolaire d'une part, et d'autre part, à s'insérer, à s'intégrer, à s'adapter dans le milieu socioprofessionnel plus tard.

Ainsi, spécifiquement, l'enseignement du français doit établir un décloisonnement entre l'école et la vie active tel que prescrit par l'*approche par les compétences*(APC). Les exercices développés dans cette discipline sont appelés à concourir à la formation intégrale de l'homme. C'est le cas de l'argumentation.

En effet, l'argumentation est un exercice qui prépare l'élève à des techniques de raisonnement dans la vie courante, à la communication écrite ou orale et aux débats dans les contextes variés. Dans cette optique, l'on pourrait dire que l'argumentation fonctionne comme une matière transdisciplinaire ou une discipline de service. Les compétences attendues des élèves dans cette sous-discipline du français sont en rapport avec la notion d'enchaînement des idées, des paragraphes, des phrases. Les élèves doivent établir logiquement les mouvements et les étapes de leur pensée, ceci avec l'aide de l'enseignant.

Or, le constat fait sur le terrain ne satisfait pas véritablement les attentes. Malgré l'importance que l'argumentation présente dans la vie, son enseignement-apprentissage s'avère encore lacunaire. En effet, pendant nos stages pratiques du premier et du second cycle au Lycée Général Leclerc, nous avons observé une incohérence qui rendait difficile la

¹ G. BROUSSEAU. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Partie 1, IREM de Bordeaux, 1987.

compréhensibilité et l'interprétabilité des productions des apprenants du sous cycle d'orientation, en particulier ceux du niveau troisième.

Nous avons observé en particulier une déficience générale dans les copies de ces apprenants. Déficience relevant de nombreuses anomalies argumentatives qui se rapportaient pour la plupart à l'incapacité des apprenants à construire des phrases logiques et à obtenir un texte cohérent. Parfois, il n'était pas rare de voir des copies d'argumentation bourrées de connecteurs logiques mal utilisés, des bonnes idées mal enchaînées. Dans cette situation, les conséquences étaient : des paragraphes décousus, des incohérences logico-argumentatives, des ruptures d'enchaînement entre constituants de phrases ou de texte, des dissensions de diverses formes.

Concernant la tâche de l'enseignant, nous notons sur des copies, des annotations marginales telles que : « mal dit », « ce n'est pas un texte », « les textes ne sont pas des phrases juxtaposées », « c'est incohérent », « style lourd »; et les points d'interrogation signalant la maladresse. Ce discours qui n'aidait pas véritablement le scripteur indiquait un déficit en rapport avec l'enseignant. En effet, les corrections apportées sur une copie d'argumentation et les vagues commentaires sur le style restent insuffisants à expliquer le dysfonctionnement du texte. Ce problème récurrent amène à dire que, si on insiste sur les différentes parties d'un devoir d'argumentation, il faut aussi considérer un autre aspect non négligeable : les techniques de liaison de ces parties, par une succession de liens cohérents. Ainsi, l'incompétence des apprenants à produire des argumentations cohérentes nous a obligé à marquer un temps d'arrêt. Nous nous sommes proposés de chercher les causes de cette situation afin d'y trouver des possibilités de remédiation. Nous avons donc formulé notre sujet ainsi qu'il suit : « Cohérence thématique dans les productions argumentatives des apprenants du niveau troisième ».

Mais avant de se lancer dans la tâche que nous nous assignons, il est judicieux de parcourir quelques travaux déjà effectués sur le même sujet afin de baliser notre chemin. Car, comme l'affirme Fragnière: « on est rarement le premier à aborder une situation ou précisément le champ thématique que l'on entreprend d'analyser. »². Cette étape nous permettra de voir ce qui a déjà été fait et ce qui faut encore faire.

Plusieurs travaux ont été menés dans le domaine de la didactique, en particulier celui des méthodes d'enseignement, d'appropriation et de réinvestissement des savoirs. Parmi ces travaux figurent ceux de Chevallard qui a commis son ouvrage intitulé *La transposition*

²J.P. Fragnière, *Comment réussir un mémoire. Comment présenter un rapport*, Paris, Bordas/ Dunod, 1986.

didactique.³En présentant les trois pôles de son triangle didactique, il oriente sa réflexion sur les interactions systémiques de ces trois dimensions à l'œuvre dans toute situation d'enseignement/apprentissage. Il l'oriente également sur le rapport au savoir que ces interactions interrogent.

Astolfi et Develay, dans *La didactique des sciences*,⁴ ont étudié la manière dont les savoirs scolaires sont transposés, comment et pourquoi ils sont apparus. Pour eux, il est question d'analyser et de produire des savoirs à enseigner en tenant compte du développement cognitif des élèves concernés et donc de leur présentation ainsi que du choix d'une terminologie facilitatrice. Ils s'intéressent beaucoup plus au pôle des savoirs.

Cornu et Vergnion dans *La didactique en questions*⁵ont travaillé sur la contextualisation des savoirs. Ils affirment que, l'enseignant, récepteur d'un programme de savoirs à enseigner, doit encore les décontextualiser et recontextualiser pour ses classes, en fonction des niveaux, de ses choix méthodologiques et de ses objectifs spécifiques.

Les travaux des constructivistes stipulent que l'élève construit ses connaissances, tandis que les recherches de la psychologie cognitive portent sur la mémoire, les représentations, la résolution des problèmes, et globalement, sur la manière dont le sujet cognitif traite l'information. Elles explorent les conditions de l'apprentissage et notamment la construction des concepts par l'apprenant, leur utilisation, leur réinvestissement ; les pré-requis que supposent les contenus à assimiler.

Tous ces didacticiens ont réduit le système didactique à l'espace de la classe et au seul temps du cours. Alors que le système didactique se dessine dans toute situation où une personne apprend intentionnellement quelque chose à une autre dans et hors du cadre scolaire. Ainsi, selon l'A.P.C, les connaissances acquises dans la salle de classe doivent participer au développement des compétences dans la vie active. C'est ce prolongement de l'école à la vie qui rend compte des compétences des élèves et par ricochet l'importance de l'école dans la vie d'un citoyen.

Quant à l'argumentation, de nombreuses recherches ont été effectuées. ARISTOTE, cité par Oléron, conçoit l'argumentation comme « l'association ou coordination d'une

³Y.CHEVALLARD, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991.

⁴J.P.ASTOLFI, M.Develay, *La didactique des sciences*, P.U.F., coll. Que sais-je ?, 1989.

⁵F. CORNU, A. VERGNION, *La didactique en questions*. CNDP, Hachette éducation, 1992.

procédure rationnelle et d'une démarche sociale»⁶. Ce point de vue stipule que l'argumentation est un processus qui repose sur un agencement ordonné et logique des faits.

Nous avons les recherches de Van Eemeren et Houtlosser dont les travaux ont été abordés sous une approche rationaliste et normative. Dans le courant qu'ils ont initié à savoir la pragma-dialectique, ils ont proposé la notion d'ajustement stratégique ou *strategic manoeuvring* permettant à l'argumentateur de mettre en évidence des procédés contribuant à faire triompher sa cause. Ce courant envisage la théorie de l'argumentation comme une démarche permettant de résoudre les différends par la raison.

Nous avons aussi les recherches de Oléron qui soutient que, pour que l'argumentateur gagne le procès de communication, il doit être un bon tacticien. Ainsi affirme-t-il :

*La tactique concerne les procédés mis en œuvre pour tenir compte de l'ensemble des conditions dans lesquelles se déroule l'argumentation et obtenir son succès. Ces procédés, comme ces conditions sont multiples, complexes et interdépendants.*⁷

De ce point de vue, l'argumentation, pour être efficace coexiste avec la sélection. Il est important de consolider des bases d'une thèse que l'on défend. Cette sélectivité de l'argumentation s'exerce sur les points tels que les procédés argumentatifs et l'énonciation.

Ces différentes études situent le fonctionnement et l'efficacité de l'argumentation dans un contexte de communication et de discours. Elles se définissent à cet effet en fonction du modèle de Robrieux et Amossy.

En effet, pour ces deux auteurs, l'argumentation intervient dans tout discours, qu'il soit politique, médiatique, philosophique, littéraire ou social. Ils explorent le champ complet de la matière et s'intéressent beaucoup plus aux arguments. Si Amossy maintient l'usage autorisé par Aristote et Perelman pour qui l'argumentation est un terme très cher, car elle est l'ensemble des moyens verbaux susceptibles de faire adhérer les esprits à une thèse, Robrieux quant à lui pense que l'argumentation désigne les tentatives raisonnées de convaincre l'auditoire par des arguments valides.

Il est également notable de souligner que les travaux ont été menés par des étudiants en ce qui concerne l'argumentation. C'est le cas notamment de « l'argumentation et de ses enjeux dans *La citadelle, pilote de Guerre, Terre des hommes et vol de nuit* de Saint Exupéry » ; « les stratégies argumentatives dans le discours de campagne du Président Biya. Le cas de la campagne présidentielle de 2004 » ; les procédés argumentatifs dans *Le pauvre Christ de Bomba* de Mongo Béti » ; « la rhétorique argumentative dans *Les Sermons et*

⁶ P. OLÉRON, *L'argumentation : Que sais-je ?*, Paris P.U.F, 1983, p5.

⁷ Idem

oraisons funèbre de Jacques-Bénigne Bossuet ». Ces travaux se sont focalisés, en général, sur une approche linguistique, pragmatique, néo-rhétorique, sémantique dans l'analyse des textes.

Pour ce qui est de la cohérence, des études ont déjà été conduites par certains chercheurs. Nous pensons à Kemka qui a exploré le thème suivant : *Argumentation et coordination : essai d'analyse pragmatique des productions écrites des élèves en classe de seconde. Di.P.E.S. II*⁸. Sa problématique était la suivante : en quoi est-ce que l'attribution aux coordonnants des valeurs autres que leurs valeurs normatives, par les apprenants, influence la qualité de leurs productions ?

Il aboutit à la conclusion selon laquelle les déviations dans l'emploi des coordonnants, constituent un handicap au décodage des arguments et des idées dans les productions des élèves.

D'autres chercheurs se sont intéressés à la cohérence dans l'argumentation. Ces recherches sur la cohérence présentent les limites. Les outils linguistiques abordés ont des pouvoirs différents.

Les travaux portant sur les connecteurs argumentatifs, font objet des remarques comparables. D'abord, les connecteurs argumentatifs rendent compte uniquement du niveau local du texte, c'est-à-dire sa forme. En plus, un connecteur comme "mais" est en mesure d'indiquer différents types de relations interactives⁹, il ne sélectionne pas, de manière univoque les unités qu'il met en relation. Celles-ci peuvent en effet être aussi bien des valeurs illocutionnaires, des constituants propositionnels ou infrapropositionnels, ou encore des séquences regroupant plusieurs énoncés.

Halliday et Hasan, ont travaillé sur l'ellipse. La résolution de cette notion exige une restitution en principe fidèle de la structure grammaticale et de tel ou tel matériel lexical emprunté à une phrase précédente. Le comblement destiné à saturer la structure ellipsée ne peut se faire qu'en respectant étroitement la configuration de la phrase d'appui, ce qui fait que l'ellipse, quoique puissant facteur de cohésion discursive, ne peut fonctionner qu'à très courte distance.

Par ailleurs, Charolles en 1992 portait ses travaux sur l'anaphore. Lorsque l'on considère ce caractère sous-déterminé de la cohésion ou de la cohérence, son pouvoir se vérifie. Les indications véhiculées par exemple par un pronom de 3^{ème} personne pour accéder à son antécédent apparaissent en effet comme relativement pauvres. Il y a essentiellement les marques de genre et de nombre, la fonction grammaticale dans la phrase d'accueil, l'indication

⁸B. Kemka, *Argumentation et coordination : essai d'analyse pragmatique des productions écrites des élèves en classe de seconde*, mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S. Yaoundé, 2008, inédit.

⁹Roulet et Alii, 1985

que l'on a affaire à une entité classifiée et de surcroît saillant ou proéminent dans le modèle contextuel en cours. Cela, qui est déjà beaucoup, n'est cependant pas suffisant, dans nombre d'emploi, pour sélectionner le "bon antécédent", l'interprétant doit s'engager dans une solution en développant inférentiellement le contexte.

Karl Cogard quant à lui insistait sur le principe de répétition. Ainsi affirmait-il : « on attend d'une phrase qui en suit une autre qu'elle apporte un certain nombre d'informations nouvelles, mais qu'elle reprennent également des éléments présentés dans celle qui précède. »¹⁰

C'est ce qu'on nomme en linguistique « la chaîne de référence » c'est-à-dire la suite d'expression linguistique qui, dans un texte, désignent le même référent.

Tous les éléments présentés, participent de la cohérence du texte. Mais lorsqu'on sait avec Adam que : « un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences-elliptiques ou complètes- de même type ou de type différents »¹¹. Il faut donc tenir compte non seulement de la structure du texte mais aussi de l'examen de la cohésion et de la cohérence d'un texte.

L'argumentation, type de texte particulier, serait alors cohérent s'il implique dans sa didactique, en dehors des éléments de liaison, les éléments de grammaticalité et de sémantique un facteur qui assure à la fois la cohésion et la cohérence. Au vu de l'analyse qui précède et qui a présenté les limites des notions suscitées, la progression thématique apparaît comme le moyen le plus efficace pour la couverture ou l'utilisation des notions de cohérence et de cohésion. Elle intervient à la fois à la cohésion lorsqu'elle répète les éléments linguistiques du même texte et à la cohérence lorsqu'elle fait progresser l'information en assurant les liens entre les mots, les phrases, les paragraphes, les parties, elle assure une cohérence de tout le texte. En clair, la progression thématique, parce qu'étant comme le dit Combette « le squelette du texte »¹², apparaît comme un phénomène relevant à la fois de la phrase et du texte. Son enseignement/apprentissage doit aider à obtenir des rendements scolaires beaucoup plus efficaces.

Le vœu de voir les résultats scolaires améliorés et les apprenants capables de défendre leur niveau d'étude, nous amène à chercher les causes de la mauvaise performance de ceux-ci en argumentation et les possibilités de remédiation de cette situation. C'est pour cette raison que nous optons pour la cohérence thématique dans l'argumentation en contexte didactique. Il s'agit d'un travail en rapport avec le système d'enseignement /apprentissage du français qui

¹⁰Karl Cogard, *Introduction à la stylistique*, Champs Université, Flammarion

¹¹J.M.Adam, *Éléments de linguistique textuelle*, P.91.

¹² Combette, *Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte*, in pratique, 1977.

éprouve jusqu'alors des difficultés à s'imposer en tant qu'élément de base de toutes les disciplines inscrites au programme scolaire dans les collèges et lycées malgré de nombreux travaux déjà entrepris à ce sujet.

Sans avoir la prétention de créer un savoir nouveau, cette étude trouve sa raison d'être et son objectif dans le cadre général de l'enseignement/apprentissage de la cohérence dans les productions argumentatives des élèves. En effet, nous sommes préoccupés par le désir de suggérer aux enseignants de français des pistes de réflexion pouvant les guider d'avantage dans l'élaboration et la conception de nouvelles stratégies d'approche à l'enseignement de l'argumentation, d'une part et d'autre part, des approches méthodologiques susceptibles de les aider dans le même sens.

- Mettre en évidence les dissensions liées à l'organisation et à la continuité des informations que fournissent les apprenants ;
- Rechercher les causes éventuelles susceptibles d'expliquer ce dysfonctionnement sémantico-logique ;
- Proposer des mesures de remédiation susceptibles d'évacuer ces digressions dans l'organisation structurale, solidaire et unitaire des divers éléments du devoir, et d'aider même les enseignants à améliorer leurs pratiques didactiques, mais aussi à concevoir des séquences didactiques, des fiches de progression ainsi que les fiches de préparation dans ce domaine ;
- Le présent travail vise également à faire de l'argumentation, entendu comme une communication, non plus un simple moyen/medium pédagogique qui sert à transmettre les savoirs, mais un objectif, celui de rendre chaque apprenant apte à participer à divers débats, à défendre ses propres opinions au sein de la vie sociale.

Ce travail poursuit deux intérêts principaux à savoir, l'intérêt didactique et l'intérêt personnel. Mais il faut déjà noter que nous n'avons pas la prétention de créer un savoir nouveau en méthodologie, ni radicalement remodeler celui qui existe. Nous entendons à tout le moins attirer l'attention de la communauté scientifique sur un élément favorisant la production d'une argumentation cohérente et cohésive c'est-à-dire une argumentation par laquelle l'apprenant développe des compétences qui vont faciliter son insertion sociale.

Sur le plan didactique, l'intérêt de cette étude est premièrement lié à la formation des apprenants à la manière de défendre leurs idées ; à faire progresser les informations dont ils disposent ; à la clarté et l'aisance d'aborder les exercices du second cycle et à l'assurance de discuter dans le vaste champ de la vie active.

Sur le plan personnel, elle trouve son intérêt dans le fait que la classe de troisième, classe charnière entre le premier cycle et le second cycle au lycée, constitue le cadre idéal où l'apprenant est appelé à développer les compétences qu'il fera valoir de façon pratique dans les exercices de dissertation, commentaire composé, et contraction de texte au second cycle ainsi que dans la vie active et professionnelle. Ce d'autant plus que beaucoup d'apprenants mettent un terme à leurs études à ce niveau. Que l'argumentation leur donne les armes pour affronter rigoureusement les réalités du monde actif. Nous pensons de ce fait, voir en cette étude, un ajout dans le sens de la rédaction d'une argumentation cohérente et cohésive. Le vœu d'améliorer les méthodes d'enseignement du français en classe de troisième et par ricochet, à accroître davantage les compétences argumentatives des apprenants à l'écrit nourrit notre espoir.

PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Selon BEAUD, la problématique est : « l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. »¹³ Ainsi, le présent travail se veut une sorte de recherche des causes de **l'incohérence sémantico-logique observée dans les productions argumentatives des élèves en classe de troisième**. En effet, nous voulons étudier l'ordre d'apparition des informations dans les copies des élèves, c'est-à-dire la façon dont ils argumentent en répétant les éléments linguistiques utilisés, en assurant les liens entre les mots, les phrases, les paragraphes, les parties. En somme, nous voulons étudier la didactique de l'argumentation en troisième, plus particulièrement, la façon dont les élèves s'approprient et produisent les argumentations. Dès lors, la question qui sous-tend cette étude est la suivante : **A quoi peut tenir la déficience organisationnelle des idées dans les productions argumentatives des apprenants de troisième ?** A cette question centrale, on peut ajouter des questions de recherche :

-Peut-on établir qu'il existe un manque de congruence entre les méthodes didactiques en vigueur et des pratiques réelles sur le terrain?

-au quel cas, pourquoi les productions des apprenants sont-elles lacunaires? Quelles en sont des causes ?

¹³ M. BEAUD, *L'art de la thèse*, Paris, la découverte, 1998.

-Comment peut-on remédier à cette déficience et obtenir des rendements beaucoup plus efficaces ?

- Quel est la capacité des outils linguistiques que les enseignants abordent dans la pratique didactique de l'argumentation ?

- lequel de ces outils linguistiques est susceptible de couvrir les notions de cohérence et de cohésion et d'obtenir les argumentations de bonne qualité ?

C'est l'esquisse de réponse à ces multiples interrogations (et éventuellement d'autres) qui orientera, en grande partie, l'ossature de ce travail de recherche. Et, pour bien mener les investigations, nous avons jugé nécessaire d'élaborer un questionnaire et de le proposer aux différents intervenants de la communication didactique, lequel permettra de déceler tous les paramètres relatifs à cette situation : les pratiques enseignement/apprentissage de l'argumentation et surtout la production concrète par les apprenants. Par ailleurs, puisqu'il s'agit du domaine de la recherche, il est important d'anticiper des réponses aux différentes questions soulevées par la problématique. C'est le lieu de mentionner quelques unes des hypothèses d'analyse. Il n'est pas évident que les estimations soient les plus adéquates mais, leur exposition n'est pas inutile non plus car cela permet néanmoins de mieux appréhender le sujet dans ses multiples contours.

Hypothèse générale

Concernant l'organisation des informations dans les productions argumentatives des élèves de troisième, notre problématique consiste en l'étude de la manière dont les enseignements sont organisés et dispensés et surtout la façon que les apprenants se les approprient. Il s'agit en clair de montrer en quoi la méthode didactique employé par les enseignants et la mauvaise organisation des informations présentées par les apprenants de troisième affectent la qualité de leurs productions argumentatives et détruit la valeur même de l'argumentation.

La principale hypothèse est la suivante: **la défaillance rédactionnelle des apprenants du niveau troisième en argumentation serait causée par des phénomènes aussi importants et variés les uns que les autres.** Cependant, à celle-ci, se greffe une multitude d'hypothèses secondaires. Entre autres, nous en avons retenues quatre dont les investigations au cours de cette recherche vont permettre de valider ou d'invalider :

Les hypothèses secondaires de la recherche

HR1 : la déficience observée dans les copies des élèves serait causée par le manque de congruence entre les méthodes didactiques en vigueur et les pratiques réelles sur le terrain. En effet, l'approche par compétences (APC) stipule que la grille d'exposition des savoirs devrait se fonder sur les différentes activités de l'apprenant. Celui-ci doit demeurer l'élément central autour duquel tourne toute l'action didactique. Pourtant, les pratiques dans les salles de classe semblent se préoccuper de la couverture des programmes au détriment de la formation de l'élève.

HR2 : l'établissement d'une cloison étanche entre l'école et la vie réduirait la rigueur dans les pratiques didactiques de l'argumentation et cette légèreté dans enseignement/ apprentissage conduirait aux productions non satisfaisantes ou désagréables. En effet, l'apprenant doit savoir l'intérêt pour lequel il est appelé à s'adonner rigoureusement à l'apprentissage d'une notion. Cette maîtrise de la finalité d'un enseignement le motiverait davantage ;

HR3 : l'invariabilité des méthodes de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation conduirait aux mauvais rendements des apprenants. Il existe une différenciation entre les apprenants. Ils n'apprennent pas au même rythme, au même temps et par la même méthode. Ne pas diversifier ses pratiques didactiques réduirait les chances d'assimilation cet exercice par tous ;

HR4 : la non insertion de la progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation empêcherait agencement meilleur des idées dans une production argumentative tant qu'elle intervient à l'intérieur de la phrase avec la concordance de temps (cohésion) et dans tout le texte (cohérence) par la présentation des thèmes.

Ce sont là les principales hypothèses qui, *a priori*, semblent éclaircir la problématique annoncée. Par ailleurs, ce n'est qu'après observation, analyse et interprétation des données qu'elles pourront être confirmées ou infirmées, selon leur adéquation ou non aux réalités.

La réalisation de ce thème de recherche nécessite un cadre théorique et une méthodologie. Comme théorie, nous exploiterons la sociolinguistique de William LABOV. Elle est une discipline de terrain qui procède par l'enquête qui est sa méthode la plus achevée et la plus fiable. Elle a pour préoccupation centrale de dégager une description systématique de la covariance entre structure linguistique et structure sociale.

La méthode, qui n'est pas à confondre avec le cadre théorique est définie comme le processus à effectuer par le chercheur pour dépouiller et analyser physiquement son corpus. Notre démarche sera à la fois empirique et quantitative car elle va reposer sur un questionnaire élaboré pour la circonstance et dont une partie sera adressée aux enseignants et

une autre aux apprenants. Aussi avons-nous pensé d'examiner les copies des élèves des établissements où les enquêtes ont été effectuées, une partie du travail portera sur l'observation de quelques fiches de préparation des enseignants pour compléter les données à analyser.

Les différentes étapes précédentes permettent alors d'envisager les axes majeurs que nous suivrons au cours de la rédaction proprement dite de ce mémoire. Cette étape permet d'en présenter *l'ossature* globale. D'entrée de jeu, il est important de préciser que nous partageons avec Mendo Ze l'idée selon laquelle :

Toute recherche devant aboutir à la soutenance d'un mémoire ou d'une thèse doit reposer sur l'ossature d'un plan vigoureux qui facilite la compréhension du sujet, montre les grandes étapes du développement, donne la mesure et la dynamique interne s'inscrivant entre un point de départ et un point d'arrivée au niveau duquel sont dégagées les conclusions.¹⁴

C'est dans cette perspective que le plan adopté pour ce travail repose sur cinq principales articulations et les liens entre les unes et les autres respectent à la fois, les principes de logique, de hiérarchie et d'interdépendance.

Au niveau du premier chapitre encore considéré comme prodrome, seront présentés les fondements épistémologiques relatifs au sujet de recherche. Pour cette raison, il est intitulé *Argumentation : une perspective sémantico-logique*. À ce propos, les réflexions suivront quatre voies essentielles : d'abord la délimitation du sujet; ensuite les fonctions de l'argumentation, le statut de l'argumentation dans l'enseignement-apprentissage du français au Cameroun, le champ de l'argumentation et la nature des arguments.

Le deuxième chapitre s'intitule *De la présentation du corpus*. Ce chapitre est centré sur la définition du cadre opératoire et exposition des instruments de la collecte des données.

Le troisième chapitre de ce travail de recherche s'articulera autour du dépouillement et de l'analyse des différentes données recueillies sur le terrain. Il est résumé en ces termes : *Du traitement des données de l'enquête*. Ce sera le lieu de décrire le phénomène aussi explicitement que possible, dans l'optique d'en déceler les moindres contours. L'étude des cas pratiques et précis permettra de décrire le phénomène tel qu'il s'observe dans les copies des élèves et dans les fiches de préparation des leçons afin d'envisager quelques voies de sortie. Ce chapitre s'articulera autour de deux principaux points : les méthodes de collecte de données et l'analyse des résultats.

¹⁴ G. MendoZe, 2008, Guide méthodologique de la recherche en lettres, Yaoundé, Presses Universitaires d'Afrique, p. 41.

Intitulé *De l'interprétation des résultats à la vérification des hypothèses*, le quatrième chapitre constitue effectivement une lecture des résultats, en vue de vérifier leur état de concordance ou de discordance avec les hypothèses émises à l'entame de la recherche. Comme cela est configuré *a priori*, il aura donc deux principales articulations ; l'une relative aux résultats qui seront regroupés par affinité, et l'autre correspondant à la simple vérification des hypothèses. Cette autre étape s'inscrit dans la méthode scientifique dont nous avons voulu régir le présent travail.

L'ultime chapitre, quant à lui, porte sur les éventuelles suggestions évoquées ci-dessus. Intitulé *Pour une didactique de l'argumentation cohérente*, ce dernier centre d'intérêt visera des objectifs : Il suggère la diversification des méthodes d'enseignement de l'argumentation. Il sera question de voir comment enseigner l'argumentation en insérant la progression thématique, en partant du projet pédagogique jusqu'à la production des fiches de préparations en passant par l'élaboration des fiches de progression.



CHAPITRE I
ARGUMENTATION : UNE PERSPECTIVE SÉMANTICO-
LOGIQUE

Enseigner l'argumentation, c'est nécessairement apprendre aux apprenants le procès de communication. Procès dans lequel le scripteur doit emporter. Dans cette mesure, l'argumentation est une technique qui vise à influencer autrui ou son interlocuteur pour l'amener à changer d'avis. Ainsi, elle se comporte comme un dialogue qui suggère à la fois les notions de liberté et de subjectivité : liberté d'exprimer sa pensée ; subjectivité dans la mesure où le locuteur choisit de convaincre en utilisant ses propres termes. Eu égard à cela, ce pilier de la communication est liée au langage humain dont il est l'une des possibilités majeures. Il faut pour cela qu'une culture lui accorde une place pour que ce potentiel langagier se développe. Chacun dans la vie quotidienne est confronté à de nombreuses situations d'argumentation. L'argumentation pose un problème de communication et de conviction de l'autre pour partager ou lui faire admettre un point de vue ou une thèse qui peut être implicite ou explicite mais qu'il importe d'interpréter. Cet exercice d'interprétation du texte par un lecteur devient facile et possible lorsque des règles du « bien dire », du « vrai dire », du « peu dire » sont appliquées. Cela signifie qu'il faut non seulement exposer une thèse mais surtout bien organiser sa pensée pour gagner l'adhésion de son interlocuteur. Eu égard à cela, l'on se pose la question de savoir quels sont les savoirs que l'enseignant doit posséder avant d'enseigner l'argumentation en troisième ? Autrement dit, sur quels principes l'enseignement de l'argumentation en troisième doit-il se reposer ? A quoi les apprenants feront-ils attention pendant la rédaction de leurs argumentations ? La réponse à ces questions nous amène à évoquer superficiellement les principes théoriques essentiels que l'enseignant doit appliquer pour former les bons argumentateurs.

