

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉLABORATION D'UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE AU REGARD DE
L'ÉCRITURE DE TEXTES ARGUMENTATIFS À VISÉE LITTÉRAIRE EN
CINQUIÈME SECONDaire ET ÉVOLUTION DES ÉLÈVES

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

NICOLE BÉLANGER

AVRIL 2007



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Tout le long du chemin parcouru pour réaliser ce grand projet, j'ai eu la chance de côtoyer des professionnels extraordinaires. Ils ont été une source intarissable de précieux conseils. Leur vivacité intellectuelle m'a secondée et supportée et je tiens à leur exprimer ma plus profonde gratitude.

Je ne saurais trop remercier ma directrice Madame Francine Belle-Isle, présentement vice-recteur à l'enseignement et à la recherche de l'UQAC. J'ai eu le privilège de bénéficier de son accompagnement engagé, de sa diplomatie, de son ouverture d'esprit, de son écoute respectueuse, de sa passion de la langue