Au vu de ce qui précède, nous envisageons, au cours de ce premier chapitre que nous considérons comme prodrome de cette recherche, clarifier d'abord les notions socles de ce travail, tel que le recommande Émile Durkheim en ces termes: « La première démarche du sociologue doit être de définir les choses qu'il traite, afin que l'on sache de quoi il est question »¹⁵, ensuite présenter les règles de l'argumentation ainsi que leur lien avec la cohérence thématique, les caractéristiques, les modalités d'une argumentation. Ce chapitre a pour objectif de justifier l'importance de l'argumentation et la raison pour laquelle son enseignement/apprentissage demande une rigueur.

¹⁵ É. Durkheim cité par G. Tsafak, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique, 1998, P.17.

1.1 Clarification conceptuelle

Les concepts clés à définir dans ce travail sont : didactique, argumentation, cohérence thématique.

1.1.1 Didactique

De manière simplifiée, la didactique est la science de l'éducation qui s'occupe du traitement et de la transformation des savoirs savants en savoirs enseignables et assimilables. Lorsqu'elle se rapporte à une discipline, on parle de didactique des disciplines. Ainsi, pour ce qui concerne ce travail, il s'agit de la didactique du français. Elle est alors celle qui se fixe l'objectif d'étudier, sur les bases scientifiques, les principes et les méthodes de l'enseignement/apprentissage du français. Pour expliciter davantage cette idée, nous convoquons Belinga Bessala pour qui la didactique est :

Une science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion des classes, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et la docimologie.¹⁶

Ce qui importe le plus pour nous c'est le premier volet de cette définition; à savoir le processus de l'enseignement et de l'apprentissage des savoirs. En effet, c'est à ce niveau qu'intervient le développement des compétences chez les apprenants. L'apprenant doit apprendre, s'approprier et réinvestir un savoir. C'est sur ce volet que nous nous appesantirons le plus pendant la recherche. Comment les enseignements sont dispensés, comment les élèves se les approprient, comment ils les réinvestissent et à quel résultat aboutit ce système didactique.

1.1.2 Argumentation

Dans son ouvrage *L'argumentation : Que sais-je ?*, P. OLERON définit l'argumentation comme

Une démarche par laquelle une personne ou un groupe de personne entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions-arguments-qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé.¹⁷

¹⁶S. Belinga Bessala, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Clé, 2005, p.40.

¹⁷P. OLERON, *op.cit*, p49

Dans cette définition, il ressort trois caractéristiques fondamentales de l'argumentation. Dans un premier temps, l'argumentation suppose toujours plusieurs acteurs : un (des) locuteurs(s) qui argumente(nt) et un (des) interlocuteurs(s) qui désigne(nt) la (les) personnes(s) visée(s) par l'acte d'argumentation. En ceci, l'argumentation a des liens étroits avec les sciences de la communication. En réalité, celles-ci placent l'argumentation dans le champ émetteur-message-récepteurs. Il est donc impossible de concevoir une argumentation sans émetteur ni récepteur. Il faut toujours qu'il y ait quelqu'un soutenant un point de vue et recherchant l'adhésion de l'autre à ce point de vue qui représente en sorte, le message. L'argumentation réalise de ce fait une sorte de mutation attitudinale, intellectuelle ou idéologique. Mais, il ne s'agit pas de convaincre à tout prix, ce qui suppose une rupture avec la manipulation. Au contraire, il faut bien organiser sa pensée pour gagner l'adhésion de son interlocuteur. Au cours de ce travail, nous ne parlerons pas de l'argumentation comme un exercice fondé sur des arguments en faveur d'une thèse. Ce qui nous intéresse, c'est la manière que les apprenants du niveau troisième organisent les idées qu'ils disposent. En clair nous étudions la cohérence thématique dans les productions argumentatives des apprenants de troisième.

1.1.3 Cohérence

Du latin *cohaerentia*, la cohérence est l'union complète entre eux des divers éléments d'un corps. Elle caractérise la liaison étroite entre les différents éléments constitutifs d'un ensemble. Toutes les parties de cet ensemble ont un rapport logique, comportant une absence de contradiction entre eux, et sont intimement unies. Elles présentent un rapport harmonieux et homogène et sont organisées dans une progression ordonnée.

La cohérence d'un texte est la propriété de celui-ci qui, notamment, ne demande pas de déduction pour passer d'un élément documentaire au suivant. Au contraire, elle est une propriété du discours, qui est mis en relation avec les conditions de l'énonciation. Ainsi, les jugements de cohérence dépendent des connaissances du monde et de la situation, qui sont partagés ou non par l'énonciateur et son destinataire. Cela dit, la cohérence a trait plus largement à la façon que le texte a de produire du sens. Autrement dit, à la manière dont il peut être interprété, à la règle logique de non contradiction, à la possibilité de construire un monde fictionnel plausible, etc. elle concerne le niveau global du texte et dépend étroitement de la cohésion.

1.1.4 Cohésion

Du néo-latin *cohaesio*, formé sur le modèle de « adhérence » ou « adhésion », et du latin *cohaesum*, de *cohaerere*, être attaché ensemble. La cohésion désigne la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont solidaires ; solidarité étant le caractère d'une pensée, d'un exposé..., dont toutes les parties sont liées logiquement les unes aux autres. Elle renvoie à la continuité sémantique du texte que celui-ci constitue, en vertu de son organisation propre. Elle est le plan interphrastique du texte. La cohérence d'un texte repose sur l'ensemble des éléments linguistiques qui charpentent, qui structure, qui peuvent fournir un certain nombre de balises. On le sait, un texte n'est pas une simple suite de phrases, il se caractérise également par un ensemble d'éléments qui font la jointure, qui jouent le rôle de « liant », pour reprendre la belle expression de Julien Gracq : la cohésion désigne le niveau local du texte. Ces notions de cohérence et de cohésion semblent être couvertes par l'outil linguistique nommé progression thématique.

1.1.5 La cohérence thématique

La cohérence thématique est une appellation de Lundquist. C'est un procédé linguistique consistant à mettre en tête de phrase l'un de ses éléments (quelle que soit sa fonction), pour en faire le thème de cette phrase. Le thème, c'est ce dont on parle. Plus exactement, c'est le sujet logique (qui n'est pas toujours le sujet grammatical) de la phrase. Et au fur et à mesure que l'on avance dans la construction du texte, ce thème évolue : toutes les phrases n'ont pas le même sujet (du moins pas toujours). Dans une phrase, le thème est ce dont on parle et le propos, ce qu'on en dit. La thématique est la façon dont s'agencent, d'une phrase à l'autre, les thèmes et les propos pour faire progresser l'information.

Les concepts clés de ce travail étant clarifiés, il s'agit à présent d'examiner l'aboutissement de la cohérence dans l'argumentation quand son emploi est respecté rigoureusement. Nous voulons ainsi évoquer les règles qui permettent de faire des bonnes productions argumentatives.

1.2 Les règles d'une production argumentative

Le contrat qui s'établit entre le scripteur et son lecteur est réussie lorsque la satisfaction est partagée. D'un côté, le rédacteur convainc le lecteur par la précision de son propos et de

l'autre le lecteur est séduit par la clarté de ce qu'il lit. L'enseignant, pour s'appliquer dans sa tâche doit avoir en esprit les règles qui qualifient une production argumentative de bonne. Il s'agit des règles de : clarté, lisibilité, compréhensibilité.

1.2.1 La clarté

La clarté est vue comme l'effet attendu, l'horizon d'attente d'un processus d'écriture maîtrisé. Elle est le point zéro de l'efficacité de la production argumentative, sa pierre angulaire, et également le seuil en deçà duquel elle n'est plus jugé le résultat d'un travail. Ce travail s'intéresse à la clarté comme qualité de ce qui rend propre et facilement compréhensible telle qu'elle peut s'inscrire dans des marques textuelles et non pas à la clarté comme résultat d'un processus d'analyse de la situation de communication. Dans cette perspective, elle doit être vue comme un indicateur, un transmetteur d'opérations cognitives qui la précèdent et dont elle est fondamentalement tributaire. Une argumentation est dite claire si elle est dispensée de toute ambiguïté. Autrement dit, si elle est comprise. L'argumentation est une pratique langagière et communicationnelle : elle mobilise les ressources de la langue pour donner forme à une action, une action discursive, qui prend place dans une situation de communication. Ces actions retentissent, par la suite, sur des destinataires avec des conséquences telles que, changer une perception de la réalité, communiquer une marche à suivre, inspirer la confiance, prévenir des comportements à risque, susciter un regroupement, etc. Ainsi, la clarté de l'argumentation correspond à son efficacité et se mesure par la matérialisation, ou non, de l'action qu'elle avait pour but de susciter. On reconnaît ici les conditions du contrat qui lie le rédacteur et son destinataire, partenaires indissociables de la communication. La clarté de la production argumentative est ici tributaire du respect et de la compréhension du contrat de la communication, elle est d'abord synonyme d'efficacité plutôt que d'effet de style.

1.2.2 La lisibilité

Les recherches en lisibilité des textes remontent aux années 1940, aux États-Unis, et se sont traduites par des formules évaluant le degré de facilité de lecture des textes sur la base de variables lexicales et morphosyntaxiques. Ces formules ont pour but de donner une représentation quantitative de la facilité de lecture du texte, évaluant, entre autres facteurs connus, la longueur des mots, la familiarité du vocabulaire, la répartition entre mots concrets et abstraits, la complexité et la forme des phrases, etc. La lisibilité du texte, dans son

acceptation la plus simple, est un score permettant d'évaluer la facilité de lecture d'un écrit en regard de barèmes résultant de la compilation de données linguistiques sur la construction d'une phrase. Les données sont classées à partir de critères stylistiques, physiologiques et psychologiques, un mot connu se lit plus facilement qu'un mot inconnu, un mot court se lit plus facilement qu'un mot long, une phrase complexe est plus difficile à lire qu'une phrase simple, un mot concret est plus facile à comprendre qu'un mot abstrait, etc.

Ainsi, l'ensemble de ces considérations tend à définir, en bonne partie, ce qui est désigné, en anglais, de « plain language », syntagme traduit, au Canada, par le langage courant ou l'écriture simple. La prise en compte de la lisibilité d'un texte, dans son sens courant, c'est-à-dire telle qu'elle se manifeste dans les applications informatiques et les manuels d'écriture simple, est une forme d'appréciation de facteurs microstructurels repérables dans tout texte. La lisibilité du texte serait ainsi, la somme de données repérables dans l'agencement interne de chaque phrase. Il est difficile de ne pas reconnaître que la porte d'entrée de l'univers de l'écriture, c'est certainement une maîtrise supérieure des règles de la syntaxe, assortie d'une connaissance approfondie du lexique, de son étendue, de sa diversité et de ses niveaux de difficulté ainsi que des règles de base de la stylistique française. Indéniablement, la lisibilité d'un texte s'explique par des opérations au niveau microstructurel. Dans une production argumentative, la lisibilité réside dans l'emploi des registres de langue et particulièrement le registre courant pour les élèves de troisième, la rédaction des phrases simples et l'emploi des mots connus. Le résultat de l'application de ces formules donne une compréhension aisée des informations véhiculées et un déchiffrement facile du message.

1.2.3 L'intelligibilité et la compréhensibilité

L'appréciation combinée de la cohésion et de la cohérence des textes ainsi que le relevé des stratégies pour en favoriser l'émergence relèvent de la théorie de l'intelligibilité ou de la compréhensibilité des textes. Ces théories plus globales ont succédé aux théories de la lisibilité évoquées plus haut, théories ne prenant en compte, du moins dans leur version plus ancienne, que la microstructure des textes, comme le soulignent Préfontaine et Lecavalier:

Lisibilité et intelligibilité sont des concepts souvent confondus. La fréquence d'utilisation du premier lui a conféré un statut de générique qui englobe tout autre concept qui s'en approche. Pour nous, l'intelligibilité dépasse et englobe les

*composantes de la lisibilité, car nous considérons les aspects macrostructurels du texte.*¹⁸

Les mêmes auteurs définissent ainsi l'intelligibilité : « L'intelligibilité d'un texte peut être définie comme l'ensemble de ses caractéristiques qui en permettent une compréhension la plus exacte possible. Ces caractéristiques doivent être du niveau microstructurel (structure de surface de la langue), macrostructurel (sémantique) et conceptuel. »¹⁹

Cette définition est à rapprocher du concept de lisibilité chez Fernbach (1990) : « La lisibilité est l'aptitude d'un texte à être lu rapidement, compris aisément et bien mémorisé. »²⁰ Quant à la compréhensibilité, elle est définie par Sorin comme : « le degré d'accessibilité au sens du texte, réservant à la compréhension une place de choix. »²¹.

Dans l'enseignement de l'argumentation en troisième, ces règles de lisibilité, de clarté, de compréhension se matérialisent par ce que Lundquist appelle cohérence thématique.

En effet, la cohérence thématique intervient à l'intérieur de la phrase et dans tout le texte. Lorsqu'elle est bien assimilée, son réinvestissement aboutit à des bonnes productions argumentatives. Le défi de cette progression thématique est l'organisation des informations des apprenants. Car « On ne peut s'interroger sur la cohérence d'un texte sans tenir compte de l'ordre d'apparition des segments le constituant »²². Ces mots de Charlotte permettent de dire que, loin d'être une simple suite de phrases, tout texte obéit à un enchaînement qui suppose une prise d'appui sur ce qui précède et une avancée par l'apport d'informations nouvelles. Cette cohérence thématique occupe une place considérable dans l'enseignement/apprentissage de l'argumentation. La respecter, permet à l'apprenant de relier les éléments connus, le(s) thème(s) assurant la cohésion dans un texte, et les éléments nouveaux, le(s) rhème(s) qui font progresser l'information. Cette information tient lieu d'argument dans sa production. Ainsi, la progression thématique prend la forme d'enchaînement d'arguments. Elle concerne alors l'organisation textuelle et tient compte de deux niveaux local et global. C'est à cette composante de la cohérence que s'est intéressé plus particulièrement le modèle de Combettes.

Selon ce modèle, la phrase est envisagée dans une perspective fonctionnelle: elle est formée de deux composantes essentielles du point de vue de la communication, soit le thème (ce dont on parle) et le rhème (ce qu'on en dit). Le choix des thèmes et l'ordre dans lequel ils

¹⁸C.Préfontaine et J. Lecavalier, *Analyse de l'intelligibilité des textes prescriptifs*, Revue québécoise de linguistique, vol.25, no 1, 1996, p. 100.

¹⁹ Ibidem

²⁰ N. FERNBACH, *La lisibilité dans la rédaction juridique au Québec*, Ottawa, Le centre de production de la lisibilité, Centre canadien d'information juridique, 1990.

²¹ N. SORIN, *De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique*, Revue québécoise de linguistique, vol. 25, n° 1, 1996, P.68.

²² M. CHAROLLES, *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle, langue française*, 1978.

sont présentés permettent d'établir la progression thématique d'un texte. Il établit trois grands types de progression: la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thèmes dérivés. Combettes note qu'à moins d'être très court, un texte ne poursuit jamais longtemps le même type de progression. Nous allons à cette étape, examiner plus en détails ces progressions et leur lien avec la didactique de l'argumentation, exposer la concordance temporelle, modale, lexicale comme élément faisant progresser l'information et assurant la cohésion de texte.

1.3 Les types de progression thématique

La progression thématique a une incidence importante sur l'organisation textuelle. Le thème y assure la continuité entre les phrases par la répétition de certains éléments.

Selon COMBETTE, il existe trois grands types de progression thématique :

1.3.1 Progression linéaire ou évolutif (en escalier)

Combettes explique que dans cette progression, le thème d'une phrase est «issu» du rhème de la phrase précédente. Il arrive que l'ordre soit inversé, c'est-à-dire que la phrase commence par le rhème. Cela n'a pas d'importance: seul compte le fait que chaque rhème devient la source du thème suivant, comme le montre la figure1.

Figure 1 : Schéma de la progression linéaire selon Combette

PI: T1→R1

↓

P2 : T2 (=R1)→R2

↓

P3 : T3 (=R2) →R3

Aussi, il est rare que le nouveau thème reprenne la totalité du rhème précédent. Plus généralement, l'apparition de ce nouveau thème sert à donner des éclaircissements, des explications plus approfondies sur une partie de l'élément mentionné auparavant. Le mécanisme permet de relancer constamment le texte vers un nouveau centre d'intérêt.

Exemple : la régénération des races inférieures ou abâtardies par les races supérieures est dans l'**ordre du providentiel de l'humanité. L'homme du peuple** est presque toujours, chez nous, un noble déclassé, sa lourde main est bien mieux faite pour

manier l'épée que l'outil servile. **Plutôt que de travailler**, il choisit de se battre, c'est-à-dire qu'il revient à **son premier état**. *Regere imperio populos*, voilà notre **vocation**.²³

1.3.2 Progression à thème constant ou contenu

Combette présente la progression à thème constant. Ce type de progression peut s'étendre sur une plus grande portion du texte. Elle consiste en la reprise constante du thème initial et l'ajout de nouvelles informations. Un même élément thématique réapparaît de phrase en phrase, seul différent les rhèmes. C'est le schéma le plus élémentaire, auquel se réfèrent les apprenants en début d'apprentissage compte tenu du faible degré d'intégration des phrases.

Figure 2 : Schéma de la progression à thème constant selon Combette

P1: T1→R1

P2 : T1→R2

P3 : T1→R3

Combette observe que c'est le type de progression qui se pratique aisément dans l'argumentation.

Exemple : la Négritude résulte d'une attitude active et offensive de l'esprit. **Elle** est sursaut, et sursaut de dignité. **Elle** est refus, je veux dire refus de l'oppression. **Elle** est combat, c'est-à-dire combat contre l'inégalité. **Elle** est aussi révolte.²⁴

Analyse thématique de ce texte illustrant la progression à thème constant

P1: T1 (la Négritude ...) → R1 (... attitude active et offensive de l'esprit ...).

P2:T1 (Elle ...) →R2 (... est sursaut...).

P3: T1 (Elle...) →R3 (... est refus...).

P4 :T1 (Elle...) →R4 (...est combat...).

P5 :T1 (Elle...) →R5 (...est révolte.).

1.3.3 La progression à thème dérivé

Combette aborde la progression à thème dérivé. Il s'agit de la plus complexe de toutes les progressions. Car elle peut prendre différents aspects. Elle repose sur la distinction entre hyperthème et sous-thèmes. L'hyperthème peut être explicite (annoncé dans le texte) ou

²³ A. Césaire, *Discours sur le colonialisme, suivi du discours sur la Négritude*, Présence africaine, 1987, P 15.

²⁴ Idem, p84.

implicite (déductible par la récurrence de certains sous-thèmes). Il peut apparaître dans la première phrase en position de thème (figure3) ou en position de rhème (R) (figure4).

Figure 3 : Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de thème

PI : T1 (hyperthème) →R1

P2 : T2 (sous-thème1) →R2

P3 : T3 (sous-thème 2) → R3

P4 : T4 (sous-thème 3) →R4

Figure 4 : Schéma de la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de rhème

PI: T1 →R1 (hyperhème)

P2 : T2 (sous-thème 1) →R2

P3 : T3 (sous-thème 2) →R3

P4 : T4 (sous-thème 3)→R4

Les productions argumentatives font recours à ce type de progression, puisqu'il est nécessaire de développer plusieurs points.

Exemple

La colonisation, je le répète, **déshumanise l'homme** même le plus civilisé ; que **l'action coloniale**, fondée sur le mépris de l'homme indigène et justifiée par ce mépris, **tend inévitablement à modifier** celui qui l'entreprend ; que **le colonisateur**, qui, pour se donner bonne conscience, **s'habitue à voir dans l'autre la bête**, s'entraîne à le traiter en *bête*, tend objectivement à se transformer lui-même en *bête*. C'est cette action, **ce choc** en retour de la colonisation qu'**il importe de signaler**.²⁵

Analyse thématique du texte illustrant la progression à thème dérivé avec hyperthème en position de thème

PI: T1 (La colonisation...) →R1 (...déshumanise l'homme...)

P2 : T2 (sous-thème 1): (...l'action coloniale...) →R2 (...tend inévitablement à modifier...)

P3 : T3 (sous-thème 2) : (...le colonisateur ...) →R3 (... s'habitue à voir dans l'autre la *bête*...).

P4 : T4 (sous-thème3) : (...ce choc...) → R4 (...il importe de signaler).

²⁵ Idem, p21.

La cohérence du texte tient, entre autres, à la présence d'un schéma argumentatif d'ensemble qui régit la progression thématique. Cette progression prend la forme d'un enchaînement d'arguments dont la clarté est tributaire des stratégies d'argumentation auxquelles ils se rattachent. Autrement dit, l'argument sera clair s'il participe d'un schéma d'ensemble reconnaissable et si les voix qui le gouvernent sont également reconnaissables. La progression thématique, dans cette perspective présente les arguments via l'information nouvelle apportée dans une phrase. Elle assure la cohésion à l'intérieur de la phrase et la cohérence à travers tout le texte. Son appropriation par les apprenants conduit à des bonnes productions argumentatives et rend compte de la réussite du contrat didactique entre enseignant et apprenants.

1.3.4 La concordance temporelle, modale, lexicale

1.3.4.1 Le temps et le mode

La concordance des temps est le fait de répliquer un temps dans une proposition subordonnée en fonction du temps de la proposition principale. C'est un exercice indispensable dans l'argumentation. La progression de l'information passe nécessairement par le respect de la concordance des temps utilisés dans les phrases. Dans le mot la concordance, nous retrouvons le mot «la concorde» qui signifie «l'harmonie». Nous connaissons aussi le mot d'accord qui marque l'assentiment, et d'autres mots de la même famille: tels qu'accorder, Accords. Eh bien, en grammaire, il existe des règles de concordance des temps. La relation entre les modes et les temps doit être correcte grammaticalement: il faut un accord entre les temps de conjugaison employés d'une phrase à l'autre.

1.3.4-2 La concordance lexicale

Elle peut se comprendre comme l'harmonie des mots d'une phrase ou d'un paragraphe. Le lexique choisis doit être utilisé en bon escient. L'on ne saura employer les mots qui indiquent le métier et les accorder avec les mots qui indiquent l'action. Cela marquera sans doute une incohérence dans la phrase.

Exemple : Beyala a exercé plusieurs fonctions : journaliste, écrivaine, **animation des TV**...celles-ci lui valu des grands prix.

Cette phrase est d'apparence juste. Elle use de la progression thématique. Mais au fond elle pose un problème d'incohérence. Pour que cette phrase soit juste et cohérente, il faut que la concordance lexicale soit bien employée. On dira alors :

Beyala a exercé plusieurs fonctions : journaliste, écrivaine, **animatrice des TV...**

En guise de synthèse, rappelons que la cohésion et la cohérence de l'argumentation sont bien assurées par la progression thématique. Cette dernière intègre les notions de concordance de temps, de mode, et de lexique. La cohésion commence à l'intérieur d'un segment de phrase. Les mots qui composent ce segment doivent être concordés, les verbes aussi obéissent à cette même règle de correspondance. Une fois que ces liens de cohésion sont bien employés, le texte crée une impression de cohérence chez le lecteur. Car, plus une production argumentative présente les liens de cohésion, plus elle est cohérente. Somme toute, la progression thématique offre une évaluation beaucoup plus adéquate elle assure la cohésion en même temps que la cohérence parce qu'elle a le mérite de s'appliquer à toutes les parties d'un devoir d'argumentation selon le type choisi par le candidat. Elle permet également de tenir compte des éléments liés au contexte de communication. Elle constitue une approche intégrée de la cohérence. L'enseignant, pour employer cette notion doit se baser sur les notions de decontextualisation et de recontextualisation des savoirs pour ses classes, en fonction des niveaux, de ses choix méthodologiques et de ses objectifs spécifiques.

1.4 Les fonctions d'une production argumentative

L'argumentation comme exercice peut être entendue comme un raisonnement dans lequel l'apprenant doit prouver un fait ou défendre une opinion. Cet exercice poursuit les objectifs selon l'intention du locuteur : celui-ci, en effet, peut vouloir démontrer, convaincre ou persuader expliquer ou justifier.

1.4.1 L'art de démontrer

Une démonstration consiste à « établir la vérité d'une proposition par déduction logique »²⁶. Contrairement à l'argumentation en général, son objectif n'est pas de défendre une opinion, mais de prouver qu'une loi, un fait, une assertion a une valeur de vérité. La démonstration repose sur des arguments vérifiables (parce que réfutables) et sur des connexions explicites ; elle est l'instrument d'un discours scientifique, visant à l'élaboration

²⁶P. Robert, *Grand Dictionnaire de la langue française*.

d'une vérité. Ainsi, l'argumentation réalise par conséquent une sorte de mutation attitudinale, intellectuelle ou idéologique. C'est cette espèce de transformation qui prend la forme d'une démonstration qui organise et relie un certain nombre d'éléments langagiers.

1.4.2 L'art de convaincre

D'une manière générale, l'Homme parle pour dire quelque chose, exprimer une idée, défendre un point de vue. On ne parle jamais pour rien. Dans nos sociétés africaines, la maîtrise de la parole est un art. Elle relève d'une technique. Certaines situations le prouvent, c'est le cas des cérémonies funéraires chez les bétis, lorsqu'on demande pour un tel est mort (le nsili awu) ?, des cérémonies de mariages, celui qui prend la parole la maîtrise, il utilise les proverbes, les devinettes pour convaincre. Dans toutes ces situations, le langage, la culture, la situation sociale se donne la main pour permettre à celui qui parle de convaincre le destinataire du texte ou de l'énoncé.

1.4.3 L'art de persuader

Selon BELIBI : « persuader, c'est s'adresser davantage aux désirs inconscients et irrationnels de l'individu qu'à sa raison et à ses intérêts bien compris. »²⁷ Ainsi, une argumentation qui ne vise pas seulement à convaincre, mais à persuader fait appel aux sentiments de l'interlocuteur plus qu'à sa raison. L'objectif est d'agir sur sa sensibilité afin qu'il adhère entièrement à la thèse soutenue. Pour ce faire, le locuteur recourt à des procédés oratoires qui ont pour but d'impliquer l'adversaire. Il s'exprime en général à la première personne, plaçant ainsi le débat sur un plan plus personnel, et s'adresse directement à son interlocuteur : emploi de la deuxième personne, phrases interrogatives (qui sont parfois de pures questions rhétoriques), mode injonctif qui incite à agir, etc.

Plus encore que la thèse elle-même, c'est la manière dont elle est présentée qui est chargée de persuader. Pour frapper l'esprit de l'auditoire, le locuteur multiplie les formules percutantes (aphorismes, maximes), joue sur le rythme des phrases (périodes), utilise la ponctuation pour exprimer des émotions vives (points d'exclamation ou de suspension). Le vocabulaire, selon qu'il est péjoratif ou mélioratif, lui permet également de faire valoir son point de vue. Le locuteur peut également recourir à l'ironie (par exemple avec l'antiphrase) ou à des paradoxes. Les figures de style, enfin, sont mises au service de l'argumentation.

²⁷A.BELIBI, *Cours de description et d'argumentation*, 2001, inéd.

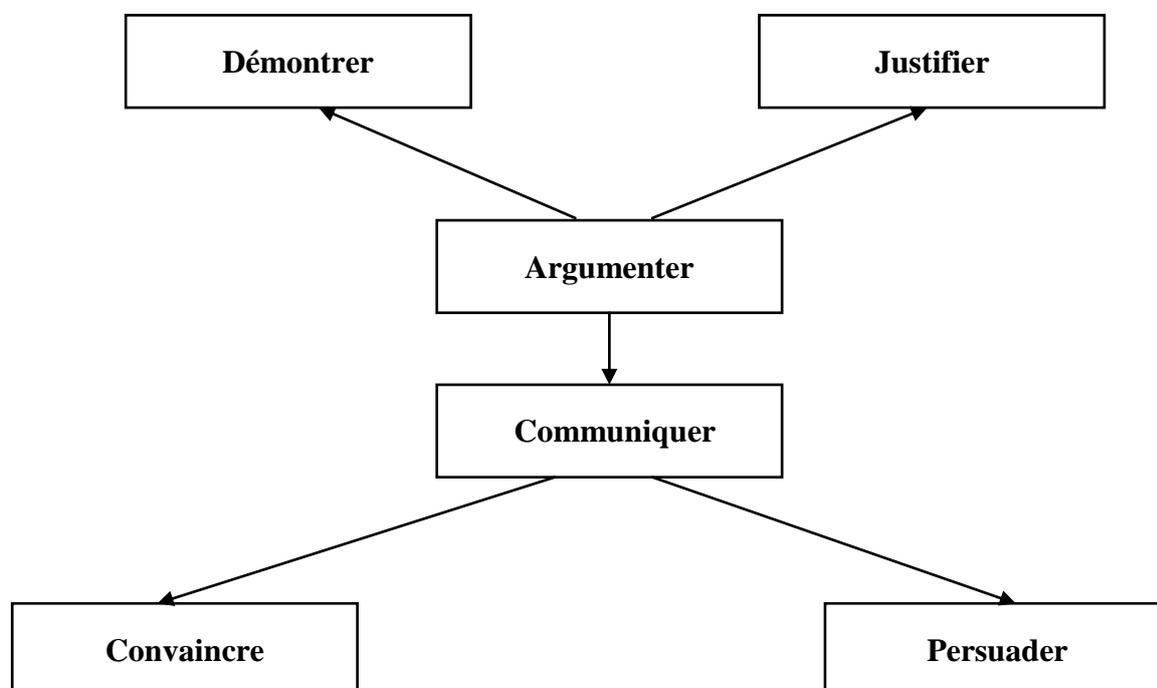
1.4.4 L'art de justifier et d'expliquer

L'argumentation est aussi justification et explication. Il faut concevoir une thèse qui est le point de vue du locuteur sur un thème ou un sujet donné. Il faut surtout maîtriser l'expression des preuves, l'organisation de la pensée pour influencer son interlocuteur. C'est dans ce sens que Oléron définit l'argumentation comme « la démarche par laquelle on entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par des arguments visant à en montrer la validité »²⁸. Cette définition convoque le mot rhétorique.

L'ancienne rhétorique, apparue en Sicile au Ve siècle avant notre ère, insistait sur les domaines suivants : l'inventio (découverte des preuves soit de la nature, soit de l'orateur) ; la dispositio (mise en ordre syntagmatique des éléments du discours) ; l'élocution (construction des phrases à l'intérieur de l'énoncé,) ; la prononciatio (posture des lecteurs) ; la memoria (aptitude à retenir les faits.).

Mais toute argumentation n'est pas forcément une rhétorique au sens strict du terme. En effet, entre la démonstration rigoureuse, rationnelle et impersonnelle et l'appréciation irrationnelle, manipulatoire, se pose l'argumentation qui s'adresse à l'entendement de l'interlocuteur.

Figure 5 : récapitulatif des fonctions d'une production argumentative



²⁸P. OLÉRON, *L'argumentation : Que sais-je ?*, Paris, P.U.F, 1983, P5.

1.5 La nature des arguments

Une argumentation est un discours destiné à convaincre de la validité d'un propos ; elle prend en compte un interlocuteur (réel ou fictif) dont elle veut obtenir l'adhésion. Dans une argumentation, on distingue le thème (ce dont on parle) de la thèse (ce qu'on en dit, l'opinion émise à propos du thème). Pour soutenir sa thèse, le locuteur recourt à des arguments organisés qui fondent la validité du propos. Quoique *argumentum* en latin signifie « preuve », l'argument n'est pas une preuve, mais une pièce dans le mécanisme de l'argumentation, un maillon du raisonnement qui sert à étayer la thèse, à convaincre l'interlocuteur de sa validité (et non à en garantir la vérité). On distingue différents types d'argument :

1.5.1 Les arguments logiques

Ce sont les plus fréquents. Il s'agit d'éléments qui se lient les uns aux autres dans un raisonnement qui aboutit à une conclusion.

1.5.2 Les arguments d'autorité

Il s'agit des arguments qui usent des actes ou des jugements d'une personne ou d'un groupe comme moyen de preuve en faveur d'une thèse. Ils font référence à l'auteur d'un ouvrage célèbre, à un spécialiste reconnu, à un proverbe. Ces éléments ne correspondent pas à un raisonnement en tant que tel, mais, font autorité en s'appuyant sur la situation et les connaissances de l'interlocuteur. Dans les exposés écrits, il est fait appel à ce genre d'arguments lorsque, par exemple ; l'on emploie une citation ou que l'on donne une référence absolue : une date, un lieu, un nom. C'est ainsi que, pour Pareto, les arguments d'autorité devraient être perçus comme *un moyen de donner un vernis logique aux actions non-logique et aux sentiments dont elles tirent leur origine.*²⁹ Pour lui, ces arguments sont destinés à déguiser l'irrationnel de nos croyances en faisant soutenir par l'autorité de personnes éminentes, le consentement de tous ou de du plus grand nombre.

Généralement, l'argument d'autorité vient compléter une riche argumentation. Sur ce, l'orateur valorise ou dévalorise l'autorité suivant que celle-ci s'accorde ou non avec son opinion.

²⁹ V. Pareto, *traité de sociologie Générale*, Paris, Payot, 1917-1919.

1.5.3 Les contre-arguments

Ces sont les arguments destinés à réfuter la thèse de l'adversaire et à l'invalider. Dans l'un ou l'autre cas, l'on peut aussi avoir recours aux exemples pour illustrer un argument et essayer de le rendre plus convaincant.

1.5.4 Les exemples

Ils peuvent être des faits concrets ou des situations particulières, des récits anecdotiques, vrais ou fictifs, des données économiques, historiques des comparaisons, des métaphores, etc. Pour convaincre, l'exemple sollicite les connaissances communes du locuteur et de l'interlocuteur car, pour décoder un message ou se convaincre de sa pertinence, il faut être culturellement informé de ses éléments constitutifs. L'exemple dans un texte argumentatif vient appuyer l'argument et apporte la plus-value dans la démonstration.

1.6 Les modalités essentielles dans les productions argumentatives

L'homme pratique l'argumentation depuis qu'il communique et plus encore depuis qu'il a des opinions, des croyances, des valeurs et qu'il met tout en œuvre pour les faire partager par d'autres. Argumenter c'est raisonner, proposer une opinion à d'autres en leur donnant de bonnes raisons d'y adhérer. OLERON, dans son ouvrage *l'argumentation : que sais-je ?* Présente l'argumentation comme : « une démarche par laquelle une personne ou un groupe de personne entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours des présentations ou assertions ou des arguments qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé. »³⁰ Dans cette définition, l'argumentation renvoie à une communication qui, comme toute situation de ce type, implique des partenaires et un message. Il ressort trois modalités essentielles de l'argumentation qui sont : un locuteur- rédacteur ou l'argumentateur, la thèse qui est l'objet présenté et soutenu, le lecteur ou l'interlocuteur qui représente l'instance de réception de l'argumentation. Aucun de ces éléments ne peut fonctionner sans l'autre. Ils forment ce que l'on pourrait appeler le triangle argumentatif.

³⁰ P. OLERON, op.cit.

1.6.1 Le rédacteur/ le locuteur

Il s'agit de celui qui argumente. Il est celui qui, disposant d'une opinion, se place en posture de la faire accepter par son auditoire. L'opinion de l'argumentateur appartient au domaine du vraisemblable qu'il s'agisse d'une thèse, d'une cause, d'une idée, d'un point de vue.

1.6.2 La thèse

Défendue par l'argumentateur, il s'agit de l'opinion mise en forme pour convaincre. Cette thèse est soutenue par des arguments qui sont des éléments de raisonnement permettant de tirer des conséquences et des moyens mis en œuvre pour influencer le comportement d'autrui.

1.6.3 Le lecteur

Il est celui que l'argumentateur veut convaincre d'adhérer à l'opinion qu'il lui propose. Le contexte de réception est important car il s'agit de l'ensemble des opinions, des valeurs, des jugements que se fait un auditoire dans l'acte d'argumentation.

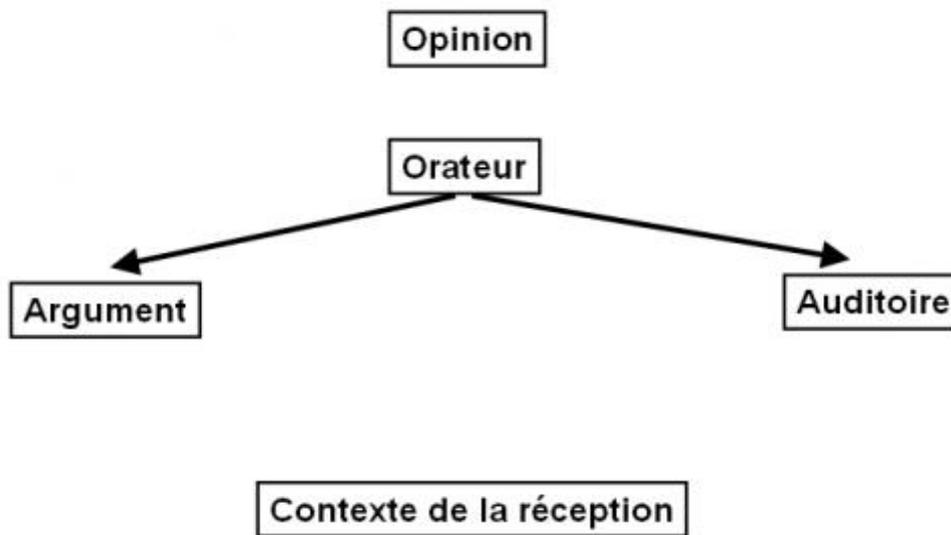
Au vue de ce qui précède, l'argumentation est placée dans le champ émetteur - message – récepteur. Elle entretient des liens étroits avec les sciences de la communication.

L'argumentation implique un émetteur, on l'appelle ici en terme général : l'orateur, un message, constitué par l'opinion mise en forme en vue de convaincre, et un récepteur, l'autre le public appelé le plus souvent l'auditoire. Argumenter s'inscrit donc bien dans le triangle émetteur – message – récepteur qu'étudient sous toutes les formes les sciences de la communication.³¹

Il est donc impossible de concevoir une argumentation sans émetteur ni récepteur. Il faut toujours qu'il y ait quelqu'un soutenant un point de vue et recherchant l'adhésion de l'autre à ce point de vue qui représente en quelque sorte le message.

³¹P. BRETON, L'argumentation dans la communication, Paris, La découverte, 1992, p8.

Figure 6 : le triangle argumentatif



Source : Philippe Breton, *"l'argumentation dans la communication"*, Editions Repères.

1.7 Le statut de l'argumentation dans l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun

La discipline du français se subdivise en plusieurs sous-disciplines. L'expression écrite qui est l'une de ces sous-disciplines englobe la narration, la description, le portrait, la lettre et l'argumentation. De ces exercices et compte tenu de notre problématique, la question qui émerge est la suivante : quelle est la place qu'occupe l'argumentation dans la pratique de la l'expression écrite ?

1.7.1 Argumentation et autres exercices de l'expression écrite

En se référant à la typologie des textes, l'on peut se rendre compte aisément que les programmes officiels de l'enseignement du français introduisent l'argumentation à partir de la classe de quatrième, alors que les notions de narration, de description, de lettre sont introduites dès la classe de sixième. Dans les manuels officiels, *la pratique de l'écrit* semble être le seul manuel qui aborde la notion d'argumentation. La question que nous nous posons ici est celle de connaître la nature exacte de cet exercice dans la pratique scolaire. En d'autres termes, l'argumentation est –elle une discipline analytique de l'espèce de grammaire, d'orthographe ? Ou encore serait-elle le lieu de l'exploitation des règles de raisonnement et du contrôle de la validité d'une interprétation ?

Pourtant, l'argumentation en tant que système des techniques de savoir et de savoir-faire, à concrétiser à l'école et dans la vie active, gagne une place prépondérante au sein de la rédaction au premier cycle. D'où toute la rigueur à accorder à cet exercice.

1.7.2 Le quota horaire alloué à l'enseignement de l'argumentation.

Le programme officiel de français au premier cycle assigne deux heures à la composition française par semaine. Les fiches de progression qui sont élaborées au Lycée Général Leclerc accordent dix semaines à l'enseignement de l'argumentation. Soit un total de vingt heures (20 H) d'enseignement de l'argumentation par an. Les autres exercices de la classe de l'expression écrite ne bénéficient pas de ce quota. Cela indique la primauté que l'argumentation a sur les autres exercices. Alors, l'argumentation se veut un exercice stratégique qui va nécessairement bâtir l'individu dans sa vie scolaire et socioprofessionnelle.

En somme, ce premier chapitre a présenté les principes essentiels qui doivent constituer le centre de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation. Ainsi, il est à retenir qu'on n'écrit jamais pour soi-même. On écrit pour l'autre et pour lui dire quelque chose, d'où les modalités Locuteur-destinataire-message, que nous avons présenté plus haut. Pour que le destinataire accède aisément au message, il faut que ce message soit exempt de toute ambiguïté, c'est-à-dire, clair, lisible et interprétable. L'enseignant doit donc maîtriser ses principes fondamentaux de l'acte d'argumenter, avant de se lancer dans l'élaboration de sa tâche d'enseigner. Ces principes lui serviront de *Garde-fou* par lesquels son action sera protégée. Faire attention à ces principes, impose une rigueur qui conduira aux bonnes productions argumentatives. En un mot, ce chapitre a consisté à présenter les savoirs théoriques que l'enseignant doit posséder et qui lui permettront de mener à bien son action et obtenir les résultats escomptés. Si les savoirs théoriques de l'argumentation ont été présentés, reste à vérifier la pratique de l'argumentation proprement dit.



**CHAPITRE II
DE LA PRÉSENTATION DU CORPUS**

Après exploration des notions théoriques au premier chapitre, le présent travail nécessite un versant beaucoup plus pratique et concret pour acquérir davantage sa scientificité. S'il se fonde sur un constat bien établi, le maillon essentiel repose sur les faits concrets et avérés. Quelle est la preuve tangible des affirmations faites au niveau de l'émission du problème et des principales hypothèses par rapport aux causes de l'incohérence sémantico-logique observée dans les productions argumentatives des apprenants de niveau troisième? Comment avons-nous constaté l'existence d'une telle problématique, et par qui ou, mieux, par quel moyen l'avons-nous fait ? Telles sont les questions qui vont orienter notre démarche au cours de ce chapitre. En clair, il s'agit de présenter le cadre d'étude et les instruments de collecte de données.

2.1 Cadre d'étude

Il s'agit de circonscrire le domaine d'investigation. En fait, en plus de cibler un problème réel (existant), d'en restreindre un cadre théorique servant de base à l'analyse, il est important pour le chercheur de délimiter sa zone d'étude, la population cible et, aussi, de déterminer un échantillon assez lisible pour ses différentes enquêtes. Une enquête ne saurait se mener dans un cadre ou dans un domaine indéfini, car cela pourrait compromettre les résultats escomptés.

2.1.1 Zone d'étude

Étant donné que nous sommes en didactique et que les objectifs sont étroitement liés au système enseignement/apprentissage, notamment l'enseignement/apprentissage de l'argumentation, la zone (milieu) d'étude est naturellement constitué du lycée en général ; et du premier cycle en particulier. Dans cet environnement, les pratiques réelles et existantes seront revisitées, afin d'en déceler ce qui fait problème, les éventuelles causes de celui-ci et aussi les possibles solutions. Par ricochet, la méthode qui sera employée est empirique car elle est faite de l'observation des copies des élèves, et de la double enquête menée auprès du public enseignants et apprenants, encore appelé population-cible, de l'examen de quelques fiches de préparation. Relativement à la zone d'étude, nous avons retenu un seul lycée de la ville de Yaoundé.

Cette recherche aurait pu s'étendre dans toute la ville de Yaoundé et même au niveau national. Mais compte tenu des nombreuses contraintes auxquelles nous étions confrontés,

il nous a été impossible de l'étendre à ces échelles. Ainsi, notre étude reste circonscrite au lycée Général Leclerc.

Les raisons de ce choix sont d'abord liées à la proximité avec notre lieu d'habitation, ensuite, à l'accessibilité aisée du lieu de la collecte des données. En effet, le lycée général Leclerc, nous ayant reçu dans le cadre des deux stages pratiques (premier cycle et second cycle) il a été plus facile pour nous de mener à bien notre recherche, d'entrer en contact avec les enseignants, d'obtenir les projets pédagogiques et des fiches de progression et même les fiches de préparation des leçons ainsi que les copies des élèves.

2.1.2 Population-cible

La population-cible est entendue comme le groupe d'individus (enseignants et apprenants pour la présente analyse) susceptibles, dans le cadre d'une enquête, de générer des informations fiables et capables d'accompagner, d'élucider et même de fortifier le chercheur dans sa quête. Cependant, il faut rappeler qu'à l'intérieur de cette population cible qui est délibérément choisie et qui est souvent trop large, il est important pour lui de délimiter le nombre à atteindre en fonction de l'accessibilité ; c'est pourquoi on parlera de population-accessible. Là encore, bien qu'accessible, cette population peut ne pas se soumettre au questionnaire et, le chercheur devra également définir, après dépouillement, la véritable population atteinte qui constitue alors son échantillon. Celui-ci doit par ailleurs répondre positivement au principe de représentativité, gage de fiabilité pour les différents résultats. Larousse définit l'échantillon comme fraction représentative d'une population statistique. Si comme population-cible nous avons choisi les enseignants et les élèves de toutes les classes de Troisième, notre population-accessible n'est constituée que de ceux qui agissent dans les classes sus-citées et exclusivement dans le seul lycée mentionné plus haut. Et, la population atteinte ne sera que celle qui a réellement répondu à notre questionnaire. Le tableau suivant, en accord avec notre enquête, récapitule ce qui précède :

Tableau N° 1 : Échantillon de l'analyse

Etablissement	Classe	Nombre	Effectif des élèves	Effectif des enseignants
Lycée Général Leclerc	Troisième espagnole	06	3 ^è E ₁ (70), 3 ^è E ₂ (87), 3 ^è E ₃ (80), 3 ^è E ₄ (78), 3 ^è E ₅ (60), 3 ^è E ₆ (78)	06
	Troisième allemande	04	3 ^è A ₁ (71), 3 ^è A ₂ (74), 3 ^è A ₃ (74), 3 ^è A ₄ (49)	04
	Troisième arabe	01	32	01
	Troisième chinoise	01	44	01
	Troisième italienne	01	23	01
Totaux		13	820	13

2.2 Instruments de collecte des données

L'instrument de collecte de donnée est le moyen par lequel le chercheur passe pour obtenir les preuves d'existence du problème qu'il soulève et qu'il projette résoudre. Étant donné que la démarche adoptée pour cette recherche se veut scientifique, elle entend se conformer aux différentes étapes qu'exige une telle approche. Il s'agit d'observer, de vérifier et de confirmer l'existence du problème et de ses sources afin d'émettre d'éventuelles solutions susceptibles de le résorber. Les instruments de collecte des données sont effectivement en rapport avec la première étape. Il en existe plusieurs, et, dans le cadre de cette recherche, nous n'avons retenu que les trois qui semblaient se rapprocher le plus de l'objectif : le questionnaire, l'examen des copies et celui de quelques fiches de préparation.

2.2.1 Élaboration du questionnaire

Afin de mieux accrocher son destinataire, le chercheur nécessite des preuves palpables, concrètes qui permettront de justifier l'existence du problème qui sous-tend son travail. Faisant partie de ces moyens, le questionnaire est, à en croire M. Grawitz :

*Un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquête [d'une part, et, d'autre part, entre l'enquêteur et l'enquêté]. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête des informations.*³²

Notre questionnaire s'adresse exclusivement aux enseignants et aux apprenants qui sont en fait les principaux intervenants ou, du moins, les partenaires privilégiés et directs du processus d'enseignement-apprentissage. Les uns sont ce qu'on peut qualifier dans le cadre de cette étude les médiateurs entre savoir-savants et apprenants qui, eux, en sont les bénéficiaires, non sans participer à leur construction. Le premier questionnaire est ainsi adressé aux enseignants qui, de par leur posture didactique, sont susceptibles de mieux percevoir les contours du problème relatif à l'enseignement/apprentissage de l'argumentation en particulier, et de toute autre discipline d'enseignement en général. Ensuite, ce sont les apprenants qui sont interrogés dans le but de leur faire extérioriser les techniques argumentatives qui leur sont enseignées et la manière dont ils réinvestissent cela dans leurs productions argumentatives. Pour la formulation des différentes questions, la méthode employée est mixte ; dans la mesure où nous y avons les questions fermées, les questions ouvertes et des questions à choix multiples (QCM).

2.2.1.1 Le questionnaire des enseignants

Si les objectifs de l'éducation en général et ceux du français en particulier sont définis par le Ministère chargé de l'enseignement via la technostructure appelée I.G.E. (Inspection générale des enseignements), c'est à l'enseignant qu'est assignée la délicate mission de mettre ces différentes mesures en pratique. Formulés à l'endroit de ces acteurs majeurs de l'enseignement (maillon important de la chaîne), ce premier questionnaire se doit de respecter certaines articulations du travail et être en congruence avec les objectifs visés. A priori, il se focalise sur les axes fondamentaux de la recherche à savoir l'enseignement de la sous discipline d'argumentation c'est-à-dire la méthodologie qui régit cet exercice et la durée impartie à cette méthodologie d'une part, et l'efficacité des outils linguistiques, susceptibles d'assurer la cohérence et la cohésion des textes produits, d'autre part. En plus, à travers le même questionnaire, on doit être capable d'identifier, et clairement, son apport à la docimologie et vice-versa. Après identification (évidemment anonyme) de l'enquêté, nos questions vont de la période réservée à l'enseignement de l'argumentation aux résultats des

³²M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1993, p.501.

apprenants en passant par les méthodes employée pour enseigner l'argumentation et obtenir des productions cohérentes. Nous avons établi précisément un questionnaire de dix (10) questions. Dans cette étape, nous allons présenter ces questions en donnant l'objectif visé par chacune.

Question n°1 : *par qui sont élaboré des projets pédagogiques annuels*

L'enseignant de chaque classe un groupe d'enseignants
Des inspecteurs

Cette question cherche poursuit double objectifs : savoir l'objectif du projet pédagogique et connaître son auteur.

Question n° 2 : *à quel trimestre envisagez-vous l'enseignement de l'argumentation ?*

En début d'année en début du 2è trimestre
Vers la fin d'année scolaire

Cette question a pour objectif de vérifier les mois pendant lesquels les enseignants s'emploient à l'enseignement de l'argumentation. Il s'agit de voir quel sont les mois qui sont propices pour l'enseignement de l'argumentation. Il s'agit aussi de donner les raisons pour lesquelles ces mois sont à l'avantage ou au désavantage de l'enseignement de l'argumentation.

Questionn°3 : *il vous arrive t-il de modifier les projets pédagogiques à vous assigner ?*

Oui Non Parfois

Pourquoi ?

Pour subvenir aux besoins d'un public précis Pour le respect scrupuleux du projet pédagogique

Pour couvrir promptement les programmes

Cette question vise à vérifier le degré de conscience des enseignants par rapport à un public précis

Question n° 4 : *en combien de séances enseignez-vous l'argumentation en troisième ?*

Dix séances six séances quatre séances

Ce temps est-il suffisant ?, justifiez votre réponse.

Cette question vérifie le quota horaire alloué à l'enseignement de l'argumentation en troisième, et partant, l'importance accordée à cet exercice.

Question n° 5 : *avez-vous une séance sur laquelle vous insistez le plus ? Combien de temps dure cette séance et quel est son objectif pédagogique opérationnel ?*

Cette question, à plusieurs volets, a triple objectifs. Elle vérifie d'abord la partie du devoir d'argumentation qui préoccupe le plus les enseignants. Ensuite elle vérifie la durée qu'ils accordent à une séance de cours. Enfin, elle s'intéresse à la définition de l'objectif pédagogique opérationnel en argumentation.

Question n° 6 : *combien d'objectif pédagogique intermédiaire cette séance peut-elle avoir ?*

Deux trois quatre

Pourquoi ?

Cette question mesure le crédit accordé à une séance de cours d'argumentation à travers les objectifs pédagogiques intermédiaires.

Question n° 7 : *que donnez-vous le plus à vos élèves comme exercice d'application ?*

Devoir à faire à la maison

Devoir à faire en classe en quelques minutes

Rien

Question n° 8 : *programmez-vous les séances de remédiation ?*

Oui Non Parfois

La huitième question a pour objectif de découvrir ce qui est prioritaire chez les enseignants : l'assimilation des savoirs par les apprenants ou la couverture des programmes des activités annuelles.

Question n° 9 : *vos élèves ont-ils de bonnes notes en argumentation ?*

Oui Non Parfois

Si non à quoi tient leurs mauvaises notes ?

A l'incompréhension des sujets À la conjugaison des verbes

Aux difficultés de bien disposer les idées

Cette question vise la vérification des rendements scolaires des apprenants en argumentation et surtout l'origine de ces résultats.

Question n°10 : *quelle méthode employez-vous pour que vos élèves organisent bien leurs idées dans l'argumentation ?*

Les connecteurs logiques la progression thématique

Le champ lexical

Justifiez votre réponse

A cette question, nous voulons découvrir la didactique que les enseignants appliquent en argumentation. A quoi s'intéressent-ils le plus, à l'agencement des idées ou à la défense d'une thèse.

Question n°11 : *est-il possible d'intégrer la notion de progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation ?*

Oui Non

Justifiez votre réponse

L'objectif de cette question est la vérification des notions de décontextualisation et de récontextualisation des savoirs par les enseignants. Nous voulons vérifier si les enseignants, soucieux de former les bons argumentateurs et non les orateurs peuvent introduire dans la méthodologie, les éléments qui conduisent à cette fin. Même si, ceux-ci, ne sont pas programmés par la technostucture appelée I.G.E. (Inspection générale des enseignements), habilité à programmer des enseignements par cycle et par niveau.

2.2.1.2 Le questionnaire des apprenants

À l'image de celui des enseignants, ce questionnaire est également en étroite harmonie avec les objectifs et les intérêts du thème de recherche. En plus d'être au centre de toute formation, l'apprenant en est le véritable objet. Et, si pour un travail donné il est possible d'interroger l'objet par quelque moyen que ce soit, le chercheur ne devrait pas ménager ses efforts pour y parvenir. En vue de mieux appréhender le phénomène que nous étudions, il a été important à ce niveau de chercher de savoir comment les élèves apprennent l'argumentation. Autrement dit, ce qui nous intéressait le plus ici c'était de savoir si les élèves maîtrisent les outils linguistiques qui assurent à la fois la cohésion et la cohérence dans un texte et s'ils les emploient dans leurs argumentations. On y retrouve trois sections de cinq (05) questions chacune.

Question n°1 : *pour réussir le paragraphe argumentatif, employez vous une seule et même idée dans chacun de ces paragraphes ?* Oui Non

La présente question participe au respect de la forme, car si l'élève connaît ce qu'on appelle paragraphe, il avance d'un pas vers la bonne présentation de son travail et de sa copie. Ce qui n'est pas à négliger dans la quête de la qualité d'une argumentation.

Question n°02 : *pour obtenir des phrases cohérentes, connaissez-vous l'organisation des idées ?*

Oui Non

Cette question vérifie la disposition des idées dans le devoir, leur présentation selon leur valeur.

Question n°03 : *savez-vous que l'argumentation est un procès de communication ?*

Oui Non

Si oui, quelle règle utilisez – vous pour gagner ce procès ?

La clarté la lisibilité la compréhensibilité

La dernière question de cette série a pour objectif de vérifier si l'importance que l'argumentation regorge dans la vie d'un citoyen est inculquée aux élèves. En clair, elle cherche à savoir si l'élève sait que l'argumentation n'est pas seulement un exercice scolaire qui doit lui obtenir des points à la fin d'une évaluation, mais qu'il s'agit aussi d'un moyen par lequel il se forme pour la vie.

Question n°4 : *pour relier les idées dans le paragraphe argumentatif, maîtrisez-vous les méthodes ?*

Oui Non

Si oui quelle méthode employez-vous ?

Les connecteurs logiques la progression thématique

Le champ lexical

L'actuelle question vérifie la maîtrise des méthodes d'agencement des idées. Comme nous l'avons souligné plus haut, il ne suffit pas de développer les idées mais il faut également que l'élève sache les ordonner, c'est-à-dire, réussir leur organisation et leur agencement.

Cette dernière question est également parallèle à la deuxième qui figure dans le questionnaire des enseignants. Ici comme là, il s'agit du choix de l'outil linguistique susceptible d'assurer un agencement d'idées normal et réussie.

Question n° 5: *pour faciliter la construction d'un univers de référence, faites-vous attention aux modalités de l'argumentation ?*

Oui Non

Cette question cherche à savoir si les élèves maîtrisent les modalités qui régissent la rédaction l'argumentation. En d'autres termes, les élèves savent-ils qu'ils ne doivent pas écrire pour eux-mêmes, mais pour leur lectorat ?

Question n° 6 : *pour rédiger les bonnes argumentations, l'enseignant vous explique t-il le rôle de la concordance de temps ?* Oui Non

A cette question, nous voulons vérifier si la concordance de temps est enseignée.

Question n° 7 : *savez-vous que la progression de l'information dans l'argumentation passe nécessairement par le respect de la concordance de temps ?* Oui Non

Cette question a pour objectif de savoir si le rapport entre la progression thématique et la concordance de temps est maîtrisé. En clair, l'importance de bien concorder les verbes est le souci majeur de cette question.

Question no 8 : *savez-vous que la cohésion commence à l'intérieur d'une phrase avec la concordance de temps ?* Oui Non

La question vérifie l'effectivité de la maîtrise du rôle de la concordance de temps. Pourquoi faire attention à l'emploi de temps et de modes dans une phrase ou dans un paragraphe.

Question n° 9: *connaissez-vous la finalité de l'enseignement de l'argumentation ?*
Oui Non

Cette question vérifie la manière dont les élèves présentent les informations dont ils possèdent.

Question n°10 : *êtes-vous apte à suivre les enseignements en argumentation aux mois de janvier-février?* Oui Non

Il s'agit ici de vérifier si la période réservée à l'enseignement de l'argumentation est propice pour les apprenants.

Ces questions seront analysées et interprétées aux prochains chapitres pour que les réponses obtenues valident ou invalident nos hypothèses du départ.

En plus du double questionnaire adressé aux acteurs sus-cités, nous avons également employé dans notre cadre opératoire l'examen des copies en mettant l'accent sur le nombre de candidats ayant choisi le sujet d'argumentation parmi les deux proposés et sur la manière que les élèves enchaînent les idées et produisent les textes cohérents.

2.2.2. Observation des copies des élèves

Le dictionnaire Robert définit l'observation comme « un procédé scientifique d'investigation, une constatation attentive des phénomènes tels qu'ils se produisent sans volonté de modifier ». Cette étape de la recherche, pour reprendre le dictionnaire, consiste à observer de façon objective le phénomène qu'on s'est proposé de décrire et d'analyser. Les réalités sont ainsi rapportées sans que la volonté personnelle de l'enquêteur n'intervienne et n'entame leur authenticité. Étant donné que la partie interprétative est à venir et que, là, le chercheur pourra juger les faits, la présente partie ne porte essentiellement que sur une description distante et objective.

Relativement à notre sujet, il était donc question, à la cinquième séquence, de travailler sur des copies des élèves après leur correction par des enseignants. Cette observation visait deux objectifs :

- déceler le nombre de candidats ayant choisi le sujet d'argumentation parmi les deux proposés,
- relever la façon dont ils font apparaître les informations dans leurs productions et relient les parties de leurs devoirs.

L'évaluation qui nous a fourni les copies est l'évaluation sommative de la cinquième séquence du lycée d'enquête. Les épreuves sont conformes aux prescriptions institutionnelles, lesquelles visent, pour la composition française, le développement des capacités d'observation et de description élémentaires et un surcroît d'aptitudes à l'argumentation méthodique. Cf. programme de français; Instruction Ministérielles no 135/D/40/SG/IGP.

Ainsi, en une évaluation harmonisée, les élèves de toutes les classes de troisième, ont traité les deux sujets ci-après :

Sujet 1 : Argumentation

« vivre sans AGRICULTURE de nos jours c'est vivre dans un monde sans avenir ». Disait un paysan lors de son passage dans un super marché à Yaoundé. Justifiez la thèse de ce paysan à l'aide de vos arguments et exemples venant de votre connaissance sur l'agriculture.

Sujet 2:narration

Vous avez assisté à une pêche extraordinaire. Racontez

Les productions de nos apprenants sont inhérentes aux processus d'apprentissage d'où elles tirent leur originalité. Aussi s'observent-elles comme des variantes d'un continuum. Leur incohérence en fait des produits ponctuels d'un processus en évolution. Ce qui nous intéresse dans ces copies, ce n'est pas la note obtenue par le candidat ou sa capacité à défendre son point de vue, loin s'en faut. Nous nous intéressons à la construction des phrases, à l'agencement des idées, à la manière de présenter les idées, à l'organisation de leur texte, à la manière dont ils construisent le « tout ». On examinera donc la correspondance entre les verbes des phrases produites, les relations lexicales et la technique de liaison des phrases. Les codes d'identification des erreurs sont les suivants :

[1] pour les erreurs de concordance de temps ;

[2] pour les relations lexicales ;

[3] pour la technique de liaison des phrases.

2.2.2.1. Les erreurs de concordance de temps

Il s'agit des incohérences provenant de la mauvaise correspondance des temps et des modes des verbes par les apprenants. Cette rubrique livre la complexité voir l'impossibilité de décrypter le message véhiculé par l'apprenant suite à la rupture d'harmonie entre les temps de conjugaison et des modes.

1a) cela ne veut pas dire *qu'on n'aurait* pas l'avenir.

1b) Je ne serais pas obligé de faire l'agriculture pour *que j'obtiens* un bon avenir.

2.2.2.2 Les erreurs logico-lexicales

2a) *Comme par exemple* le ministre de l'emploi et de la formation professionnelle.

2b) Nous avons des individus qui ont *des avènements pour eux*.

2c) *Moi par contre, si moi j'ai* maintenant mon Bac, je ne ferais pas l'agriculture.

2d) c'est le cas du Cameroun avec le cacao comme produit de rente *il contribue* à *l'enrichissement* de notre pays.

2.2.2.3. Les erreurs de technique de liaison des phrases

3a) *Pourquoi* : Nous avons les individus qui vivent sans l'agriculture *mais* qui ont des avenir pour eux.

3b) vivre sans l'agriculture ne veut pas dire qu'on n'aurait pas d'avenir. En d'autres termes, cela est aussi vrai. Mais cela ne veut pas dire qu'on n'aura pas l'avenir.

3c) les avis sont partagés au sujet de l'agriculture c'est pour quoi certains pensent que vivre sans l'agriculture c'est vivre dans un monde sans avenir.

3d) D'autre part l'agriculture contribue à l'économie du pays *c'est-à-dire* qu'elle permet à certains de pays de se développer grâce aux devises que *les* produits de rente les rapporte.

3d) Toutefois l'agriculture assure l'avenir grâce à ses aliments nutritionnels *mais* peut aussi l'assurer grâce à la nutrition des populations.

3e) *Dès lors* il semble de soi que l'agriculture nous aide dans le monde grâce aux développements de la population de l'économie et dans pleins d'autres domaines.

3f) vivre sans l'agriculture, c'est vivre dans un monde sans avenir et Eto'o Fils joue au football il est le meilleur joueur de l'équipe nationale. La jalousie de ses coéquipiers amène l'entraîneur à dire qu'il est insolent et lui il gagne son avenir avec les championnats d'Europe.

Point focal de ce travail, voilà sommairement esquissé l'aperçu général des problèmes d'incohérence dans les copies des apprenants.

2.2.3. L'examen des fiches de préparation des leçons

Notre entreprise s'attèle à trouver les causes de l'incohérence sémantico-logique observée dans les copies des apprenants de troisième et, à proposer les méthodes de rémediation. Ainsi, en dehors des questionnaires et l'examen des copies, nous avons trouvé judicieux de marquer un temps d'arrêt dans les fiches. D'ores et déjà, nous précisons que, nous ne menons pas une inspection auprès des enseignants. Mais, pour mieux expliquer le phénomène des mauvaises productions argumentatives et découvrir les causes de celui, nous étendons la recherche le plus loin possible. D'où cet examen des fiches de préparation des leçons.

Etablissement : lycée général Leclerc

Classe : 3^eE₃

Unité didactique : expression écrite, argumentation, rédiger un paragraphe

Objectif spécifique : à la fin de cette leçon, l'élève devra être capable de rédiger un paragraphe d'un devoir d'argumentation.

FICHE DE PREPARATION N° 1

date : 25- 02- 2015

Durée : 1h30

Contenus spécifiques	O.P.I	Support didactique	Activité d'apprentissage	synthèse	Evaluation	Durée
1-Qu'est-ce que le paragraphe ?	A la fin de cette séquence, l'élève devra être capable d'identifier un paragraphe dans un texte.	Tableau, craie	-qu'est ce que le paragraphe ? -c'est un ensemble de phrases qui développent une idée	Le paragraphe est la subdivision d'un texte qui développe une idée. Dans un devoir d'argumentation, il soutient ou défend une idée ou un point de vue		20mn
2-comment rédiger un paragraphe ? structure et composantes	A la fin de cette séquence, l'élève devra être capable connaître la structure et les composantes d'un paragraphe argumentatif	Idem	-qu'est ce que le point de vue ? C'est une idée qu'on soutient, une opinion -qu'est ce qu'un argument ? A quoi sert-il ? C'est la raison que l'on donne pour justifier le point de vue. Qu'est ce qu'un exemple ? C'est un débat, une information concrète qui apprécie l'argument.	En argumentation, le paragraphe vise à convaincre. c'est une démonstration qui s'appuie sur des preuves et des exemples. Pour rédiger un paragraphe, on présente d'abord le point de vue ou l'idée à défendre. Ensuite, on donne des arguments et en fin on donne des exemples.		25mn
3- Application	A la fin de cette séquence, l'élève devra être capable un paragraphe sur un point de vue	Sujet : l'argent ne fait pas de bonheur. Rédiger	Correction des productions des élèves. Rédigez un paragraphe en 15mn. Nous corrigeons après.	Exemple de paragraphe De nombreuses raisons montrent que l'argent ne fait pas de bonheur. D'abord, il expose celui qui le possède à l'insécurité car celui-ci	Pour le prochain cours, rédigez un paragraphe sur le	40mn

	donné.	un paragraphe à partir de l'argument de l'insécurité du plan élaboré.		devient objet des agressions par les malfaiteurs. Il peut ainsi subir les tortures et des vols, et même, on peut le tuer. Bien plus, l'argent attire la mauvaise compagnie qui peut entraîner dans les sectes. Celles-ci sont une source de malheurs parce qu'elles imposent des contraintes et exigent des pratiques parfois amORAles qui réduisent la liberté et s'opposent à l'épanouissement de l'homme, au bonheur.	second argument, la tristesse.	
--	--------	---	--	--	--------------------------------	--

FICHE DE PREPARATION N° 2

Etablissement : LGL
 Classe 3^e A3
 Date : 30-01-2015
 Durée : 55mn

Nature de la leçon : expression écrite
 Titre de la leçon : le paragraphe et la transition dans l'argumentation
 O.P.O : rédiger le paragraphe et la transition d'un devoir argumentatif

Corpus : l'école garantit la réussite. D'une part, elle instruit les jeunes. En effet, elle leur permet de bien raisonner. C'est-à-dire, d'être logique et cohérent quand ils s'expriment. C'est le cas des juristes, des enseignants, des journalistes que l'école a formé. En plus, elle donne aux élèves le moyen d'obtenir les diplômes. En d'autres termes, de réussir aux différents examens certificatifs tels que le B.E.P.C, le baccalauréat. Ainsi, l'école assure la réussite à travers l'instruction, mais aussi à travers la formation professionnelle.

No	OPI	support	Activité d'enseignement/apprentissage	Contenus	Evaluation
1	Définir le paragraphe argumentatif		-lecture plurielle du corpus -quels sont les éléments d'un paragraphe argumentatif ? -qui peut nous délimiter le corpus en ces différents éléments ? -qui peut aller encadrer les petits mots qui servent à relier les phrases ? - <i>car</i> exprime quelle relation ? A quoi servent les petits mots <i>c'est-à-dire, en d'autres termes</i> ? -A quoi sert l'expression <i>en plus</i> ?	1-définition Le paragraphe argumentatif est un petit texte dans lequel une idée est clairement exprimée au moyen d'arguments et d'exemples. Il est marqué par un alinéa au début et à la fin.	
2	Construire un paragraphe argumentatif et une transition		- <i>C'est le cas de</i> sert à annoncer quoi ? -L'exemple de quoi ? -Quel est l'autre mot qui joue le même rôle que <i>c'est le cas de</i> ? -A quoi sert le mot <i>Ainsi</i> ? Comment peut-on appeler la dernière phrase du texte ?	1-La transition Elle est la dernière phrase d'un paragraphe qui sert à résumer le paragraphe achevé et à annoncer l'idée qui sera développée dans le prochain paragraphe. 2 les éléments constitutifs du paragraphe Le paragraphe argumentatif est composé de trois	

				<p>éléments principaux :</p> <p>-la thèse Il s'agit du 1^{er} paragraphe du devoir ou le point de vue soutenu. Exemple : l'école garantit la réussite.</p> <p>-L'argument : il soutient la thèse. L'argument peut être introduit par les connecteurs tels qu'en outre, en plus, en effet...</p> <p>Exemples : -En effet, elle leur permet de bien raisonner. -En plus, elle donne aux élèves le moyen d'obtenir les diplômes.</p> <p>- l'exemple Il permet d'illustrer les arguments et les idées secondaires. Il est introduit par les expressions telles que : <i>c'est le cas de, par exemple, il s'agit de.</i> Exemple : c'est le cas des juristes, des enseignants, des journalistes que l'école a formé. N.B : le paragraphe se termine toujours par une transition. Exemple : l'école assure la réussite à travers l'instruction, mais aussi à travers la formation professionnelle.</p>	
3	Rédiger une transition				Exercice d'application : T.A.F Réunissez-vous par banc et

					construisez le deuxième paragraphe de notre sujet sur la formation professionnelle.
--	--	--	--	--	---

FICHE DE PREPARATION N° 3

Date : .../01/1015

Durée : 55 min

Classe : 3° E1

Nature de la Leçon : expression écrite

Titre de la leçon : le paragraphe argumentatif.

Matériel : tableau noir, craie, *Pratique de l'écrit 3°*.

Pré-requis : notion de phrase.

OPO : À la fin de la leçon, l'élève sera capable de construire un paragraphe argumentatif.

Corpus : On présente parfois le téléphone portable comme une machine permettant de communiquer à distance, alors qu'il est bien souvent utilisé... pour ne pas communiquer ! Avant l'invention du portable, il était en effet toujours difficile de faire valoir son désir d'être seul lorsqu'on se trouvait au milieu d'un groupe. Avec le portable, au contraire, il devient plus facile de se mettre à l'écart sans encourir aucune réprobation sociale : celui qui s'écarte du groupe n'est pas suspecté de mépriser sa société, quand tout le monde comprend qu'il se consacre à ses relations lointaines et certainement très importantes pour lui. Le téléphone portable modifie donc la représentation de l'existence de chacun dans un groupe, en lui permettant d'affirmer son droit à être physiquement présent et psychiquement absent.

Serge Tisseron, *L'Intimité surexposée*, éd. Ramsay, 2001.

OPI	DUREE	CONTENUS	SUPPORT	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	EVALUATION
Identifier thèse, argument et exemple.	15 min	I- <u>La thèse, l'argument l'exemple</u> 1- La thèse C'est la position, le point de vue défendu ou rejeté par un locuteur dans un texte. 2- L'argument C'est la preuve qu'apporte le locuteur pour démontrer sa thèse 3- L'exemple	- corpus	Travail en plénière 1- Quelle est la position du locuteur au sujet du rôle du téléphone portable? identifiez la phrase qui la présente. 2- Quelle preuve apporte le locuteur ? dans quelle phrase apparaît-elle ? 3- A quoi sert la troisième phrase ? 4- Quel est l'exemple apporté par le locuteur?	Quels sont les éléments qui constituent le squelette du paragraphe argumentatif ?

		Il s'agit d'un fait concret qui vient appuyer l'argument avancé par le locuteur.			
Distinguer les liens entre les éléments d'un paragraphe	15 min	<p>1- Les liens logiques dans un paragraphe Dans un paragraphe, les idées peuvent avoir différents liens exprimés par des mots de liaison appelés connecteurs logiques. Ils sont de natures diverses : conjonction de coordination, de subordination, locutions conjonctives...</p> <p>a- Lien d'addition Permet de mettre ensemble deux idées allant dans le même sens. Il peut être exprimé par des mots tels que : et, en plus, de plus, par ailleurs, en outre...</p> <p>b- Lien d'opposition Permet de rattacher deux idées opposées. Il est exprimé par des connecteurs comme : or, au contraire, alors que, pourtant...</p> <p>c- Lien d'explication Il est exprimé par des connecteurs comme : ainsi, en effet, car...</p> <p>d- Lien de cause Parce que, à cause de...</p> <p>e- Lien de conséquence Par conséquent, donc...</p>	Mots soulignés	<p>1- A quoi servent les mots soulignés dans le texte ?</p> <p>2- Ces mots expriment-ils un même sens ?</p> <p>3- Comment appelle-t-on les mots qui dans un texte permettent de relier des idées entre elles ?</p>	Formulez des phrases avec des connecteurs logiques exprimant : un lien d'addition, d'opposition, de cause.

Exercice d'application : (20 min)

Produisez un paragraphe argumentatif en vous fondant sur les éléments suivants :

- Thèse : l'éducation de l'enfant africain actuel doit s'appuyer sur les TIC
- Argument : les TIC permettent d'accéder à de nombreuses ressources d'apprentissage
- Exemple : Internet permet de faire des recherches lors d'un exposé à produire par les élèves.

NB : vous prendrez le soin de relier ces éléments par les connecteurs logiques adéquats.

L'examen des fiches de préparation visait à vérifier la manière que les enseignants dispensent les leçons d'argumentation. Comment ils préparent la classe, comment ils envisagent atteindre le but fixé, quels sont les moyens qu'ils emploient pour atteindre ce but ? Comment recensent-ils et organisent leurs idées, de quels outils se servent-ils ? Ces les interrogations qui ont meublées notre attention sur les fiches, ont plus ou moins trouvé des réponses.

En définitive, ce chapitre a consisté uniquement à la présentation de notre corpus. Nous nous sommes limités à l'exposition des objectifs de chaque instrument de collecte. Mais, avant d'en arriver à l'exposition proprement dite, nous avons exposé, à la première partie, le cadre d'étude ainsi que les instruments d'analyse retenus pour mener ladite enquête. Par rapport au cadre d'étude, nous avons opéré le choix d'un seul lycée de Yaoundé, le Lycée Général Leclerc en occurrence. Là encore, il n'a pas été question de mener l'enquête à tous les niveaux d'enseignement de l'expression écrite; la loi de l'échantillonnage a fait retenir juste les différentes classes de troisième, pour des raisons précises. Relativement aux instruments d'analyse, nous nous sommes servi de l'enquête, de l'examen des copies et des fiches de préparation des leçons; un questionnaire pour les enseignants et un autre pour les apprenants. Dans un second temps, ce travail s'est focalisé sur les éléments essentiels de l'enquête. Concernant les copies des apprenants notamment, nous avons présenté les phrases qui marquaient un certain type d'incohérence. Les fiches de préparation qui seront analysées au prochain chapitre ont été présentées. Dès lors, le tout n'est pas de d'exposer les données, mais le plus important consiste à les analyser et à les interpréter. Ce travail est réservé pour les prochains chapitres.



CHAPITRE III
DU TRAITEMENT DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Après la présentation des instruments de la collecte des données au chapitre II, le présent s'emploie à l'analyse de ces données recueillies. Malgré quelques obstacles que nous avons rencontrés aux différents niveaux de réalisation et de dépouillement des instruments de la collecte des données, leur contenu demeure la clef de voûte de ce mémoire. Entre autres difficultés, nous pouvons énumérer, la réticence de certains apprenants, l'indisponibilité de quelques enseignants, et même l'extraction manuelle des résultats de l'enquête. Aussi, orienté par un souci d'ordre, avons-nous jugé nécessaire de regrouper les résultats en fonction de la spécificité de l'objet d'enquête. Etant donné que nous cherchons les causes de l'incohérence sémantico-logique perçue dans les productions argumentatives des apprenants, la question que nous posons dans ce chapitre est la suivante : quelles sont les causes qui produisent l'incompétence des apprenants en argumentation ? Ou encore, existe-t-il des insuffisances dans les activités d'enseignement/apprentissage de l'unité didactique de l'argumentation susceptibles de conduire aux mauvaises productions des apprenants ? Les résultats de l'enquête nous éclairciront sur la manière que les enseignants rendent les savoirs savants en savoirs enseignables et assimilables, les méthodes didactiques qu'ils emploient, la manière dont les apprenants s'approprient ces savoirs. Ces résultats sont de trois ordres : ceux relatifs au questionnaire des enseignants, ceux relatif à celui adressé aux apprenants et, enfin, ceux subséquents de l'examen des copies d'apprenants et des fiches de préparation des leçons.

D'ores et déjà il faut préciser que, compte tenu des difficultés rencontrées, nous n'avons pas pu atteindre tous les individus ciblés. La réticence de certains d'entre eux n'a permis d'interroger exactement que 710 élèves et 13 enseignants. Mais avant l'analyse des résultats, le premier point explique la technique de dépouillement.

3.1 La technique de dépouillement des données de l'enquête

En vue de faciliter le dépouillement des résultats de l'enquête, nous avons eu besoin de deux éléments principaux : l'établissement des fiches et le calcul des pourcentages. Par rapport aux fiches, nous les avons aménagées pour accueillir les données en fonction de leurs différents liens d'affinité et/ou de compatibilité. La technique de dépouillement proprement dite est celle de pourcentage (P_i). Elle s'obtient de la manière suivante : $P_i = n \times 100 / N$.

n = nombre de personnes partageant la même idée sur un même problème suggéré par le chercheur.

N = nombre total d'individus (élèves/enseignants) interrogés. Au vu de ce qui précède (cadre d'étude, instruments d'analyse et la technique de dépouillement de l'enquête), que nous réservent alors les résultats de nos enquêtes, de notre examen des copies et des fiche de préparation?

3.2 Résultats et analyse

3.2.1. Résultats du questionnaire des enseignants

Si nous commençons par le questionnaire des enseignants, la raison est simple : il s'agit de la meilleure population-cible car mieux placée pour connaître et juger les différentes difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de l'argumentation en troisième. La réflexion suivra l'ordre qu'impose le questionnaire.

Question n°1 *par qui sont élaboré des projets pédagogiques annuels ?*

Tableau N° 2: l'élaboration des projets pédagogiques

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Par qui sont élaborés les projets pédagogiques annuels ?	Chaque enseignant dans sa classe	-	00%
	Un groupe d'enseignant pour les classes	13	100%
	Les inspecteurs	-	00%
Totaux		13	100 %

Le pourcentage écrasant (100%) indique que les projets pédagogiques sont élaborés par les enseignants peu de temps avant le contact avec les élèves. Un même projet est valable dans toutes les classes de troisième. Ces projets ne tiennent pas compte des savoirs, des savoir-faire ni des lacunes des élèves. Les enseignements leurs sont imposés.

Question n°2 à quel trimestre envisagez-vous l'enseignement de l'argumentation ?

Tableau N° 3: la période réservée à l'enseignement de l'argumentation en troisième

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
À quelle période de l'année envisagez-vous l'enseignement de l'argumentation ?	Premier trimestre	-	00%
	deuxième trimestre	13	100%
	Troisième trimestre	-	00%
Totaux		13	100 %

Ce premier tableau quantitatif montre l'unanimité des enseignants à enseigner l'argumentation au deuxième trimestre, c'est-à-dire aux mois de janvier et février. Le premier trimestre ainsi que le troisième sont réservés à d'autres activités. Le pourcentage, 100% des enquêtés atteste cette unanimité.

Question n° 2 : il vous arrive t-il de modifier les projets pédagogiques à vous assigner ?

Tableau N° 4 : la tenue du projet pédagogique

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Il vous arrive t-il de modifier les projets pédagogiques à vous assigner ?	Oui	2	15,38%
	Non	11	84,61%
Totaux		13	100 %

A priori, on remarque que la quasi-totalité des enseignants interrogés s'accorde sur le respect particulier au projet pédagogique qu'ils reçoivent en début d'année. 15,38% seulement le modifient. Le deuxième volet de cette question nous livre les raisons de ce respect.

Tableau N° 5: justification

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Pourquoi ?	Pour subvenir aux besoins d'un public précis	2	15,38%
	Pour couvrir promptement les programmes	9	69,23%
	Pour le respect scrupuleux du projet pédagogique	2	15,38%
Totaux		13	100 %

Les résultats de ce tableau montrent que la préoccupation de l'enseignant se focalise sur lui-même. Couvrir les programmes et garder intacte le projet pédagogique se trouvent au premier plan, alors que la formation de l'apprenant est renvoyé au second plan. Seuls 15,34% des sujets enquêtés adaptent les activités du projet pédagogique aux besoins de leurs classes. Ce pourcentage assez insignifiant dénote le degré de conscience de l'enseignant.

Question n° 3 : *en combien de séances enseignez-vous l'argumentation en troisième ?*

Tableau N° 6: le dosage des leçons de l'argumentation

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
En combien de séances enseignez-vous l'argumentation en troisième ?	Six séances	3	23,07%
	Dix séances	10	76,92%
	Plus de dix séances	-	00%
Totaux		13	100 %

Le cours d'argumentation, pour la plupart ou presque tous les enseignants, est dispensé en dix séances, selon le découpage effectué dans le projet pédagogique. L'enseignant dans ces conditions se comporte en récepteur parfait. Ainsi, si l'enseignant reçoit indiscutablement les données du projet pédagogique, il sera tenté de transmettre fidèlement. Donc recopiera de manière intacte les manuels au programme.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance de cette question, nous avons jugé nécessaire de rechercher une précision auprès des différents sujets qui ont répondu unanimement. D'où le deuxième volet qui est le suivant :

Volet 2 : *ce temps est-il suffisant ?*

Tableau N° 7: la suffisance du temps imparti l'enseignement de l'argumentation

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Ce temps est-il suffisant ?	Oui	4	30,76%
	Non	9	69,23%
Totaux		13	100 %

Une fois de plus, les résultats de ce tableau donnent un pourcentage très élevé, soit 69,23% des sujets interrogés affirment que dix séances ne suffisent pas pour le cours d'argumentation en troisième. Reste à savoir combien de temps dure une séance du cours d'argumentation.

Question n°4, volet1 : *avez-vous une séance sur laquelle vous insistez le plus ?*

Tableau N° 8: la différence entre les séances

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Avez-vous une séance sur laquelle vous insistez le plus ?	Oui	3	23,07%
	Non	10	76,92%
Totaux		13	100 %

A voir les résultats de ce tableau, l'on comprend qu'il n'ya pas de séance privilégiée. L'enseignant, dans ses pratiques méthodologiques, garde le même rythme du début jusqu'à la fin de son cours.

Volet 2 : combien de temps dure cette séance ?

Tableau N° 9: la fréquence d'une leçon d'argumentation

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Combien de temps dure cette séance ?	55mn	8	61,53%
	110mn	4	30,76%
	1h30mn	1	7,69%
Totaux		13	100 %

61,53% des enseignants dispensent le cours d'argumentation en 55mn. Ce pourcentage est le plus élevé du tableau. La question que nous nous posons ici est celle de savoir s'il est possible de faire assimiler l'expression écrite en quelques minutes.

Question n° 5 : combien d'objectif pédagogique intermédiaire définissez-vous pour une séance de cours?

Tableau N° 10: la quantification des OPI d'une leçon d'argumentation

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Combien d'objectif pédagogique intermédiaire définissez-vous pour une séance de cours?	2 OPI	3	23,07%
	3 OPI	10	76,92%
	5 OPI	-	00%
Totaux		13	100 %

Tous les enseignants définissent au plus, trois objectifs pédagogiques intermédiaires pour une leçon d'argumentation. Cela rejoint les résultats du tableau précédent qui portait sur la fréquence d'une leçon d'argumentation. La prééminence de 55mn minutes a comme conséquence le raccourcissement de l'enseignement. En effet, une leçon de 55minutes ne peut regorger plus de trois O.P.I. si non, elle ne s'achèvera pas à son temps impartis. En outre, si l'enseignant a défini trois O.P.I, il va se sentir sous la pression du temps. Ainsi va-t-il survoler ou léser certaines étapes importantes d'une leçon. L'assimilation ne sera pas totale chez les apprenants.

Question n° 6 : *que donnez-vous le plus souvent à vos apprenants comme exercice d'application ?*

Tableau N° 11: la vérification de l'atteinte de son objectif pédagogique

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Que donnez-vous le plus souvent à vos apprenants comme exercice d'application ?	Devoir à faire à la maison	4	30,76%
	Devoir à faire en classe	9	69,23%
	Rien	-	00%
Totaux		13	100 %

Visiblement, la majeure partie des enquêtés opte pour les pratiques des devoirs à faire en classe. Il est certes vrai, les devoirs de classe sont fait indéniablement par l'apprenant. La vérification de l'atteinte de l'objectif pédagogique est facile et fiable. Alors que, pour le devoir à faire à la maison, l'apprenant peut le confier à quelqu'un d'autre, peut même copier celui fait par son camarade pour se sauver de la punition promis par l'enseignant. Mais, pour un élève consciencieux, le devoir à faire à la maison a deux objectifs : réviser le cours et appliquer.

Question n° 7 : *programmez-vous les séances de remédiation ?*

Tableau N° 12: les techniques d'assimilation à tous les apprenants

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Programmez-vous les séances de remédiation ?	Oui	4	30,76%
	Non	7	53,84%
	Parfois	2	15,38 %
Totaux		13	100 %

Cette question nous semble assez révélatrice, de par les chiffres obtenus. Nous y observons une écrasante majorité des enquêtés qui reconnaît n'avoir jamais organisé une séance de remédiation.

Question n° 8 : *vos élèves ont-ils des bonnes notes en argumentation ?*

Tableau N° 13: la nature des notes des apprenants

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Vos élèves ont-ils des bonnes notes en argumentation ?	Oui	3	23,07%
	Non	8	61,53%
	Parfois	2	15,38 %
Totaux		13	100 %

L'actuelle question, qui se proposait de mesurer, à travers la note chiffrée, le degré d'appropriation et surtout de réinvestissement des connaissances acquises par les apprenants, livre les résultats assez révélateurs. Plus de 61% d'apprenants n'obtiennent pas de bonnes notes en argumentation. Ce qui signale que l'enseignement n'est pas totalement assimilé.

Question no 9: *quelle méthode employez-vous pour que vos élèves organisent bien leurs idées dans l'argumentation ?*

Tableau N° 14: les techniques de liaison des idées

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Quelle méthode employez-vous pour que vos élèves organisent bien leurs idées dans l'argumentation ?	Connecteurs logiques	13	100%
	Progression thématique	-	00%
	Champ lexical	-	00%
Totaux		13	100 %

Face à cette proposition, tous les sujets d'enquête vouent à la toute puissance des connecteurs logiques, parce que présents dans tous les ouvrages au programme. Ils sont le recours parfait des enseignants pour manifester la cohérence du texte. Tous sont unanimes sur ce point de vue. Le pourcentage du tableau (100%) indique clairement cela. Pourtant les connecteurs logiques sont de plusieurs catégories tel que classés dans la *Grammaire*

méthodique du français : les connecteurs temporels, les connecteurs spatiaux, les connecteurs argumentatifs, les connecteurs énumératifs, les connecteurs de reformulation. L'inquiétude que cet outil linguistique engendre est son utilisation anarchique par l'élève.

Volet n°02 : justifiez votre choix

Tableau N° 15: Justification du choix des connecteurs logiques dans le tableau n°14

Réponse	Justification	Effectif	Pourcentage
Les connecteurs logiques	Parce qu'ils ressortent la beauté du texte	02	15,36%
	Parce qu'ils mettent en exergue la succession des arguments	06	46,15%
	Parce qu'ils favorisent la bonne compréhension du texte	02	15,36%
	Parce qu'ils permettent l'évolution de la pensée	03	23,07%
	Totaux	13	100%

Comme on le perçoit bien, les choix se justifient par quatre principales thèses. Pour les uns (15,36% de la population interrogée), les connecteurs ont une valeur esthétique. Pour d'autres ils présentent des arguments en série. Pour d'autres encore, ils aident à la compréhensibilité du texte et à l'évolution de la pensée.

Question n° 10 : *est-il possible d'intégrer la notion de progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation ?*

Tableau N° 16: le pouvoir de la progression thématique

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Est-il possible d'intégrer la notion de progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation ?	Oui	00	00%
	Non	13	100%
Totaux		13	100 %

Il ne fait aucun doute que la progression thématique est quasi écartée dans la méthodologie de l'argumentation en troisième. 100% des enseignants refusent son intégration dans leurs pratiques méthodologiques. Ce qui dénote l'une des provenances de l'incohérence

observée dans les copies des élèves et partant leur déversement massif dans les autres sujets de l'épreuve de rédaction.

Tableau N° 17: Justification de la non intégration de la progression thématique dans le tableau n°16

Réponse	Justification	Effectif	Pourcentage
NON	Parce que les programmes officiels ne prévoient pas la progression en 3 ^e , elle ne figure non plus dans le projet pédagogique.	07	53,86%
	Parce que c'est le programme de terminale.	02	15,38%
	Parce qu'il est surtout question en 3 ^e d'apprendre aux élèves à défendre un point de vue en exposant les arguments.	04	30,76%
	Totaux	13	100%

Comme on le perçoit bien, cette réponse se justifie par trois principales thèses. Pour les premiers (53,86% de la population interrogée), cette négligence est due à la quasi-absence de cette notion dans le programme ainsi que, subséquentement, dans les projets pédagogiques. Pour d'autres, à savoir les 30,76%, cette réponse se justifie par la priorité accordée à l'enseignement de l'argumentation en troisième à savoir la défense d'un point de vue par les arguments. Cela dit, l'accent est mis sur le « Quoi » c'est-à-dire le contenu du sujet et non sur le « comment » qui évoque la forme. Enfin la dernière thèse soutient que cette notion est plutôt celle de la classe de terminale.

Si tels sont, de façon objective, les résultats de l'enquête menée auprès du personnel enseignant, que nous révélera celle établie à l'endroit des apprenants ?

3.2.2. Résultats du questionnaire des apprenants

Accorder le privilège aux enseignants dans la structuration de nos résultats d'enquête ne signifie point que le rôle des apprenants y est subsidiaire, loin s'en faut. En fait, dans la nouvelle perspective pédagogique en vigueur, la place de ces derniers est primordiale. Et, c'est dans cette perspective que nous accordons une oreille particulièrement attentive à ce qu'ils pensent du phénomène qui est décrit et qui est surtout décrié. Savoir comment ils assimilent et réinvestissent l'enseignement de l'argumentation est une utilité majeure. Comme le questionnaire des enseignants, celui des élèves est constitué aussi de dix questions.

Question n° 1 : *pour réussir le paragraphe argumentatif, employez vous une seule et même idée dans chacun de ces paragraphes ?*

Tableau N° 18: le nombre d'idées développées dans un paragraphe

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Pour réussir le paragraphe argumentatif, employez-vous une seule et même idée dans chacun de ces paragraphes ?	Oui	524	73,80 %
	Non	186	26,19 %
Totaux		710	100 %

Les résultats de ce tableau montrent que les élèves en majorité ont assimilé la notion de paragraphe. Si 26,19 % d'élèves expriment des lacunes, le taux d'assimilation est néanmoins à considérer. Ainsi, une fois de plus, le constat est que, le problème de la qualité de l'argumentation ne se situe pas au niveau des étapes canoniques de la méthodologie mais ailleurs.

Question n° 2 : *pour obtenir des phrases cohérentes, connaissez-vous organiser vos idées ?*

Tableau N° 19: l'ordonnancement des idées dans le travail

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Pour obtenir des phrases cohérentes, connaissez-vous l'organisation des idées ?	Oui	389	54,78%
	Non	321	45,21%
Totaux		710	100 %

Bien que le pourcentage d'élèves maîtrisant l'ordonnancement des idées dans le travail soit au dessus de ceux présentant des limites, il est à remarquer que la différence de pourcentage n'est pas grande. Environ 45% des enquêtés affirment être incapable d'organiser leur idées dans le travail. Ainsi, en vue d'obtenir les résultats plus explicites sur la qualité de l'argumentation qui indique d'ailleurs son importance, une troisième question est posée à ces élèves.

Question n° 3 : savez-vous que l'argumentation est un procès de communication ?

Tableau N° 20: la valeur de l'argumentation

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Savez-vous que l'argumentation est un procès de communication ?	Oui	199	28,02%
	Non	511	71,97%
Totaux		710	100 %

A travers ce premier volet de la question, nous remarquons que la majorité des élèves ne connaissent pas l'importance de l'argumentation dans la vie d'un citoyen d'aujourd'hui. Rien que 28% de nos enquêtés affirment leur connaissance sur cette réalité. Cependant, il ne suffit pas de l'affirmer, encore faut-il en donner une bonne justification.

Volet n°02 : *Si oui, quelle règle utilisez – vous pour gagner ce procès ?*

Tableau N° 21: le choix des règles d'une production argumentative

Justification	Réponse	Effectif	Pourcentage
Si oui, quelle règle utilisez – vous pour gagner ce procès ?	Clarté	320	45,07%
	pertinence	180	25,35%
	Lisibilité	111	15,63%
	Compréhensibilité	99	13,94%
Totaux		710	100 %

Les uns et les autres, à travers ce volet de la question, donnent une règle qu'ils s'évertuent à appliquer tant bien que mal, pour que leurs productions soient réussies. D'aucun se battent à rendre leur production lisible tandis que d'autres se concentrent sur son intelligibilité. Ainsi de suite.

Question n°4 : *pour relier les idées dans le paragraphe argumentatif, maîtrisez-vous les méthodes ?*

Tableau N° 22: la maîtrise des méthodes d'agencement.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Pour relier les idées dans le paragraphe argumentatif, maîtrisez-vous les méthodes ?	Oui	593	83,52%
	Non	117	16,47%
Totaux		710	100 %

83,52% des enquêtés affirment pouvoir agencer les idées dans leurs productions argumentatives. Le volet suivant nous indiquera la méthode dont ils usent pour réaliser cette tâche.

Volet n° 1 : *si oui quelle méthode employez-vous ?*

Cette dernière question est également parallèle à la deuxième qui figure dans le questionnaire des enseignants. Ici comme là, il s'agit du choix de l'outil linguistique susceptible d'assurer un agencement d'idées normal et réussi.

Tableau N° 23: la méthode efficace d'agencement des idées

Justification	Réponse	Effectif	Pourcentage
Si oui quelle méthode employez-vous ?	Les connecteurs logiques	702	98%
	Le champ lexical	08	1,12%
	Progression thématique	-	-
Totaux		710	100 %

À quelques différences près, on aurait pu obtenir, pour cet ultime tableau, un résultat catégorique, 100%. Même si d'autres notions peuvent mieux couvrir le besoin d'agencement des idées dans une production argumentative, ce qui s'enseigne, qui se pratique sur le terrain est unanimement la notion de **connecteurs logiques** ; d'où l'écrasant pourcentage attribué à cette méthode.

Question n° 5: *pour faciliter la construction d'un univers de référence, faites-vous attention aux modalités de l'argumentation ?*

Tableau N° 24: la maitrise des modalités de l'argumentation

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Pour faciliter la construction d'un univers de référence, faites-vous attention aux modalités de l'argumentation ?	Oui	310	43,66%
	Non	400	56,33%
Totaux		710	100 %

À partir de ce tableau, il est clair vu que plus de la moitié des sujets interrogés, affirment leur ignorance sur les modalités de l'argumentation. Ainsi, on réalise que les élèves rédigent pour obtenir des points et passer en classe supérieure. Ils ne savent pas que la rédaction de l'argumentation poursuit des objectifs précis. Outre celui d'avoir une note chiffrée en classe, elle se veut tout d'abord un moyen de communication où le scripteur soutient une thèse adressée à un lecteur. Savoir qu'on s'adresse à autrui impose une certaine rigueur tant sur ce qu'on exprime que sur la manière de l'exprimer.

Question n°6 : *pour rédiger les bonnes argumentations, l'enseignant vous explique t-il le rôle de la concordance de temps ?*

Tableau N° 25: le rôle de la concordance de temps

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Pour rédiger les bonnes argumentations, l'enseignant vous explique t-il le rôle de la concordance de temps ?	Oui	412	58,02%
	Non	298	41,97%
Totaux		710	100 %

À travers ce tableau, il est clairement signalé que bon nombre d'élèves ont des difficultés concernant la concordance de temps. Si d'une phrase à l'autre il ya manque de congruence entre les verbes, c'est le sens même du texte qui est endommagé.

Question n°7 : *savez-vous que la progression de l'information dans l'argumentation passe nécessairement par le respect de la concordance de temps ?*

Tableau N° 26: le rapport entre la progression thématique et la concordance de temps

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Savez-vous que la progression de l'information dans l'argumentation passe nécessairement par le respect de la concordance de temps ?	Oui	382	53,80%
	Non	328	46,19%
Totaux		710	100 %

Plus de la moitié des enquêtés savent que la concordance de temps est importante pour le progrès des informations.

Question no 8 : *savez-vous que la cohésion commence à l'intérieur d'une phrase avec la concordance de temps ?*

Tableau N° 27: la finalité de la concordance de temps

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Savez-vous que la cohésion commence à l'intérieur d'une phrase avec la concordance de temps ?	Oui	239	33,66%
	Non	471	66,33%
Totaux		710	100 %

À peine le tiers des apprenants connaissent la finalité de la concordance de temps. Plus de 66% donnent une réponse négative.

Question n° 9 *connaissez-vous la finalité de l'enseignement de l'argumentation ?*

Tableau N° 28: l'utilité de l'argumentation dans la vie.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Connaissez-vous la finalité de l'enseignement de l'argumentation ?	Oui	219	30,84%
	Non	491	69,15%
Totaux		710	100 %

Cette question présente des résultats significatifs. Beaucoup d'apprenants ne connaissent pas l'utilité de l'enseignement de l'argumentation. Cela suppose qu'ils considèrent cet exercice au même titre que les exercices de la composition française.

Question n° 10 *êtes-vous apte à suivre les enseignements en argumentation aux mois de janvier-février?*

Tableau N° 29: le degré de concentration des apprenants pendant la période de l'enseignement de l'argumentation.

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
Êtes-vous apte à suivre les enseignements en argumentation aux mois de janvier-février?	Oui	300	42,25%
	Non	410	57,74%
Totaux		710	100 %

Cette dernière question présente des résultats très révélateurs. 42,25% d'apprenants ne se sentent pas à l'aise à l'école pendant les mois de janvier et février.

À partir du questionnaire adressé aux apprenants (10 questions au total), ainsi que celui adressé aux enseignants (10), plusieurs éléments de réponse semblent s'agripper à notre problématique et à nos hypothèses de départ pour renforcer le point de vue que nous défendons. Mais, pour être complètes, elles nécessitent les résultats de l'examen des copies et des fiches de préparation des leçons.

3.2.3. Résultats de l'examen des copies

Contrairement aux résultats des questionnaires qui sont facilement quantifiables, ceux de l'étude des copies le sont moins. Cette étude se divise en deux volets. D'abord le nombre d'élèves ayant choisis le sujet d'argumentation à côté de celui de la narration, à la cinquième séquence, la manière dont les apprenants argumentent.

Nous avons été en contact avec les copies de quatre classes (3^e A2, 3^e A3, 3^e E1, 3^e E3) à la cinquième séquence. L'effectif total des candidats à cet examen s'élevait à 298 dans ses classes. Ceux ayant choisis le sujet d'argumentation étaient au nombre de 103, soit un pourcentage de 34,56 %. Ainsi, le pourcentage indique que plus de la moitié des candidats à l'examen ont choisis le deuxième sujet qui portait sur la narration. Le tableau ci-après récapitule les données.

Tableau N° 30: les statistiques des copies

Par rapport au choix du sujet d'argumentation, il faut reconnaître que celui-ci dépend de la capacité de l'élève à comprendre, à soutenir une thèse et surtout à rendre cohérents ses idées et arguments. Le tableau ci-après récapitule les statistiques des sujets (argumentation, narration) de la cinquième séquence.

Sujets	Classe	Effectifs total	Nombre de candidat	Absents
Argumentation : « vivre sans AGRICULTURE de nos jours c'est vivre dans un monde sans avenir ». Disait un paysan lors de son passage dans un super marché à Yaoundé. Justifiez la thèse de ce paysan à l'aide de vos arguments et exemples venant de votre connaissance sur l'agriculture.	3 ^e A ₂	74	23	1
	3 ^e A ₃	74	30	-
	3 ^e E ₁	70	22	-
	3 ^e E ₃	80	28	-
Narration : Vous avez assisté à une pêche extraordinaire. Racontez	3 ^e A ₂	74	50	1
	3 ^e A ₃	74	44	-
	3 ^e E ₁	70	48	-
	3 ^e E ₃	80	52	-

La question que nous nous posons à ce niveau est celle de savoir pourquoi ce désintérêt de la part des élèves ? Le choix d'un sujet dépend du degré de compréhension de celui-ci, de la capacité à soutenir ses idées et surtout de la manière à les présenter. Concernant le sujet d'argumentation, plusieurs contraintes doivent être franchies pour atteindre le résultat escompté. Parmi ces contraintes, nous avons les modalités de l'argumentation qui concernent à la fois la forme et le contenu du travail de l'apprenant. La clarté et la pertinence captent l'adhésion de l'interlocuteur, alors que la lisibilité et la compréhension le séduisent et changent son comportement. En plus l'élève doit pouvoir écrire pour un lectorat averti, donc il doit bien écrire.

Cependant, les résultats d'enquête montrent clairement que la didactique de l'argumentation à ce niveau d'étude n'est pas aussi rigoureuse. Si l'accent est mis sur la défense d'un point de vue, la manière de le défendre n'est presque que pas enseigné. Les enseignants bornent par exemple le « liant » du texte sur les connecteurs logiques. Or le connecteur logique même quand il est bien employé, n'organise pas les idées, ne les agence pas, ne les présente pas selon leur valeur. On comprend alors pourquoi nous trouvons les copies pleines de connecteurs logiques mal utilisés, les incohérences sémantico- logiques, de nombreuses dissensions. En un mot, les argumentations de mauvaise qualité. Ce sont ces nombreuses contraintes et ce sérieux que cet exercice impose qui expliquent le fait que beaucoup de candidats s'y éclipsent.

Après ce point sur le désintérêt des candidats, il nous revient à présent de toucher du doigt la réalité des copies de ceux qui ont opté pour le sujet d'argumentation.

A la première lecture des copies, les réponses aux deux questionnaires se confirment ici. Ces copies explicitent le phénomène de l'incohérence sémantico-logique exposé à la problématique. Les résultats de l'examen des copies seront analysés selon les rubriques présentées au chapitre suivant.

3.2.3.1 Les erreurs de concordance de temps

La relation entre les modes et les temps doit être correcte grammaticalement: il faut répliquer un temps dans une proposition subordonnée en fonction du temps de la proposition principale. Les phrases suivantes, produites par les apprenants présentent des anomalies au niveau des temps et des modes.

1a) cela ne veut pas dire *qu'on n'aurait* pas l'avenir.

1b) Je ne serais pas obligé de faire l'agriculture pour *que j'obtiens* un bon avenir.

La réplique des temps verbaux et des modes dans les propositions subordonnées des phrases ci-dessus, marque une incohérence et rend ces phrases difficiles à interpréter. Le présent de l'indicatif employé dans la proposition principale de la première phrase « veut » ne correspond pas au temps de la subordonnée complétive « qu'on aurait ». De même, dans la deuxième phrase, la concordance entre les modes est déficitaire. Cette déficience de la concordance des temps et modes enfreint la cohésion dans la production des apprenants.

3.2.3.2. Les erreurs logico-lexicales

2a) *Comme par exemple* le ministre de l'emploi et de la formation professionnelle.

2b) Nous avons des individus qui ont *des avènements pour eux*.

2c) *Moi par contre, si moi* j'ai maintenant mon Bac, je ne ferais pas l'agriculture.

2d) c'est le cas du Cameroun avec le cacao comme produit de rente *il contribue* à *l'enrichissement* de notre pays.

Dans ces phrases, il est difficile de décrypter le message que l'apprenant véhicule. On ne sait de quoi il parle en encore moins de ce qu'il en dit. *L'expression comme par exemple* a des allures illustratives dans son emploi usuel. Mais dans la phrase 2a, non seulement il ya pléonasm, parce que le terme *comme* et *par exemple* jouent la même fonction dans ce contexte, mais aussi le lecteur éprouve des difficultés d'analyse du mot *ministre*. Quelle est l'information apportée au mot *ministre* ?

Dans 2b, *des avènements pour eux* est certainement une traduction de la langue maternelle de l'apprenant. Il ne sait comment présenter la nouvelle information du mot *individus* et son lecteur non plus ne peut aisément comprendre cette phrase.

Le scripteur de 2d parle du « Cameroun » comme thème de sa phrase, mais son propos « l'enrichissement de notre pays » se rapporte au cacao. Il est donc difficile de le comprendre à cause du mauvais agencement des idées. Ces exemples sont assez significatifs. Les apprenants possèdent de bonnes idées. La difficulté majeure réside au niveau de la distinction du thème de la phrase (ce dont on parle) et le propos (ce qu'on en dit).

3.2.3.3 Les erreurs de technique de liaison des phrases

3a) *Pourquoi* : Nous avons les individus qui vivent sans l'agriculture *mais* qui ont des avènements pour eux.

3b) vivre sans l'agriculture ne veut pas dire qu'on n'aurait pas d'avenir. *En d'autres termes*, cela est *aussi* vrai. *Mais* cela ne veut pas dire qu'on n'aura pas l'avenir.

3c) les avis sont partagés au sujet de l'agriculture *c'est pour quoi* certains pensent que vivre sans l'agriculture c'est vivre dans un monde sans avenir.

3d) *D'autre part* l'agriculture contribue à l'économie du pays *c'est-à-dire* qu'elle permet à certains de pays de se développer grâce aux devises que *les* produits de rente les rapporte.

3d) *Toutefois* l'agriculture assure l'avenir grâce à ses aliments nutritionnelles *mais* peut *aussi* l'assurer grâce à la nutrition des populations.

3e) *Dès lors* il semble *de soi* que l'agriculture nous aide dans le monde grâce aux développements de la population de l'économie et dans pleins d'autres domaines.

3f) vivre sans l'agriculture, c'est vivre dans un monde sans avenir et Eto'o Fils joue au football il est le meilleur joueur de l'équipe nationale. La jalousie de ses coéquipiers amène l'entraîneur à dire qu'il est insolent et lui il gagne son avenir avec les championnats d'Europe.

Dans 3b, trois connecteurs logiques sont employés : **en d'autres termes, aussi, mais**. Dans *la Grammaire méthodique du français*³³, ces termes de liaison ont des valeurs précises. *En d'autres termes* explicite l'idée énoncée précédemment. C'est une manière de clarifier l'idée déjà énoncée. Le connecteur *Mais* traduit un renoncement de la part du locuteur. Il a une valeur d'opposition. Le connecteur *aussi* pour sa part, est un connecteur qui a une valeur consécutive et qui exprime la conséquence. Or, dans le passage suscité, cet élève attribue à ces outils, des valeurs autres que leurs valeurs normatives. Dans ses phrases, l'expression **en d'autres termes** a une valeur d'opposition. Au lieu d'expliquer son idée selon laquelle, on peut avoir de l'avenir en pratiquant des activités autres que l'agriculture, le candidat se trompe au niveau du choix du connecteur. En employant mal celui-ci, il exprime plutôt le contraire de ce qu'il a énoncé à la première phrase. Dans les deux phrases, non seulement qu'il n'y a pas un lien logique, mais encore, l'on a du mal à comprendre la thèse qu'il soutient. La même déviance est observée avec l'emploi du connecteur **aussi**. Ce connecteur est superflu dans cette phrase. Il ne joue aucun rôle, si oui celui d'alourdir le style et d'empêcher la compréhension de la production. Il en va de même pour **mais** qui ne possède pas une valeur précise dans cette phrase.

Dès lors nous constatons que les apprenants de troisième assignent aux mots de liaison des valeurs différentes de leurs valeurs usuelles, c'est-à-dire celles qui sont définies par la norme en grammaire. Et ces déviances dans l'emploi des connecteurs constituent un handicap

³³ M. Riegel, J-C. Pellat et R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Op. cit.

au décodage des arguments, des idées qu'ils véhiculent dans leur production écrites. Elles constituent une entorse réelle à la cohésion du texte, rendent difficile sa compréhensibilité et endommagent sa qualité.

Le deuxième résultat de cet examen des copies est la simple suite des phrases dans le texte sans aucun lien. Les élèves superposent des phrases qui ne soutiennent pas la même thèse. Une incohérence se vérifie en [3f] qui confirme que ces énoncés émettent des successions isolées d'éléments n'aboutissant qu'à des pseudo-phrases. Notre corpus regorge ainsi de séquences se réduisant à un libre alignement d'éléments. On convoquera Tesnière pour comprendre que ce lien structurel nommé *connexion* implique certes, un ensemble de principes formels, mais aussi s'accomplit grâce à un irréductible soubassement sémantique qui atteste que le lien connexionnel est tout un lien de signification.

Que ces énoncés se justifient comme des bévues en ponctuation ou en écriture, les faits demeurent qui dénoncent ces sortes de regroupements d'unités sans fil unificateur, sans cohésion syntaxique et sans assise sémantique. En d'autres termes, il s'agit d'une juxtaposition automatique de termes dénuée de l'articulation à la fois formelle et interne à laquelle Tesnière fait allusion dans sa théorie de la connexion lorsqu'il écrit :

*C'est la connexion qui donne à la phrase son caractère organique et vivant, et qui en est comme le principe vital. Construire une phrase, c'est mettre la vie dans une masse amorphe des mots en établissant entre eux un ensemble de connexions.*³⁴

En bref, une telle juxtaposition dessert cette interaction profonde qui favorise l'incidence des unités les unes sur les autres. En somme, les combinaisons formelles n'offrent pas ici la contre-partie sémantique attendue, les successions de mots étant dénuées de cette interpénétration mutuelle qui fonde la communication et qui garantit la qualité de l'argumentation.

3.2.4. L'examen des fiches de préparation des leçons

Si notre recherche s'étend jusqu'aux fiches de préparation des enseignants, c'est parce que les causes de l'incompétence des apprenants en argumentation en générale et la liaison cohérente des idées en particulier, peuvent avoir diverses zones de provenance. L'enseignant, malgré l'autonomie accordée aux apprenants, reste l'élément essentiel dans la formation de ceux-ci. Son profil ou ses méthodes didactiques peuvent détériorer les résultats recherchés

³⁴ L. Tesnière, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959.

dans l'enseignement. Cette partie s'intéresse aux activités de l'enseignant et notamment, la formulation des O.P.O, la durée d'une leçon d'argumentation, les évaluations intermédiaires, la nature des exercices d'application, la technique de questionnement, la progression du cours, le nombre d'O.P.I, le caractère interactif des cours. Pour identifier les fiches du corpus, nous utiliserons les codes suivants : FIC 1 correspond à la fiche n°1, FIC2 correspond à la fiche n°2, FIC3 correspond à la fiche n°3.

- La formulation des objectifs pédagogiques opérationnels

FIC1 : à la fin de cette leçon, l'élève devra être capable de rédiger un paragraphe d'un devoir d'argumentation.

FIC2 : rédiger le paragraphe et la transition d'un devoir argumentatif

FIC3 : À la fin de la leçon, l'élève sera capable de construire un paragraphe argumentatif.

Les trois fiches de préparation présentent des nominations et les formulations différentes. Dans FIC1, nous lisons *objectif spécifique*, alors que dans FIC2 et FIC3 c'est l'O.P.O qui est défini. La formulation de ces objectifs diffère d'un enseignant à l'autre. Le producteur de FIC2 commence la formulation de son objectif par un verbe d'action qui définit l'agir de l'apprenant, mais les conditions de réalisation et la performance sont négligées. FIC1 et FIC3 se diffèrent au niveau de l'agir compétent. Avec la formulation de FIC1, l'expression *l'élève devra être capable* reste un doute. D'abord le verbe modal *devra* nous place dans le domaine de réserve qui empêche de se prononcer. Il est clair que si l'enseignant débute son cours avec les doutes et les souhaits, il n'obtiendra que les produits du doute. Alors que l'expression *sera capable* place l'enseignement dans un terrain de certitude de son activité. Ce qui suppose que la notion d'objectif est aléatoire dans l'enseignement de l'argumentation.

- La durée d'une leçon sur l'argumentation

Pourquoi s'intéresser à la durée d'une leçon sur l'argumentation ? Telle est la question qui peut venir à l'esprit au regard de ce titre. Le tout n'est pas de constater un problème, mais encore faut-il chercher ses causes pour pouvoir apporter des solutions. Le problème des mauvaises productions argumentatives des apprenants du niveau troisième, peut résulter de la brièveté des leçons. Dans les fiches qui nous servent de corpus, la durée varie. 55minutes pour FIC2 et FIC3, 1h30mn pour FIC1. L'expression écrite demande un certain temps pour passer de la théorie à la pratique. L'enseignement du paragraphe argumentatif, nécessite des activités telles que la distinction des éléments constituant un paragraphe, la construction des

phrases dans un paragraphe, les techniques de liaison de ces phrases et la construction d'une conclusion partielle. Ces activités, indispensables pour les bonnes productions, ne peuvent être menées en une séance de cours et en moins de 110minutes. Cette brièveté des leçons fait émettre deux hypothèses : soit l'enseignant va choisir certaines de ces activités et écarter les autres, soit il va survoler. Cela peut présenter une source de l'incompétence des apprenants en argumentation.

- la progression du cours/ le nombre des O.P.I

Nous entendons par progression du cours, les différentes activités que l'enseignant mène dans la leçon portant sur le paragraphe argumentatif. Ces activités sont définies en fonction des objectifs pédagogiques intermédiaires. FIC1 et FIC2 définissent trois O.P.I allant de la définition du paragraphe à l'application en passant par la structure du paragraphe. FIC3 quant à elle, définit deux objectifs intermédiaires. Identifier les éléments constitutifs du paragraphe et distinguer les liens entre les phrases. La durée réservée à la phase d'application est inférieure à celle accordée à la théorie. On dira que l'unité didactique à ce niveau est plus théorique que pratique. Par ailleurs, compte tenu du nombre d'O.P.I et des activités y relatives, on pense que le dosage est léger. Ce qui ne peut permettre des bonnes productions et des bons rendements.

- les évaluations intermédiaires

Les FIC1 et FIC2 n'ont pas d'évaluations intermédiaires. Ces enseignants ne vérifient pas le degré d'assimilation des activités déroulées. Pourtant l'évaluation intermédiaire, rangée dans le type d'évaluation formative, sous-tend des remédiations et est liée à la pédagogie de la réussite.

- La technique de questionnement

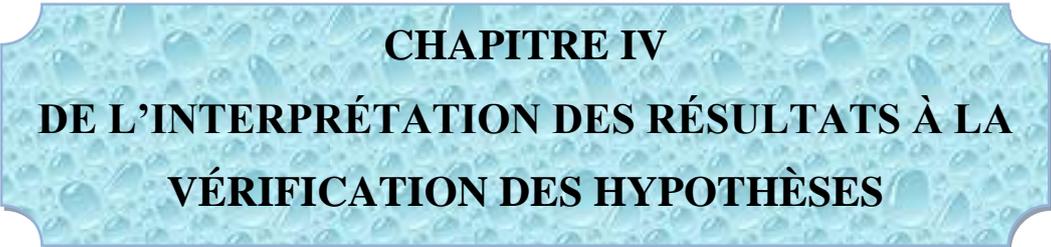
Pendant l'interaction, les questions posées aux apprenants insistent sur la phase théorique de l'apprentissage. Par exemple, les questions suivantes n'aident pas l'apprenant à produire :

Qu'est ce que le paragraphe ? Qu'est ce que le point de vue ? Qu'est ce qu'un argument ? Qu'est ce qu'un exemple ? Le cours d'argumentation qui est un cours d'expression écrite demeure théorique.

- **La nature des exercices d'application**

La FIC1 propose le devoir à faire à la maison. Lorsqu'on sait que le cours de français, selon le jugement profane, est minoritaire par rapport aux autres. Aussi, Pour un travail à faire à la maison, l'apprenant peut en laisser le soin à quelqu'un d'autre, ou lorsqu'il ne choisit pas de se soustraire simplement. Quoi qu'il en soit, cela indique le caractère plus théorique des cours.

En définitive, le présent chapitre a été entièrement consacré au cadre opératoire qui régit ce travail de recherche. Aussi constitue-t-il sa trame fondamentale. Après avoir constaté l'existence du problème de l'incohérence sémantico-logique dans les productions argumentatives des apprenants du niveau troisième, l'une des attitudes scientifiques à suivre était de recueillir, l'opinion ou le sentiment à ce sujet des principaux acteurs à savoir, les enseignants et les apprenants. Par ailleurs, il fallait confirmer cette hypothèse des rédactions et des fiches de préparation des leçons, le but étant de déceler les causes de cette déficience organisationnelle des idées que manifestent les apprenants. D'où la double nécessité de l'enquête et de l'examen des copies ainsi que des fiches de préparation des leçons. Après analyse des données, nous avons relevé des méthodes didactiques des enseignants, des avis des apprenants au sujet de leurs pratiques didactiques. Cependant si la crédibilité d'un tel travail de recherche repose sur l'enquête, ses méthodes et ses résultats, le plus utile est contenu dans l'interprétation qu'en fait le chercheur. Que traduisent concrètement les résultats obtenus ? Telle est l'interrogation dont la réponse orientera le prochain centre d'intérêt.



CHAPITRE IV
DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS À LA
VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Si la réalisation d'un travail de recherche en didactique repose en grande partie sur les enquêtes menées, les résultats obtenus grâce à elles importent encore plus. C'est ainsi qu'après dépouillement et analyse des données recueillies, le présent chapitre s'attèle à interpréter les différents résultats en vue d'envisager d'éventuelles solutions, fussent-elles perfectibles. Il ne suffit pas de questionner les sujets proches du phénomène ayant fait l'objet de la recherche, il faut aussi et surtout savoir interpréter les résultats afin d'atteindre avec assurance les objectifs visés. Après la précédente étape relative à la révélation des résultats des enquêtes, il s'avère utile de les confronter aux hypothèses émises à l'entame de ce travail, en vue de confirmer ou d'infirmer celles-ci. En clair, il sera question pour nous, au cours de ce chapitre, de répondre à la question de savoir si les résultats obtenus sont en congruence avec nos principales hypothèses.

4.1. Phase interprétative

À partir des différents résultats que nous avons obtenus et regroupés par affinité, se dégagent plusieurs faits qui expliquent l'incompétence des apprenants en argumentation. Si ceux-ci ne produisent pas les textes cohérents, les résultats révèlent les faits suivants : au point focal se trouve l'inefficacité des enseignements, relatif au non fondement de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation sur des règles de bonne production, à la réduction de la cohérence et cohésion aux seuls connecteurs logiques, au non enseignement de l'organisation des informations dans les paragraphes, etc. autour de ce fait, gravitent d'autres faits aussi révélateurs, tels que, l'inadéquation de la période annuelle choisit pour l'enseignement/apprentissage de l'argumentation, l'incongruité des O.P.O et des O.P.I, la brièveté des leçons, la primauté de la théorie sur la pratique, la technique de questionnement, l'absence des évaluations formatives, l'insuffisance du dosage des leçons, la non insertion de la progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation, etc.

4.1.1 La divergence entre l'A.P.C et les pratiques réelles sur le terrain

En révolutionnant l'enseignement du français au Cameroun, la technostucture de l'éducation a introduit la notion de projet pédagogique qui se déploie dans une progression cohérente. Cette réforme de l'éducation, place toute l'action pédagogique dans les salles de classe. Cela dit, un bon projet pédagogique se construit à partir d'une claire appréciation des savoirs, des savoir-faire et des lacunes des élèves dont on a la charge. Cette appréciation de la

classe est possible par l'évaluation diagnostique qui expose les besoins réels des apprenants. Ainsi, le sujet central de l'action pédagogique est l'apprenant et non l'enseignant. Pour renforcer cette idée d'hisser l'apprenant au centre de sa formation, l'autorité compétente a adopté l'approche par les compétences. L'A.P.C est cette méthode qui doit créer le lien entre l'école et la vie au profit de l'élève. Ses lacunes sont le début d'une programmation d'enseignement afin de savoir quelle compétence susciter en lui.

Or, les pratiques sur le terrain révèlent le contraire. D'après les résultats de l'enquête, les projets pédagogiques sont élaborés non pas par l'enseignant qui tient la classe mais par un groupe d'enseignants, peu de temps avant la rentrée scolaire, c'est-à-dire avant le contact avec des élèves.

En outre la couverture des programmes est le souci majeur des enseignants qui reçoivent une pression du corps administratif sur cette affaire. Ce qui compte n'est pas la formation de l'apprenant, mais l'honneur de l'établissement qui fini les programme au mois de mars.

4.1.2 L'inadéquation de la séquence administrative destinée à l'enseignement / apprentissage de l'argumentation

D'après les données de notre enquête, l'enseignement de l'argumentation est réservé au second trimestre, précisément aux mois de janvier et de février. Le pourcentage écrasant, précisément 100%, atteste la décision de la première population-cible à programmer l'enseignement de l'argumentation à cette période de l'année scolaire. Pourtant, cette période présente beaucoup d'obstacles pour l'enseignement, l'apprentissage, l'assimilation et le réinvestissement des savoirs. Tout d'abord, cette période se situe entre plusieurs fêtes : les prolongations de la fête de Noël, la jubilation de la nouvelle année, les jouissances de la semaine de la jeunesse, les folies de la fête des amoureux, les échos de la fête de pâques pour ne citer que celles là. En outre la même période paraît difficile à vivre à cause de la saison sèche et ses affres. Ainsi, cette atmosphère semble ne pas être propice pour un enseignement aussi sérieux que celui de l'argumentation. L'on peut alors imaginer l'une des sources de la désinvolture avec laquelle les élèves pratiquent cet exercice et les mauvais rendements scolaires qui s'en suivent. En plus, on sait qu'une construction intellectuelle solide et fructueuse est difficile, voir impossible dans une mouvance festivalière. Nous redoutons alors la programmation de cette activité aux mois des fêtes.

4.1.3 La tenue du projet pédagogique

La quasi-totalité des enseignants s'accorde sur le respect particulier au projet pédagogique qu'ils reçoivent en début d'année scolaire. Ils justifient leur attitude de suivre, l'une après l'une, les programmations du projet, sans modification aucune, par la volonté de couvrir les programmes annuels aux temps prescrits. Nous précisons déjà d'après les informations recueillies que, ces projets sont élaborés en début d'année scolaire, par un groupe d'enseignants peu de temps avant le contact avec les salles de classe.

Or, le projet pédagogique a révolutionné l'enseignement du français et traite les questions de pédagogie. Dans les commentaires des programmes, il est écrit : « le professeur dispose en début d'années d'un certain nombre d'**outils**(...). A ces outils il devra ajouter une bonne connaissance de la classe. »³⁵ Cela signifie que toute l'action pédagogique a pour cadre une salle de classe. Un bon projet se construit à partir d'une claire appréciation des savoirs, des savoir-faire et des lacunes des élèves dont on a la charge. C'est à ce besoin de connaissance de sa salle de classe que répond l'évaluation diagnostique, qui fait apparaître les besoins réels des apprenants. L'objectif d'ensemble étant de prendre les élèves là où ils se trouvent pour les mener le plus loin possible, c'est à partir de cette évaluation que s'élabore le projet annuel.

Par ailleurs, le projet pédagogique est issu de la pédagogie du projet, mis sur pied par les pédagogues de l'Ecole Nouvelle du début du siècle. Elle voudrait que « la vie pénètre l'école et que l'école aille à la vie »³⁶. Cette pédagogie tient plus compte des élèves auquel il s'adapte en fonction de ce qu'ils sont (savoirs antérieurs) et de ce qu'ils doivent devenir (savoirs à acquérir). En outre, elle stipule selon la taxinomie de Louis LEGRAND³⁷ que, l'une des caractéristiques majeures est l'anticipation collective et la planification souple. La prise de décision doit être collégiale et la programmation des activités ne doit pas être stricte, rigide afin de prévoir les ajustements possibles. Cela indique que, l'enseignant doit adapter son projet pédagogique en fonction des besoins de sa classe. Etant donnée que les individus sont différents les uns que les autres, un même projet ne devrait pas s'utiliser dans toutes les classes de troisième. De même, un projet devrait subir des modifications en fonction du niveau de la classe et après acquisition de certaines informations. C'est dans ce sens que LANGLADE précise que : « c'est en analysant les pré-acquis des élèves que l'enseignant se

³⁵ Commentaire du programme de langue français et de littérature, premier volet, Enseignement générale et technique second cycle, janvier 1995. P.5

³⁶ J. RIOULT, « cerner la démarche du projet », in *Journal des instituteurs et des professeurs des écoles* (J.d.i.), 10 juin 2001, pp.58-59.

³⁷ L. LEGRAND, « la pédagogie du projet », in *pour un collège démocratique*, la documentation française, pp.41-42.

rendra compte s'ils possèdent ou non les pré-requis nécessaires aux acquisitions projetées ». ³⁸
L'enseignant qui se comporte en laxiste ou en passif, qui s'enferme dans les méthodes excessivement réceptacles, non critiquables, dévie le principe fondamental du projet pédagogique, celui de la flexibilité, c'est-à-dire l'ajustement perpétuel en fonction des besoins d'un public précis ; et, les rendements scolaires ne peuvent être que le résultat de cette déviance de la part des enseignants.

4.1.4 Le dosage des leçons

Le cours d'argumentation, pour $\frac{3}{4}$ des sujets enquêtés précisément 76,92%, est dispensé en dix séances de 55minutes chacune. Les enseignants reconnaissent que ce temps est insuffisant. Toutes les activités sont menées dans cette brièveté de temps. Or, le cours d'argumentation est un cours d'expression écrite qui se déroule en deux étapes : l'explication théorique et l'application. Ainsi, l'enseignant ne disposant que de 55minutes, est souvent obligé de raccourcir son activité. Pour la pratique, il abandonne les apprenants à eux-mêmes, en leur donnant le devoir à faire à la maison comme exercice d'application.

Or, le cours de français est un cours immédiat. Le devoir à faire à la maison n'est pas toujours à l'avantage de l'apprenant. Tout d'abord, l'apprenant peut confier ce devoir à un frère qui remplit les formalités, ou encore, il peut copier celui effectué par son camarade, non pas pour apprendre, mais pour se dérober de la sanction promis par l'enseignant au cas où quelqu'un ne présentera pas son travail au prochain cours. Du côté de l'enseignant, la correction des devoirs n'étant pas prévu dans le projet pédagogique, il n'est pas obligé de faire la correction des devoirs à faire à la maison, à l'heure prévue pour une autre leçon. Tous ces dérapages sont causés par le dosage des leçons qui n'assigne qu'une séance à chaque notion quelque soit sa valeur.

4.1.5 La définition des objectifs pédagogiques

Les données recueillies signalent une déficience au niveau de la formulation des objectifs pédagogiques. Or, l'importance d'un O.P.O dans une leçon n'est pas à douter. Ils expriment de façon spécifique les résultats obtenus par une activité éducative. Ils servent à rendre cohérentes les activités d'enseignement et d'apprentissage, notamment en spécifiant ce que doit faire l'enseignant et/ou l'apprenant. En clair, les objectifs pédagogiques sont des

³⁸ G. LANGLADE et alli, *La Séquence didactique en français*, p. 21.

résultats observables et mesurables qui peuvent être considérés comme les conséquences d'une activité éducative déterminée. Lorsqu'un O.P.O est mal défini, il est possible que l'enseignant tâtonne sur son activité, que cette activité vole dans tous les sens et au final, que rien ne soit construit ou atteint.

On sait par ailleurs qu'un bon objectif pédagogique doit satisfaire cinq caractéristiques :

- 1) Il doit toujours être rédigé en fonction de l'agir de l'apprenant (autour d'un verbe d'action à l'infinitif exprimant le changement attendu chez l'apprenant) ;
- 2) Il doit exprimer clairement le comportement ou la conduite qui sera observé(e) (le verbe d'action doit être univoque, c'est-à-dire n'a qu'une et une seule interprétation) ;
- 3) Il doit décrire un comportement observable chez l'apprenant (ce comportement doit être acquis suite aux apprentissages y relatifs) ;
- 4) Il doit préciser les conditions de réalisation (le contexte, les outils disponibles et les restrictions d'actions doivent être décrits) ;
- 5) Il doit préciser les critères d'évaluation (il s'agit de préciser les qualités ou les caractéristiques de la performance : avec quoi ? Où ? Quand ? Comment ?).

De ces cinq caractéristiques, les trois premiers sont essentiels (aucune d'elle ne doit manquer dans un objectif d'apprentissage) et les deux derniers sont circonstanciels (leur absence n'influence pas la valeur de l'objectif d'apprentissage). Les objectifs pédagogiques des fiches de préparation sont lacunaires, car, ne respectant pas les caractéristiques d'un bon objectifs tel que prescrit par les didacticiens.

4.1.6 L'incongruité des O.P.O et des O.P.I

Les résultats de l'examen des fiches de préparation révèlent que les O.P.I ne correspondent pas aux O.P.O définies pour la séance. Une autre cause des mauvais résultats qui sont obtenus. En effet, l'O.P.I doit concourir à l'atteinte de l'O.P.O. celui-ci peut s'appréhender comme une fédération des O.P.I. Ainsi, les verbes qui définissent les O.P.I et les activités menées devraient permettre d'atteindre l'objectif fixé. Or, ce n'est pas toujours le cas dans nos salles de classe. Un objectif qui est : « construire par exemple un paragraphe argumentatif » ne saurait avoir d'O.P.I définir le paragraphe. La définition du paragraphe n'aide pas l'apprenant à réaliser la tâche qu'on attend de lui. Cela ne permettrait pas alors le résultat visé.

4.1.7 La primauté de la théorie

Il est clair que le cours d'argumentation est beaucoup plus théorique que pratique. Les fiches de préparation nous ont révélé cette vérité. La technique de questionnement ne suscite que les réponses théoriques du genre : qu'est ce qu'un paragraphe ? Qu'est ce qu'un exemple ? Un argument ? L'enseignant accorde plus de temps à la théorie. Dans les résultats des fiches de préparation, nous notons 20 à 25 minutes réservées pour la définition des notions. Alors qu'au niveau de la pratique nous remarquons moins de temps. L'expression écrite, a pour finalité la production. La théorie qui domine ne conduit pas aux bonnes productions.

4.1.8 La non insertion de la progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation

L'une des causes qui expliquent les mauvaises productions argumentatives des apprenants est la stagnation des méthodes didactiques. Le goût effréné du suivisme des programmes officiels et des projets pédagogiques par les enseignants conduit à l'invariabilité des méthodes d'enseignement. Soucieux de considérer les programmes et les projets pédagogiques comme des documents directifs, l'enseignant s'abstient à opérer des choix à l'intérieur des ces documents, de décontextualiser et de recontextualiser les savoirs, en fonction du niveau de sa classe et l'objectif de former les citoyens aptes à se comporter convenablement en société.

En plus, en affirmant à hauteur de 100% l'impossible insertion de la progression thématique dans la didactique de l'argumentation, et, en brandissant les raisons selon lesquelles les programmes et le projet pédagogique ne prévoient pas cette notion à ce niveau d'étude, qu'il s'agit plus tôt du programme des classes de terminales, on déduit que l'enseignant se comporte en récepteur parfait. Il néglige l'hétérogénéité qui prescrit la diversité des méthodes. On sait que les apprenants sont différents les uns, les autres. Ils n'apprennent pas avec la même méthode, au même rythme et au même temps. Diversifier ses méthodes didactique, c'est donner la chance à tout le monde. User d'une seule méthode didactique, c'est exclure beaucoup d'apprenants dans l'apprentissage.

4.1.9 Le manque de rigueur

L'un des problèmes qui se posent avec acuité dans l'enseignement de l'argumentation est celui du manque de rigueur. Ici, interviennent les éléments sans lesquels l'enseignement/apprentissage de l'argumentation sera déficitaire. Il s'agit des principes précis sur lesquels repose l'acte d'argumenter à l'écrit comme à l'oral. En d'autres termes, il s'agit des savoirs qui doivent aider à faire des bonnes productions et à obtenir des bons rendements. Les différents résultats d'enquête signalent des déceptions durement ressenties. Entre autre, nous notons : le non fondement de l'enseignement/apprentissage sur les règles de bonne production, la réduction de la cohésion et cohérence aux connecteurs logiques, la non insistance sur les modalités de l'argumentation, le non enseignement de la concordance de temps, le non enseignement de l'organisation des informations et des idées dans les paragraphes, la non précision de la finalité de l'enseignement/apprentissage de la vie.

4.1.8.1 La réduction de la cohésion et de la cohérence aux connecteurs logiques

La finalité des connecteurs logiques est de faire articuler les phrases les unes aux autres selon le sens que le locuteur véhicule. Ils sont certes, « les chevilles qui relient des propositions à l'intérieur d'une phrase, il relient deux phrases permettant de saisir le passage d'un argument à un autre, d'une idée à une autre. »³⁹ Les connecteurs sont importants dans la production argumentative dont ils forment l'armature. Seulement, dans la mesure où le connecteur ne définit pas le thème de la phrase encore moins l'information nouvelle qu'on apporte à ce thème, leur usage devient problématique.

Par ailleurs, le connecteur logique ne permet pas la construction de la phrase qui est l'élément de base du paragraphe. Il s'intéresse uniquement aux relations que ces phrases entretiennent (opposition, addition, justification...). Pourtant, la cohérence se fonde sur la notion de phrase. L'intérieure d'une phrase, le déploiement du thème dans tout le paragraphe, la dispositions des informations véhiculées, le rapport entre les verbes employés.

En outre, lorsque le connecteur est mal employé, cela produit un effet désagréable. Les résultats nous ont révélé que les apprenants de troisième accordent aux connecteurs logiques des valeurs autres que leurs valeurs usuelles. Cette utilisation abusive de ces *chevilles*, est une des causes de l'incohérence des productions argumentatives des apprenants.

³⁹Karl COGARD, op. cit.

4.1.8.2 Le non enseignement de l'organisation des informations dans les paragraphes.

Le cours d'argumentation accorde une unique séance à la rédaction du paragraphe. Cette séance s'intéresse uniquement aux éléments constitutifs du paragraphe (thèse, argument, exemple) les distinguer et les définir sont des principaux objectifs intermédiaires. Or, distinguer et définir ne permettent pas la construction ou la rédaction du paragraphe. L'organisation demande la disposition des éléments constitutifs qui se présentent en fonction de leur valeur, la formulation du thème d'une phrase qui permet de savoir ce que dit l'apprenant, comment il le dit et pourquoi il le dit. En somme, l'organisation n'est pas l'objet d'un seul élément mais la somme des étapes d'un processus de construction des phrases. Les apprenants ne peuvent bien organiser leurs informations qu'après plusieurs étapes. Enseigner la notion de paragraphe en une seule séance ne peut qu'aboutir aux mauvaises productions.

4.1.8.3 Le non fondement de l'argumentation sur des règles de bonne production

La rédaction est une pratique langagière et communicationnelle. Une bonne production est claire, lisible pertinente et compréhensive. Gagner l'adhésion de son interlocuteur demande une certaine connaissance de celui-ci. Pour la classe de troisième, les interlocuteurs sont des enseignants, des personnes averties. L'apprenant doit mobiliser les ressources de la langue pour donner forme à son action, une action discursive, qui prend place dans une situation de communication. Cependant, la deuxième population cible ne manifeste pas cette connaissance. Ici, se pose le problème de la relation de l'école et la vie active. Les enseignants, d'après les informations des enquêtés enseignent l'argumentation non pas comme un exercice de transition de l'école à la vie, mais comme un exercice scolaire qui permet de passer en classe supérieure. Ils créent de ce fait une barrière théorique empêchant la construction de l'homme intégrale. Pourtant, l'objectif des nouveaux programmes est de créer un lien entre l'école et la vie. Au vu de tout ce qui précède, quelle(s) hypothèse(s) mérite(nt) alors d'être validée(s) ?

2. Vérification des hypothèses

Après interprétation des différents résultats obtenus de notre enquête, nous nous rendons compte que les hypothèses émises en début d'analyse sont pour la plupart validées. Au vu des résultats de l'enquête dont la plupart des questions étaient relatives aux pratiques de

l'expression écrite, aux méthodes didactiques usées et aux compétences des apprenants en argumentation, notre hypothèse générale se confirme sans réserve aucune. L'incompétence argumentative des apprenants de troisième, est causée par l'incongruité des méthodes didactique en vigueur et des pratiques réelles dans les salles de classe. Toutefois, la noosphère éducatives reconnaît les obstacles qui rendent difficile l'enseignement/apprentissage de l'argumentation et adhèrent massivement aux propositions de résolution de ce problème.

Il est nécessaire d'adapter son projet pédagogique aux besoins réels de sa classe, parce qu'il faut prendre l'apprenant là où il est pour le mener le plus loin possible. Ce projet doit être élaboré individuellement, et après évaluation diagnostique.

Relativement à l'hypothèse secondaire n°1, elle a été également retenue. En effet, l'enseignant ne tient pas toujours compte de la présence des apprenants ni de leurs besoins. Il ne s'intéresse pas à la pédagogie par erreurs qui lui permet de mieux connaître les sujets qu'il a en face de lui. Les apprenants dans ces conditions sont en réalité des passifs, leur statut n'est pas légitimé et le caractère interactif des cours n'est pas présent dans la didactique.

Notre hypothèse secondaire n°2, relatif à une cloison étanche entre l'école et la vie, semble crédible. En effet, l'apprenant ne sait pas l'intérêt pour lequel il est appelé à s'adonner rigoureuse à l'apprentissage de l'argumentation. Il ne maîtrise non plus la finalité de cet exercice et le considère comme un moyen d'obtenir une note chiffrée et passer en classe supérieure. Il n'est pas conscientisé sur le fait que la vie courante est un vaste champ d'argumentation et que cet exercice est l'arme indiquée pour se construire une personnalité et persuader ses interlocuteurs sans les manipuler.

Le suivisme des programmes et projet pédagogique sans modification aucune, conduit à la stagnation des méthodes didactiques en argumentation. Cette invariabilité réduit les chances d'apprentissage et aboutit à l'incompétence des apprenants. C'est ce que présageait notre hypothèse secondaire n°3. Il est important de varier ses méthodes didactiques, enfin de donner la chance de réussite à tout le monde.

La notion de contextualisation étant au centre de tout enseignement, il est souhaitable qu'un enseignant modifie en introduisant les savoirs qui peuvent aider à réaliser l'objectif fixé. En décontextualisant un savoir et en le récontextualisant, l'enseignant se dégage de l'échec. Par contre, la déviation de la progression thématique comme élément assurant la cohérence du texte explique la déficience organisationnelle des idées des apprenants dans leurs productions argumentatives. C'est ce que nous suggère notre dernière hypothèse de sens.

Au demeurant, il ressort de ce centre d'intérêt portant sur la validation de nos hypothèses que nos impressions de départ ont été quasi-totalement fondées. Certes, les résultats obtenus, quelquefois, ne correspondaient pas entièrement aux estimations. Dans l'ensemble, nous pouvons retenir que les investigations menées nous ont bien permis de justifier le constat qui a été à l'origine de tout ce travail de recherche.

Par ailleurs, au vu des résultats évoqués ci-dessus, il apparaît clairement que les apprenants sont incompetents dans l'exercice d'argumentation. Leurs productions sont incoherentes et la conséquence est les mauvais rendements. Ce problème est causé par de nombreux facteurs importants et variés.

Face à cet énorme dilemme, quelle mesure prendre alors pour essayer d'apporter d'éventuelles solutions à un tel problème ? Comment envisager une didactique de l'argumentation cohérente ? Il s'agit là d'une problématique qui interpelle toute la noosphère éducative de notre pays, à tous les niveaux. À chaque étape de celle-ci, les mesures importantes doivent être prises en vue d'une éventuelle résolution. C'est ce qui fera l'objet du quatrième et dernier chapitre de notre travail de recherche.



CHAPITRE V
POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ARGUMENTATION COHÉRENTE

Nous fondons nos analyses sur certains objectifs généraux de l'enseignement du français au premier cycle. Par rapport à la rédaction d'une argumentation cohérente, nous tiendrons compte non seulement des objectifs mais aussi du rôle de l'enseignant. Comme objectif, nous notons :

*Donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale ou écrite. Préparer les élèves à la prise de décision et des responsabilités. Construire des phrases dans un texte. Le rôle de l'enseignant reste de motiver en chaque enfant un effort continu de dépassement de soi*⁴⁰

Le plus important, ce sont les différents aspects de ces objectifs qui, explicitement ou non, convoquent le comportement de l'apprenant. Ce qui revient à penser que l'élément essentiel dans ce processus reste l'apprenant. Tout les objectifs concourent à la formation intégrale de l'apprenant, tant sur le plan scolaire que sur le plan social.

Comme on peut le constater, le cours de rédaction occupe une place de choix dans l'enseignement-apprentissage, non seulement par le moyen de responsabiliser des apprenants, mais aussi et surtout pour leur épanouissement dans une société qui se veut de plus en plus moderne. Au cours de ce chapitre, nous partirons de l'essai d'enseignement de l'argumentation en intégrant la progression thématique, pour aboutir à la réalisation de quelques fiches didactiques y afférentes, non sans proposer quelques intérêts majeurs de cette méthode en didactique ainsi que les aspects de résolution des problèmes réels favorisant un décloisonnement entre l'école et la vie. Nous énoncerons, enfin, quelques suggestions aux différents partenaires de la noosphère éducative. Il s'agira précisément du corps enseignant et des structures chargées de l'organisation de l'enseignement dans notre pays.

5.1 La progression thématique et l'enseignement de l'argumentation

L'enseignement de l'argumentation jusqu'ici, use des connecteurs logiques comme seul moyen d'organiser la production argumentative. Pourtant, la progression thématique, facile à assimiler parce que notion moins vaste, organise correctement le texte. Il suffit de déterminer un thème, de le déployer dans le paragraphe en y apportant des informations y afférentes. Au niveau troisième, il ne s'agit pas de faire un cours à proprement parler des types de progression thématique, mais il faut apprendre aux apprenants la formulation de ce dont on parle, comment y apporter une information. L'apprenant qui à maîtrisé la technique de présenter d'abord ce dont il est question dans le paragraphe, saura le déployer par la suite. Ce

⁴⁰ Programme de français au premier cycle.

que nous voulons éviter ici est d'abord les mauvaises relations établies entre les phrases, la rupture d'enchaînement, le langage flou. La progression thématique intervient à l'intérieur de la phrase, s'étale dans toute la phrase et se rapporte d'une phrase à l'autre.

5.2 Argumentation cohérente et résolution des problèmes

Étant donné l'étroitesse de la relation qui existe entre ce centre d'intérêt et l'une des récentes approches didactiques à savoir l'Approche par Compétences, nous insisterons d'abord sur les principaux objectifs que Roegiers affecte à cette méthode. Il en énumère trois :

- mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin d'une période de formation, plutôt que sur ce que l'enseignant doit dispenser. Le rôle de celui-ci étant tout d'organiser les enseignements et permettre une meilleure acquisition des savoirs par l'apprenant ;
- Donner du sens aux apprentissages, montrer l'utilité des savoirs à apprendre aux élèves ;
- certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire théoriques⁴¹.

La compétence elle-même est comprise comme la possibilité pour tout individu de mobiliser un ensemble de ressources intégrées dans l'optique de résoudre un problème. Pour mieux représenter cette situation dans cette partie essentielle de notre travail de recherche, nous avons estimé judicieux de procéder en deux étapes consécutives. D'une part, nous organiserons quelques situations-problèmes proprement dites ; et, de l'autre, nous aborderons leurs principales répercussions dans les contextes réels de la vie quotidienne des apprenants.

5.2.1 Organisation des situations problèmes

Dans l'approche par compétences, on entend par *situation-problème*, un ensemble de situations-cibles qui constituent des occasions d'exercice des compétences acquises pendant l'enseignement-apprentissage, en vue de résoudre un problème réel auquel fait face dans une société donnée. À ce sujet, G. De Vecchi estime à juste titre qu' « Il est souhaitable que les situations de formation correspondent à des activités de résolution des problèmes suivies des phases de structuration ». ⁴²

En fait, pour que les apprenants soient réellement aptes à exprimer quelque compétence que ce soit dans diverses situations, il faut qu'au préalable l'enseignant les ait nantis des capacités d'adoption et d'assimilation nécessaires. Ceci peut se faire, en ce qui concerne

⁴¹ X. Roegiers, *Une Pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris, De Boeck, 2004.

⁴²G. De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Paris, Hachette, 1992, p.141.

l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite, à travers des activités de production argumentatives multiples et dans diverses situations. En fonction de l'objectif visé, l'enseignant organisera des minis concours de meilleure production argumentative dans le but d'éveiller l'esprit de l'apprenant. Il peut, dans sa salle de classe, donner des sujets qui suscitent la curiosité, le résumé de sa pensée. Des sujets ayant un rapport avec la jeunesse, la technologie, en un mot les sujets qui sont d'actualité et que l'apprenant peut facilement formuler une pensée solide. A cet âge, l'enseignement peut s'assouplir grâce aux exercices ludiques.

On peut recourir aux échanges de correspondance entre les élèves de différentes classes. Correspondance dans laquelle on argumentera pour convaincre son camarade à ne pas mettre un terme à ses études après l'obtention du B.E.P.C, lui montrer l'importance de l'école dans un monde en perpétuelle évolution.

L'enseignant peut également simuler la création des entreprises pour amener les élèves à travailler en groupe. Un groupe d'élèves cherchera à convaincre par exemple ses camarades (clients) de la valeur de leurs produits afin de gagner l'adhésion des consommateurs. Dans ce cas, l'enseignant, en insistant sur les modalités de l'argumentation (locuteur-destinataire-message), crée un décloisonnement entre l'école et la vie. L'argumentation devient un exercice pratique, apte à résoudre les situations concrètes de la vie.

5.2.2 Développement et émergence du sujet social

À partir des influences réciproques qui se manifestent entre différents élèves, on peut estimer leurs réactions réelles dans les situations plus proches de la vie. L'organisation du travail en groupe, en référence à l'éducation de la société traditionnelle africaine, est susceptible de susciter à la fois chez les apprenants des motivations aussi authentiques que celles de la vie, et permettre aux formateurs de mesurer leurs compétences et leurs performances en rédaction.

En fait, étant donné que l'objectif de l'éducation est de former des citoyens ancrés dans leur culture et ouverts aux autres ; c'est-à-dire suffisamment outillés pour s'intégrer à tous les niveaux de la vie, il importe ici pour l'enseignant-formateur de s'assurer, à travers différentes situations simulées, un développement de la socialisation chez chacun de ses apprenants. Il demeure important de mettre un accent particulier sur cet aspect de la formation, surtout si l'on tient à remplir les cahiers de charge. S'il y a le plus souvent écart entre les capacités rédactionnelles des apprenants et les compétences rationnelles, c'est parce qu'il n'y a pas

d'insistance sur la finalité de l'enseignement de l'argumentation en occurrence, encore moins l'organisation des situations sociales où ils sont appelés à résoudre un problème réel ou vraisemblable. En effet, comme le souligne la CONFEMEN,

*Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global.*⁴³

Une compétence doit donc résulter d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays.

5.3 Suggestions didactiques

Sortir de cette analyse sans suggérer aux différentes composantes éducatives des pistes de sortie serait comme invalider nos propres efforts. En fait, si on constate un problème, le vérifie et obtient des résultats avérés ; le plus utile ne réside pas là. Bien plus, il faudra être en mesure de s'en servir pour éradiquer le problème constaté à la base. Pour ce qui est de notre travail de recherche, il s'agit d'envisager des solutions aux différents problèmes qui sous-tendent celui que nous avons soulevé. Étant donné que la solution d'un problème à multiples volets comme celui-là ne saurait être l'apanage d'une seule instance, nos propositions ont une double cible: les enseignants et l'ensemble des structures chargées de l'organisation, de l'amélioration et du suivi du système éducatif du pays.

5.3.1 Aux enseignants

L'enseignement de l'expression écrite se veut beaucoup plus pratique. Dans leur didactique de l'argumentation, la suppression du versant théorique serait salutaire pour la pratique. La formulation des O.P.I, indiquant la définition des notions de thèse, argument, ou exemple est à proscrire. Parce qu'il ne sera jamais question pour l'apprenant de restituer ses définitions dans ses productions.

Par ailleurs, le français étant l'une des langues officielles du Cameroun, la pensée profane a tendance à se faire une opinion sur la maîtrise de cette langue sans aucun apprentissage. Ce qui est pourtant archi faux. Ainsi, pour contourner ce dérapage mental, l'enseignant se débattrait autant que possible de faire assimiler les aspects du français en classe et non hors de la classe. A cet effet, il donnera toujours des devoirs à faire en classe. Aussi, en dehors de ses

⁴³CONFEMEN, Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage, 1995.

évaluations intermédiaires, qui vérifient le degré d'atteinte de ses O.P.I, il appliquera toutes ses leçons d'argumentation en classe. Tantôt individuellement, tantôt en groupe.

En outre, pour l'assimilation totale par tous les apprenants, l'enseignant programmera les séances de rémediation. Au cours de ses séances, il laissera les sujets d'apprentissage produire eux-mêmes des argumentations. Cela sous-entend que, l'enseignant ne donnera pas par exemple un modèle de paragraphe au tableau, que les apprenants consigneront dans leurs cahiers et restitueront le moment venu. L'enseignant, pour éviter de favoriser l'activité mémorielle, permettra à ses apprenants de développer leurs compétences. Cela dit, la mission des enseignants doit consister plus, à amener leurs apprenants à sélectionner eux-mêmes les savoirs et à les organiser ; qu'à leur transmettre ceux déjà sélectionnés et organisés en amont.

5.3.2 Aux structures chargées de l'organisation de l'enseignement du français

Aujourd'hui, plus que jamais, pour résorber les problèmes de l'incompétence des apprenants en argumentation, la technostructure devrait se faire accompagner des moyens de l'état pour améliorer les rendements pédao-didactiques. De nouvelles méthodes didactiques pourraient ainsi être prises en compte. C'est le cas de *la pédagogie de projet* qui prône la modification perpétuelle du projet au cours du chemin.

En outre, comme, le souligne Tamelo Tindo. L'ensemble des mesures à prendre devrait également tenir compte de plusieurs autres facteurs essentiels de notre système éducatif :

- les moyens matériels (salles de classe suffisantes et bien équipées ...) ;
- les moyens humains ou ressources humaines (bien former les enseignants en les préparant aux méthodes de formation intégrale des individus dont ils auront la charge) ;
- remotiver les enseignants et même les élèves (les uns avec une meilleure prise en charge, et les autres avec une garantie d'emploi à la fin de la formation par exemple...) ;
- adéquation et/ou réactualisation permanente des outils méthodologiques ;
- révision des programmes (intégration dans les programmes de français en troisième les notions d'opération de choix par l'enseignant, de décontextualisation et de récontextualisation des savoirs.

En effet, si certaines mesures ne sont toujours pas prises, on court chaque jour davantage le risque de se retrouver avec des méthodes et des contenus didactiques obsolètes et moribonds, voire incompatibles avec les demandes de la société.

5.3.3 Quelques approches pédagogiques susceptibles de construire les compétences rédactionnelles des apprenants

5.3.3.1 L'Approche par Compétences

L'approche par compétences se caractérise, selon Nico Hirtt par « des objectifs d'enseignement qui ne sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant »⁴⁴ car, précise cet auteur, Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Il s'agit de simples «ressources» que l'élève peut ne pas «posséder» obligatoirement, mais qu'il doit être capable de «mobiliser» d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Dans la même optique, Bosman et alii affirment qu'une compétence est :

*Une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire, et de savoir-être...*⁴⁵

Ainsi, la plupart des théoriciens insiste sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver cette compétence doit être «inédite» pour l'élève ; celui-ci doit être capable de se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues. De Ketele met en exergue la défaillance des anciennes approches, ce qui a été à l'origine des A.P.C. « Les adultes que l'école a formés, dit-il, n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle »⁴⁶ Oui, l'enjeu est professionnel. Ce point de vue justifie l'objectif principal des A.P.C. dans la mesure où l'élève y apprend davantage à «se débrouiller» face à une situation nouvelle plutôt qu'à acquérir une véritable maîtrise théorique des savoirs... Dans ces approches, estime N. Hirtt, « on n'apprend plus le français, l'anglais ou la littérature, mais on apprend à communiquer ». Dans cette optique, la tâche du professeur n'est plus d'enseigner. Il n'est plus que le «coach», l'animateur et l'accompagnateur d'élèves qui avanceront chacun à son rythme (différent)

⁴⁴Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in L'école démocratique, n°39, septembre 2009, pp.02 et 30.

⁴⁵Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, Quel Avenir Pour Les Compétences ?, Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

⁴⁶J. Jadoulle et M. Bouhon, Interview de J.M. de Ketele., Développer des compétences en classe d'histoire, Louvain-la-Neuve, 2001.

5.3.3.2 La pédagogie différenciée

Elle concerne les mécanismes fondamentaux, à la base de la construction du savoir qui sont, pour tous, à peu près les mêmes. Ce sont, aussi, les stratégies que chacun met en œuvre pour y parvenir et qui sont variables d'un individu à un autre. Cette méthode consiste à tenir compte de la particularité de chaque apprenant, étant donné qu'ils n'ont pas les mêmes pré-acquis. Or s'il y a hétérogénéité au début de la formation, la logique voudrait qu'on observe une sorte d'homogénéité à la sortie, fût-elle approximative. Ceci ne peut se faire qu'en rendant les cours d'argumentation plus pratique, en simulant les situations de vie concrètes, en mettant un accent particulier sur l'enseignement de l'argumentation, tant sur les méthodes didactiques que sur le dosage des leçons. Si l'enseignement de l'argumentation tient sur trois séquences didactiques, où une séquence entière sera consacrée à la construction des paragraphes, l'enseignant aura suffisamment le temps de s'occuper des apprenants de manière précise.

La pratique de la différenciation pédagogique permet donc d'organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie c'est mettre en place dans une classe ou dans un établissement des dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. Seulement, il faut reconnaître que l'introduction de la pédagogie différenciée dans l'enseignement impliquerait des changements à plusieurs niveaux (programme, structure, progression scolaire, formation des enseignants...) ; mais aussi, chose importante, elle améliorerait les résultats et agirait sur la mentalité des gens et leur façon de concevoir l'école. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. La pédagogie de projet peut-elle résoudre ce problème ?

5.3.3.3 La pédagogie de projet

Le projet, dans cette approche didactique, constitue une situation d'apprentissage authentique, porteuse de sens pour l'élève. Cette portée est réelle car au cours de celle-ci, l'élève est amené à développer diverses compétences. La pédagogie de projet est actualisée par la réalisation de projets proposés à l'enfant ou suggérés par lui-même. Il est donc actif en permanence. Un projet vise un objectif de formation fondamental qui doit naître des besoins de l'élève et rejoindre ses préoccupations. La condition essentielle de l'application de cette

pédagogie en classe consiste à permettre à l'apprenant de réutiliser les savoirs acquis au cours du projet dans des situations de la vie courante. Il se fait individuellement ou en groupe car il y a autant de propositions concernant les étapes de réalisation d'un même projet en classe qu'il y a de potentiels auteurs.

Geneviève Moore et Bernard Bourret, dans un travail intitulé Pédagogie par projet, estiment que c'est « une pédagogie centrée sur l'étudiant où l'on génère la soif d'apprendre et l'autonomie de l'étudiant »⁴⁷ Selon ces derniers, le projet constitue la colonne vertébrale du cursus : l'étudiant ne possède pas au départ les connaissances pour résoudre un problème donné ; il les acquiert par du travail personnel et en groupe, puis par des cours de restructuration. Bref, au lieu de mettre les apprenants en situation d'écoute (cours magistral) en vue d'une évaluation finale de cette écoute (contrôle), le projet les met en situation active d'acquisition de savoirs, de savoir faire et de savoir être qui feront l'objet de l'évaluation de leur travail. D'où la nécessité des interactions aussi bien dans la mise sur pied de la pédagogie de projet qu'au niveau de celles qui l'ont précédée.

Dans ces perspectives, et dans l'optique ne pas donner l'impression de se limiter aux spéculations, nous avons jugé important de réaliser quelques fiches didactiques relatives à ces nouvelles méthodes de travail. C'est l'objet de la quatrième articulation de ce chapitre.

5.4 Réalisation des fiches didactiques

L'entrée que nous privilégions à ce niveau est naturellement celle des compétences encore appelée entrée par intégration. Pour Roegiers, cette entrée organise la procédure de conception du curriculum didactique (fiche didactique) en quatre étapes : la délimitation d'un objectif terminal d'intégration pour le cycle ou l'année; la précision des compétences attendues et constituant l'objectif d'intégration ; l'identification des ressources mobilisées par chaque apprenant; et enfin, la proposition des situations d'évaluation.

C'est dans cette logique que nous élaborerons un projet pédagogique réservant trois séquences didactiques à l'enseignement/apprentissage de l'argumentation. Quant aux fiches didactiques, nous nous intéresserons à la rédaction des paragraphes. Ainsi, nous organiserons trois cours différents dont le premier portera sur la disposition des constituants d'un paragraphe, le deuxième à la construction des phrases dans le paragraphe et le troisième à la liaison des phrases.

⁴⁷G. Moore et B. Bourret, Pédagogie par projet, INSA, Toulouse, 2003, p.03.

Projet pédagogique annuel : classe de 3ème

Séquence	O.P.O	Lecture méthodique	Lecture suivie	Grammaire	Conjugaison	Orthographe Vocabulaire	Expression écrite	Evaluation
I	L'élève sera capable de produire un récit	Identification -analyse des schémas narratifs et actanciels -la structure d'un récit	-sans tam-tam Etude des paratextes Lecture des chapitres 1et2	La valeur d'emploi des temps de l'indicatif	Les temps du mode indicatif	Les indicateurs spatio-temporels Famille des mots	Construire un récit	Production d'un récit complet
II	L'élève sera capable d'organiser une argumentation	Analyser un texte argumentatif	Suite de la lecture de sans tam-tam	Valeurs du mode impératif + Concordance de temps	L'impératif présent Impératif passé	-Homonyme, - Synonyme -Composition, -dérivation	Analyse d'un sujet d'argumentation	Le plan détaillé d'argumentation
III	L'élève sera capable de construire des paragraphes argumentatifs	Identifier les constituants d'un point de vue : thèse, argument, exemple	Exposés sur sans tam-tam et conclusion générale de l'œuvre	-les valeurs du subjonctif + structure de la phrase + Concordance lexicale	Les temps du subjonctif	Antonymes paronymes Sens propre/sens figuré	Construction des paragraphes cohérents	Production des paragraphes à partir du plan détaillé
IV	L'élève sera capable de produire une argumentation cohérente	Les notions de thèse, d'antithèse et de synthèse	Andromaque Activités augurales Lecture des actes 1-2-3	Les propositions subordonnées L'adjectif qualificatif La valeur du	Le temps du conditionnel	Les modalisateurs les connecteurs Le champ lexical	Production d'une argumentation cohérente	Production d'une argumentation cohérente

				conditionnel				
V	L'élève sera capable de construire un dialogue.	Distinguer les types de dialogue : -dialogue pur -dialogue au théâtre	Lecture des actes 4 et 5 Exposés	Voix passive/voix active, types de phrases	Rémediation	Les conjonctions de coordination L'accord des adjectifs num. cardinaux Le pluriel des mots composés Les adjectifs de couleurs	Produire un dialogue pur et un dialogue de théâtre	Production dialogale
VI	Renforcement des acquis, rémediation, préparation aux examens (blancs et officiels)							

Séquence didactique no 3

Objectif de la séquence : à la fin de cette séquence, l'élève sera capable de construire des paragraphes argumentatifs

FICHE DE PREPARATION N° 3

Etablissement : lycée d'Ekorezok

Classe : 3° E2

Effectif : 78 élèves

Nature de la Leçon : expression écrite

Titre de la leçon : les constituants du paragraphe argumentatif.

Matériel : tableau noir, craie, *Pratique de l'écrit 3^e*.

Pré-requis : notion de phrase.

OPO : À la fin de la leçon, l'élève sera capable de disposer les constituants du paragraphe argumentatif.

Date : 25/11/1015

Durée : 110 min

Corpus la bicyclette est un moyen de transport idéal pour la ville. En effet, elle permet de se glisser partout. Le cycliste faufile entre les voitures, échappe aux embouteillages et malgré sa vitesse, l'emporte sur l'automobiliste pour des petits parcours urbains.

O.P.I	Durée	Contenu	Support	Activité d'enseignement/apprentissage	Evaluation
Distinguer les éléments du paragraphe	30mn	<p><u>La thèse, l'argument l'exemple</u></p> <p>4- La thèse Elle est la première phrase du paragraphe. Elle expose le point de vue ou la position défendu ou rejeté par le locuteur.</p> <p>5- L'argument Il s'agit de la deuxième phrase du paragraphe. Il expose la preuve que le locuteur présente pour soutenir sa thèse.</p> <p>6- L'exemple C'est la troisième phrase qui appuie l'argument avancé par le locuteur. Il est un fait concret.</p>	Corpus	<p>5- Quelle est le point de vue du locuteur au sujet des moyens de transport? identifiez la phrase qui la présente.</p> <p>6- Quelle preuve apporte le locuteur ? dans quelle phrase apparaît-elle ?</p> <p>7- A quoi sert la troisième phrase ?</p>	<p>Identifiez les éléments qui constituent le paragraphe suivant :</p> <p>Internet est le réseau télématique le plus précieux dans le monde. Il offre des nombreux services aux professionnels, comme aux particuliers. Passer une commande, acheter ou vendre aux enchères un bien, obtenir des informations internationales, communiquer avec ses</p>

					amis, trouver des partenaires d'affaire, etc. tout est possible avec internet.
Présenter les éléments du paragraphe en fonction de leur valeur.	30mn	II- la valeur des éléments constitutifs du paragraphe 1-la thèse Elle est essentielle et prioritaire parce qu'elle ouvre le débat. C'est un stimulus 2- L'argument Il doit seconder la thèse parce qu'il persuade l'interlocuteur. 3-l'exemple Il conclut le discours argumentatif et permet de gagner l'adhésion de l'interlocuteur.	Corpus	<ul style="list-style-type: none"> - Quel est l'élément capital ? pourquoi ? - Peut-on s'arrêter à la thèse ? - Peut-on se passer de l'exemple ? 	Ordonner les phrases suivantes en fonction de leur valeur argumentative. 1-Réserver un billet d'avion ou participer à une discussion sur un thème particulier avec les intervenants de différents pays. 2-Internet se présente comme un outil de tout premier plan dans le secteur économique. 3-le commerce électronique est devenu un véritable secteur d'activité où le client a la possibilité, tout en restant chez lui, de faire ses courses.

Exercice d'application (40min)

En vous référant au plan détaillé du sujet traité aux cours précédents, disposer par ordre de valeur les éléments qui constituent le squelette de chaque paragraphe.

FICHE DE PREPARATION N° 3

Etablissement : lycée d'Ekorezok

Date : 25/11/1015

Classe : 3° E2

Effectif : 78 élèves

Durée : 110 min

Nature de la Leçon : expression écrite

Titre de la leçon : les phrases dans le paragraphe argumentatif

Matériel : tableau noir, craie, *Pratique de l'écrit 3^e*.

Pré-requis : la concordance de temps.

OPO : À la fin de la leçon, l'élève sera capable de construire correctement les phrases dans un paragraphe argumentatif

Corpus : les agrumessont les meilleurs fruits. L'orange et le pamplemousse sont juteux. Le citron et le limon soignent la fièvre tandis que la mandarine et la clémentine affolent les petites enfants.

O.P.I	Durée	Contenus	Support	Activité d'enseignement/apprentissage	Evaluation
Formuler le thème du paragraphe dans une phrase	30min	<p>I- La formulation du thème</p> <p>1-Le thème de la phrase</p> <p>Le thème d'une phrase est ce dont on parle. Il se place en tête de la phrase qui constitue la thèse du locuteur.</p> <p>C'est le mot central, indispensable à partir duquel se fonde l'argumentation de tout le paragraphe.</p> <p>Exemple de thème : les agrumes</p> <p>2-L'information nouvelle</p> <p>Il s'agit de ce qu'on dit du thème.</p> <p>Exemple : sont les meilleurs fruits</p>	corpus	<p>-De quoi parle t- on dans ce texte ?</p> <p>-Que dit le locuteur des agrumes ?</p> <p>-Où est placé ce mot ?</p> <p>-Comment considérez- vous les agrumes ?</p>	Déterminer les thèmes de chaque phrase du plan détaillé de notre sujet d'application ainsi que les informations y afférentes.
Déployer le thème dans le paragraphe	30min	<p>II le déploiement du thème</p> <p>1- La construction des phrases</p> <p>Dans le paragraphe argumentatif, la première phrase formule le thème (ce dont-on parle), elle dont l'information y</p>	corpus	<p>Les autres phrases du texte ont – elles un rapport avec les agrumes ?</p> <p>Que conclure.</p>	Déterminer les différentes manières par lesquelles on peut construire des phrases d'un

	<p>afférente. Ces éléments forment la thèse de l'auteur.</p> <p>2- Le rapport entre les phrases Dans un paragraphe, les phrases se rapportent à la même réalité. Elles se déploient de plusieurs manières. - soit le thème est repris dans le paragraphe par les pronoms personnels. - soit, du grand thème se découlent des sous thèmes.</p>		<p>Comment se construisent des phrases dans le paragraphe argumentatif ?</p>	<p>paragraphe.</p>
--	---	--	--	--------------------

Exercice d'application (40 mn)

Construisez des phrases de chaque paragraphe du plan détaillé en faisant attention au thème et aux informations y afférentes.

En définitive, l'enseignement de l'argumentation en troisième doit viser la formation intégrale de l'apprenant. Cet enseignement doit l'amener à développer des compétences académiques qu'il fera valoir dans la vie courante. Dans cet ordre d'idées, rappellent les néo-pédagogues, l'enseignant doit s'efforcer d'ajuster ces modes de communication aux objectifs disciplinaires afin que ceux-ci puissent être atteints simultanément avec les objectifs d'attitudes. Avec les élèves, ce dernier est en effet lié par un contrat d'objectifs de programmes et d'hommes intègres à réaliser pendant une période bien précise. Afin de ne léser aucun aspect dudit contrat (de formation), l'observation doit se centrer sur l'articulation entre l'acte d'apprendre et l'appropriation de l'apprentissage elle-même.

Tout au long du présent chapitre, nous avons insisté sur les véritables causes de l'incompétence argumentative des apprenants de troisième. nous avons également donné quelques propositions didactiques visant à améliorer les pratiques actuelles qui, sans être complètement négatives, méritent quelques réajustements au gré de l'évolution des sciences. Nous avons aussi marqué un temps d'arrêt sur quelques aspects pratiques d'intégration des acquis ainsi engrangés par les apprenants dans la vie réelle, nous rapprochant, de la sorte, aux approches nouvelles de la didactique dont celle par compétences, par projet et différenciée.

La méthode que nous préconisons doit, véritablement permettre à l'élève de *trouver*, de *présenter*, de *disposer* et de *dire* ce qu'il pense avec clarté, aisance et cohérence. Comme le souligne également B. Ollivier. Nous ne saurions mettre un terme à ce travail de recherche sans rappeler un point de vue cher aux didacticiens dont ce dernier, relatif à l'importante place accordée au contact de l'enseignant et de ses apprenants:

Un enseignant passe son temps de travail à communiquer. On pourrait même dire que c'est ce qui définit le mieux son emploi. Qu'il fasse cours, qu'il aide des élèves dans une recherche, qu'il annote les copies, qu'il assiste à un conseil de classe, ce qui caractérise son rôle c'est que faute de communication il est inutile.⁴⁸

Cependant, la place accordée à l'apprenant, ne sous-entend pas bannir celle de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est reconnaître que dans l'action pédagogique, la réussite escomptée vient de la légitimation des statuts de chaque acteur. Et, aucun acteur n'est important sans l'autre. En effet, pour clore, nous retenons, à partir de ces différents points de vue que nous partageons sans réticence, que l'enseignant doit partir des lacunes des élèves pour les aider, par une orientation spécifique, à développer les performances qu'il incarne.

⁴⁸B. Ollivier, op. cit., p.252.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Intitulé *cohérence thématique dans les productions argumentatives des apprenants du niveau troisième*, le travail de recherche qui tend ainsi vers sa fin a permis de remettre au grand jour les causes de l'incompétence argumentative des apprenants. Nous avons, tout au long des analyses mis en évidence les multiples des divergences dans le système enseignement/apprentissage, non sans avoir à l'idée la volonté de rendre de plus en plus applicables les nouvelles approches de la didactique et de la pédagogie dans le contexte camerounais, en vue de garantir une meilleure productivité. Pour mieux cerner ce sujet, le travail a été élaboré en quatre principaux axes. Mais avant d'y arriver, il est utile de rappeler le problème qui a impulsé la recherche, la problématique que nous en avons dégagée, la principale hypothèse ainsi que quelques unes des hypothèses secondaires.

Nous sommes partis du constat majeur selon lequel les apprenants du niveau troisième réalisent des productions argumentatives incohérentes. Le problème qui se pose ici était donc celui de l'incompétence argumentative des apprenants de troisième. En fait quand on parle du développement des compétences chez l'apprenant, celles-ci doivent être visibles dans son travail académique qui le prépare à l'insertion socioprofessionnelle. D'où l'importance de l'école dans la vie que prône l'approche par les compétences.

Cependant, dans la pratique concrète de l'action pédagogique des insuffisances sont ressenties. Elles sont à la fois réelles et plurielles, obstruant ainsi la finalité de l'école. La problématique formulée est la suivante : A quoi peut tenir la déficience organisationnelle observée dans les productions argumentatives des élèves de troisième ? A priori, une telle problématique génère un certain nombre de d'hypothèses dont la principale est celle que voici : l'incompétence rédactionnelle des apprenants du niveau troisième en argumentation serait causée par des phénomènes aussi importants et variés les uns que les autres.

Dans l'optique de garantir une nature scientifique à ce travail de recherche, les cinq centre d'intérêts qui ont été retenus s'articulent de manière logique et hiérarchique. Ils partent de l'approche purement théorique des savoirs savants en argumentation que l'enseignant devrait maîtriser et rendre enseignables et assimilables. Ils poursuivent avec une enquête assortie d'analyses et d'interprétations dont l'objectif est de rendre crédible le problème soulevé, d'une part, et d'y apporter une solution adéquate, d'autre part. On retrouve également dans ce travail la réalisation de quelques fiches didactiques construites le modèle que nous préconisons.

Le premier chapitre intitulé *Argumentation : une perspective sémantico-logique* a présenté les principes fondamentaux de l'argumentation. Il était question d'évoquer les savoirs savants qui doivent aider l'enseignant, à organiser son action didactique dans cette

discipline en classe de troisième. Entend que *guide*, il est donc appelé à partir des lacunes des apprenants, pour transformer ces savoirs livres en savoirs enseignables et assimilables par les apprenants, afin que ceux-ci développent des compétences autonomes.

Le deuxième chapitre a consisté à la description de notre corpus. Il est libellé ainsi qu'il suit : *De la présentation du corpus*. Il s'agissait de présenter pour chaque instrument d'enquête l'objectif visé.

Le troisième est intitulé : *Du traitement des données de l'enquête*. Il y a été principalement question du cadre opératoire qui régit toute la recherche. Après avoir constaté presque superficiellement l'existence d'un problème liée à l'incompétence rédactionnelle des apprenants de troisième en argumentation, l'une des attitudes scientifiques à suivre était de recueillir, autant que possible, divers témoignages auprès de ceux qui vivent cette situation au quotidien, les enseignants et les apprenants ; mais aussi fallait-il observer les copies des apprenants et les fiches de préparation des leçons pour obtenir amples informations.

Mais, avant d'en arriver à l'enquête proprement dite, nous avons jugé nécessaire d'exposer, en premier lieu, le cadre d'étude ainsi que les instruments d'analyse retenus pour mener ladite enquête. Par rapport au cadre d'étude, le choix s'est porté sur un lycées de Yaoundé, notamment celui du Lycée Général Leclerc. Là encore, il n'a pas été juste question de mener l'enquête à tous les niveaux d'enseignement de l'expression écrite, la loi de l'échantillonnage a permis de retenir juste les différentes classes de troisième, pour des raisons précises. Relativement aux instruments d'analyse, ceux qui ont été employés sont l'enquête et de l'observation ; un questionnaire pour les enseignants et un autre pour les apprenants.

Toujours en rapport avec ce troisième chapitre, ce travail s'est focalisé sur les résultats de l'enquête suivant les différents ordres. Ici, il était question de la présentation objective des résultats tels que générés par les enquêtés en y associant les éléments d'analyse. Afin de rendre aisé le dépouillement des résultats en question, la technique du pourcentage a été convoquée, évidemment, pour ce qui est des questionnaires. L'observation des copies et des fiches était un relevé des manquements et des erreurs.

De l'interprétation des résultats à la vérification des hypothèses, tel est le titre du quatrième centre d'intérêt de ce mémoire. Au vu des résultats présentés au troisième chapitre, de toute évidence, il est apparu que l'enseignement de l'argumentation est lacunaire. Il n'existe aucune action pédagogique qui vise la formation intégrale de l'apprenant. Toute la préoccupation est basée sur la couverture des programmes.

Enfin, le quatrième et dernier chapitre a pour titre *Pour une didactique de l'argumentation cohérente*. L'objectif à ce niveau était d'essayer un enseignement de l'argumentation avec la progression thématique. Il s'est agi aussi de proposer des voies et moyens pour améliorer notre système éducatif dans son ensemble. Au cours de ce chapitre conclusif, il y a eu une insistance particulière sur les propositions didactiques visant à améliorer les pratiques actuelles qui, sans être complètement négatives, méritent quelquefois des réajustements au gré de l'évolution des sciences. Nous avons également marqué un temps d'arrêt sur quelques aspects pratiques d'intégration des acquis ainsi engrangés par les apprenants dans la vie réelle, se rapprochant, de la sorte, aux approches nouvelles de la didactique dont celle par compétences. La méthode qui semble la plus adéquate et appropriée est celle qui doit véritablement permettre à l'élève de *trouver*, de *présenter*, de *disposer* et de *dire* ce qu'il pense, en vue de résoudre des problèmes nouveaux.

En fin de compte, nous avons réalisé que beaucoup de phénomènes sont responsables de l'incompétence rédactionnelle des apprenants en argumentation. Malgré tout cela, quelques solutions demeurent envisageables. L'élaboration des projets pédagogiques avant l'évaluation diagnostique, la primauté de la théorie sur la pratique dans les salles de classe, l'inadéquation du trimestre réservé à la didactique de l'argumentation, la définition des objectifs pédagogiques, le dosage des leçons, la non insertion de la progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation, la tenue du projet pédagogique, le manque de rigueur. Néanmoins, en appliquant effectivement l'approche par les compétences, notre école peut s'améliorer. On pourra de plus en plus avoir des individus qui assimilent les contenus non pas pour évoluer, mais pour les réutiliser dans des situations nouvelles. Après leur formation, ils pourront ainsi être capables de s'adapter aux situations nouvelles, de résoudre des problèmes, tant en ce qui les concerne qu'en ce qui concerne la société entière. Tels sont quelques uns des éléments qui renforcent nos hypothèses de départ. On y perçoit clairement la validation de la principale.

Relativement à l'hypothèse secondaire n°1, nous réalisons, qu'effectivement, c'est le manque de congruence entre l'approche par les compétences et les pratiques réelle sur le terrain qui rend les apprenants incompétent en argumentation particulièrement. En effet, le fait d'harmoniser les progressions pédagogiques, les épreuves, des évaluations sommatives, le fait de se préoccuper de la couverture des programmes, pousse l'enseignant à une rapidité qui n'a pour seul bénéfice que l'honneur de l'enseignant et de l'établissement au détriment de la formation des apprenants et de la différenciation.

Comme l'envisage la deuxième hypothèse secondaire, l'établissement d'une cloison étanche entre l'école et la vie réduit la rigueur dans les pratiques didactiques de l'argumentation. Les enseignants parce que mettant en avant la note chiffrée qui fait passer l'apprenant en classe supérieure, se préoccupent timidement de la formation personnelle de celui-ci, qui pourtant, doit faire de lui un homme intégré dans la société, un homme capable de construire.

La troisième hypothèse qui est l'invariabilité des méthodes, est vraie du fait que, dans la technique de liaison des idées dans les paragraphes, on n'use que des connecteurs logiques qui, une fois la valeur normative confondue, la conséquence est l'incohérence.

La dernière hypothèse qui concernait la progression thématique, s'est aussi validée. Le fait d'affirmer qu'il s'agit du programme de terminale, montre que les notions de décontextualisation et de recontextualisation ne sont pas d'actualité.

En définitive, pour clore cette recherche, nous nous appuyons sur la pensée des pragmatiques : « quand dire c'est faire ». Les nouvelles approches par les compétences, pour produire un effet réel, demandent d'être appliquées.

Cependant, au vu de tout ce qui a eu cours tout au long de ce travail, on peut néanmoins se demander s'il est possible de prétendre que les nouvelles méthodes didactiques sont exemptes de tout reproche ? Elles semblent privilégier, estiment certains psychopédagogues, l'apprenant aux dépens des autres aspects de la didactique (notamment l'enseignant et les avoir). Les objectifs concrets à atteindre par ledit apprenant semblent valorisés de manière utopique, au détriment d'un « comment » qui doit être à la fois *technique*, *méthodologique* et même *épistémologique*.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. OUVRAGES GÉNÉRAUX

TOURATIER, Christian, *LA SEMANTIQUE*, Armand Colin, Paris, 2010

MOESCHLER, Jacques, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Armand colin, Paris, 2005.

COGARD, Karl, *Introduction à la stylistique*, Champs Université, Flammarion, 2001.

ADAM, Jean Michel, *Eléments de linguistique textuelle*, 1991, p.91.

TESNIERE Lucien., *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959.

LABOV, William, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1976.

PARETO, Vincent, *Traité de sociologie Générale*, Paris, Payot, 1917-1919.

2-OUVRAGES METHODOLOGIQUES

BEAUD, Michel, *L'art de la thèse*, Paris, la découverte, 1998.

CALVET, Jean et DUMONT, Pierre, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, 1999.

DE KETELE, Jean –Marie et Xavier ROCIERS, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, de Brock-Université, 2^e édition, 1993.

FRAGNIERE, Jean-Pierre, *Comment réussir un mémoire. Comment présenter un rapport*, Paris, Bordas/ Dunod, 1986.

GAUSSON, R « A enseignant nouveau, outil nouveau », *Le français dans le monde* (recherche et application) Numéro spécial, « La didactique au quotidien », janvier 1998.

MACE, Gordon, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, les Presses de l'Université Laval, 1988.

MENDOZE, Gervais, *Guide méthodologique de la recherche en langue française*, Yaoundé, PUA, 2008.

PLOT, Bernadette, *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris, Champion, 1986.

3-OUVRAGES SPECIFIQUES

AMOSSY, Rude, *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, Paris, 2012.

- ASTOLFI, Jean-Pierre, et Develay, Michel. *La didactique des sciences*, P.U.F., Que sais-je ? 1989.
- BROUSSEAU Guy. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, Partie1, IREM de Bordeaux, 1987
- CHEVALLARD, Yves, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, 1991.
- BELIBI, Alexis, *Cours de description et d'argumentation*, 2001, inéd
- BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Clé, 2005, p.40.
- BONHOMME, Marc et ADAM, Jean Michel, *L'argumentation d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion, 1993.
- BRETON, Philippe, *L'argumentation dans la communication*, Paris, La découverte, 1992, p8
- CHAROLLES, Michel, *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle, langue française*, 1978.
- COMBETTE, Bernard, *Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte*, in : Pratique, 1977.
- CORNU, Florence, VERGNIUUX Alain, *La didactique en questions*. CNDP, Hachette éducation, 1992.
- Durkheim Émile, cité par Tsafak, *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presses universitaires d'Afrique, 1998, P.17.
- GRAWITZ, M, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1993, p.501.
- MAINGUENEAU, Dominique, *L'Analyse du discours*, Hachette, 1991, 268 P.
- MEYER, Bernard, *Maitriser l'argumentation*, Paris, Armand, 2002.
- MOORE, Gèneviève et BOURRET, Bernard, *Pédagogie par projet*, INSA, Toulouse, 2003.
- ROBRIEUX, Jean Jacques, *Rhétorique et argumentation*, Paris, Nathan, 2000.
- ROEGIERS, Xavier, *Une Pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris, De Boeck, 2004.
- RIOULT, Jean., « cerner la démarche du projet », in *Journal des instituteurs et des professeurs des écoles (J.d.i.)*, 10 juin 2001, pp.58-59.
- LEGRAND, Louis « la pédagogie du projet », in *pour un collège démocratique*, la documentation française, pp.41-42.
- OLERON, Pierre., *L'argumentation : Que sais-je ?*, Paris P.U.F, 1983.
- Roulet et Alii ,1985

4-MEMOIRES

- KEMKA, Bernard, *Argumentation et coordination : essai d'analyse pragmatique des productions écrites des élèves en classe de seconde*, mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S. Yaoundé, 2008, inédit.
- MANGA TSILA, Carole, *les procédés argumentatifs dans Le Pauvre Christ de Bomba de Mongo Béti*, mémoire de D.E.A, Université de Yaoundé I, 2008.
- TAKEONGNE Mefenza, *L'argumentation et ses enjeux dans citadelle, Pilote de Geurre, Terre des hommes et vol de Nuit d'Antoine de Saint-Exupéry*, mémoire de D.E.A, Université de Yaoundé I, 2005.

5. ARTICLES ET REVUES

- FERNBACH, « La lisibilité dans la rédaction juridique au Québec », Ottawa, *Le centre de production de la lisibilité, Centre canadien d'information juridique*, 1990.
- LEGRAND, louis « la pédagogie du projet », in *pour un collège démocratique*, la documentation française, pp.41-42.
- LUNDQUIST, Lita, « Cohérence textuelle argumentative : illocution, intention et engagement de consistance », *Revue québécoise de linguistique*, vol 22, n° 2 : 109-138. W.W.W.ccdnd.qc.ca.
- Nico Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, pp.02 et 30.
- Préfontaine et Lecavalier, « Analyse de l'intelligibilité des textes prescriptifs », *Revue québécoise de linguistique*, vol.25, no 1, 1996, p. 100.
- Roegiers, Xavier, « L'Approche par compétence en Afrique francophone : Quelques tendances », in *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, N°7, Genève, Suisse, 2008.
- Revue des Rencontres pédagogiques, n°20, 1988.
- RIOULT, « cerner la démarche du projet », in *Journal des instituteurs et des professeurs des écoles (J.d.i.)*, 10 juin 2001, pp.58-59.
- SORIN, « De la lisibilité linguistique à une lisibilité sémiotique », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 25, n° 1, 1996, P.68

6. WÉBOGRAPHIE

<http://www.fabula.org>, consulté le 07 janvier 2015.

<http://www.mémoiresenligne.org>, consulté le 04 novembre 2014.

<http://www.revues.org>, consulté le 19 décembre 2014.

<http://www.voxpoética.com>, consulté le 28 janvier 2015.

<http://www.wikipédia.com>, consulté le 14 mars 2015.

Microsoft ® Encarta ® 2009 [DVD]. Microsoft Corporation, 2008.

7. AUTRES SUPPORTS

CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), rapport des travaux de 1995.

Interview de J.M. de Ketele, in *Développer des compétences en classe d'histoire*, 2001.

MINEDUC, *Arrêté n°23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG*, Yaoundé, 1994.

MINEDUC, *Instructions ministérielles n° 135/D/40/MINESEC/SG/GP et 2B/9/20*, Yaoundé, 1994.

MINEDUC, Programmes de langue française au second cycle des lycées et collèges d'enseignement général et technique, Yaoundé, 22 juin 1994.

MINEDUC, Commentaire du programme de langue français et de littérature, premier volet, Enseignement générale et technique second cycle, janvier 1995.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	iii
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I ARGUMENTATION : UNE PERSPECTIVE SEMANTICO-LOGIQUE	16
1.1 Clarification conceptuelle.....	16
1.1.1 Didactique.....	16
1.1.2 Argumentation	16
1.1.3 Cohérence	17
1.1.4 Cohésion	18
1.1.5 La cohérence thématique	18
1.2 Les règles d'une production argumentative	18
1.2.1 La clarté	19
1.2.2 La lisibilité.....	19
1.2.3 L'intelligibilité et la compréhensibilité	20
1.3 Les types de progression thématique.....	22
1.3.1 Progression linéaire ou évolutif (en escalier)	22
1.3.2 Progression à thème constant ou contenu	23
1.3.3 La progression à thème dérivé.....	23
1.3.4 La concordance temporelle, modale, lexicale.....	25
1.3.4.1 Le temps et le mode	25
1.3.4.-2 La concordance lexicale	25
1.4 Les fonctions d'une production argumentative	26
1.4.1 L'art de démontrer	26
1.4.2 L'art de convaincre	27
1.4.3 L'art de persuader	27
1.4.4 L'art de justifier et d'expliquer.....	28
1.5 La nature des arguments	29
1.5.1 Les arguments logiques	29
1.5.2 Les arguments d'autorité	29
1.5.3 Les contre-arguments	30
1.5.4 Les exemples	30
1.6 Les modalités essentielles dans les productions argumentatives	30
1.6.1 Le rédacteur/ le locuteur	31
1.6.2 La thèse	31
1.6.3 Le lecteur	31
1.7 Le statut de l'argumentation dans l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun	32
1.7.1 Argumentation et autres exercices de l'expression écrite	32
1.7.2 Le quota horaire alloué à l'enseignement de l'argumentation.	33

CHAPITRE II DE LA PRESENTATION DU CORPUS	34
2.1 Cadre d'étude.....	35
2.1.1 Zone d'étude	35
2.1.2 Population-cible.....	36
2.2 Instruments de collecte des données.....	37
2.2.1 Élaboration du questionnaire	37
2.2.1.1 Le questionnaire des enseignants.....	38
2.2.1.2 Le questionnaire des apprenants	41
2.2.2. Observation des copies des élèves.....	44
2.2.2.1. Les erreurs de concordance de temps	45
2.2.2.2 Les erreurs logico-lexicales	45
2.2.2.3. Les erreurs de technique de liaison des phrases	46
2.2.3. L'examen des fiches de préparation des leçons.....	46
CHAPITRE III : DU TRAITEMENT DES DONNEES DE L'ENQUETE	54
3.1 La technique de dépouillement des données de l'enquête.....	55
3.2 Résultats et analyse.....	56
3.2.1. Résultats du questionnaire des enseignants	56
3.2.2. Résultats du questionnaire des apprenants	64
3.2.3. Résultats de l'examen des copies	71
3.2.3.1 Les erreurs de concordance de temps	72
3.2.3.2. Les erreurs logico-lexicales	73
3.2.3.3 Les erreurs de technique de liaison des phrases	73
3.2.4. L'examen des fiches de préparation des leçons.....	75
CHAPITRE IV : DE L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS À LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	79
4.1. Phase interprétative	80
4.1.1 La divergence entre l'A.P.C et les pratiques réelles sur le terrain.....	80
4.1.2 L'inadéquation de la séquence administrative destinée à l'enseignement / apprentissage de l'argumentation	81
4.1.3 La tenue du projet pédagogique.....	82
4.1.4 Le dosage des leçons	83
4.1.5 La définition des objectifs pédagogiques	83
4.1.6 L'incongruité des O.P.O et des O.P.I	84
4.1.7 La primauté de la théorie	85
4.1.8 La non insertion de la progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation.....	85
4.1.9 Le manque de rigueur	86
4.1.8.1 La réduction de la cohésion et de la cohérence aux connecteurs logiques	86
4.1.8.2 Le non enseignement de l'organisation des informations dans les paragraphes.	87
4.1.8.3 Le non fondement de l'argumentation sur des règles de bonne production	87
2. Vérification des hypothèses.....	87
5.1 La progression thématique et l'enseignement de l'argumentation.....	91
5.2 Argumentation cohérente et résolution des problèmes	92
5.2.1 Organisation des situations problèmes	92

5.2.2 Développement et émergence du sujet social	93
5.3 Suggestions didactiques.....	94
5.3.1 Aux enseignants.....	94
5.3.2 Aux structures chargées de l'organisation de l'enseignement du français.....	95
5.3.3 Quelques approches pédagogiques susceptibles de construire les compétences rédactionnelles des apprenants	96
5.3.3.1 L'Approche par Compétences	96
5.3.3.2 La pédagogie différenciée.....	97
5.3.3.3 La pédagogie de projet.....	97
5.4 Réalisation des fiches didactiques	98
CONCLUSION GENERALE	106
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	111
TABLE DES MATIÈRES	116



ANNEXES

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Le questionnaire ci-après relève d'une exigence académique qui prévoit la rédaction d'un mémoire de fin formation à chaque candidat au Di.P.E.S. II. Pour cela, les différentes questions qu'il vous propose sont relatives à l'enquête que nous menons au la cohérence thématique dans les productions des apprenants du niveau troisième.

Par ailleurs, aussi bien l'anonymat que la discrétion sont parfaitement garantis et, pour mieux crédibiliser notre travail, nous vous prions de bien vouloir répondre avec sincérité.

NB : cocher dans le cadre correspondant à votre réponse !

IDENTIFICATION :

1°) Grade : a- PLEG b- PCEG c- Autres (préciser)

2°) Sexe : a- Masculin b- Féminin

3°) Spécialité : a- Langue b- Littérature

4°) Ancienneté : a- Moins de 05 ans de service b- Plus de 05 ans

Question n°1 Par qui sont élaborés des projets pédagogiques annuels

L'enseignant de chaque classe un groupe d'enseignants des inspecteurs

Question n°2 A quel trimestre envisagez-vous l'enseignement de l'argumentation ?

En début d'année en début du 2^e trimestre vers la fin d'année scolaire

Question n°3 : il vous arrive-t-il de modifier les projets pédagogiques à vous assigner ?

Oui Non Parfois

Pourquoi ?

Pour subvenir aux besoins d'un public précis Pour le respect scrupuleux du projet pédagogique

Pour couvrir promptement les programmes

Question n°4 : en combien de séances enseignez-vous l'argumentation en troisième ?

Dix séances six séances quatre séances

Ce temps est-il suffisant ?, justifiez votre réponse.

Question n°5 : *avez-vous une séance sur laquelle vous insistez le plus ? Combien de temps dure cette séance et quel est son objectif pédagogique opérationnel ?*

Question n°6 : *combien d'objectif pédagogique intermédiaire cette séance peut-elle avoir ?*

Deux trois quatre

Pourquoi ?

Question n°7 : *que donnez-vous le plus à vos élèves comme exercice d'application ?*

Devoir à faire à la maison devoir à faire en classe en quelques minutes
Rien

Question n°8 : *programmez-vous les séances de remédiation ?*

Oui Non Parfois

Question n°9 : *vos élèves ont-ils de bonnes notes en argumentation ?*

Oui Non Parfois

Si non à quoi tient leurs mauvaises notes ?

A l'incompréhension des sujets À la conjugaison des verbes
Aux difficultés de bien disposer les idées

Question n°10 : *quelle méthode employez-vous pour que vos élèves organisent bien leurs idées dans l'argumentation ?*

Les connecteurs logiques la progression thématique le champ lexical

Justifiez votre réponse

Question n°11 : *est-il possible d'intégrer la notion de progression thématique dans la méthodologie de l'argumentation ?*

Oui Non

Justifiez votre réponse

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX APPRENANTS

Le questionnaire ci-après relève d'une exigence académique qui prévoit la rédaction d'un mémoire de fin formation à chaque candidat au Di.P.E.S. II. Pour cela, les différentes questions qu'il vous propose sont relatives à l'enquête que nous menons au la cohérence thématique dans les productions des apprenants du niveau troisième.

Par ailleurs, aussi bien l'anonymat que la discrétion sont parfaitement garantis et, pour mieux crédibiliser notre travail, nous vous prions de bien vouloir répondre avec sincérité.

NB : cocher dans le cadre correspondant à votre

IDENTIFICATION :

1°) Établissement :

2°) Âge : ans

3°) Sexe : a- Masculin b- Féminin

4°) Statut : a- Redoublant (e) b- Nouveau (elle)

Question n°1 : pour réussir le paragraphe argumentatif, employez vous une seule et même idée dans chacun de ces paragraphes ? Oui Non

Question n°02 : pour obtenir des phrases cohérentes, connaissez-vous l'organisation des idées ?

Oui Non

Question n°03 : savez-vous que l'argumentation est un procès de communication ?

Oui Non

Si oui, quelle règle utilisez – vous pour gagner ce procès ?

La clarté la lisibilité la compréhension

Question n°4 : pour relier les idées dans le paragraphe argumentatif, maîtrisez-vous les méthodes ?

Oui Non

Si oui quelle méthode employez-vous ?

Les connecteurs logiques la progression thématique le champ lexical

Question n° 5: *pour faciliter la construction d'un univers de référence, faites-vous attention aux modalités de l'argumentation ?*

Oui Non

Question n°6 : *pour rédiger les bonnes argumentations, l'enseignant vous explique t-il le rôle de la concordance de temps ?* Oui Non

Question n°7 : *savez-vous que la progression de l'information dans l'argumentation passe nécessairement par le respect de la concordance de temps ?* Oui Non

Question no 8 : *savez-vous que la cohésion commence à l'intérieur d'une phrase avec la concordance de temps ?* Oui Non

Question n° 9: *connaissez-vous la finalité de l'enseignement de l'argumentation ?*
Oui Non

Question n°10 : *êtes-vous apte à suivre les enseignements en argumentation aux mois de janvier-février?* Oui Non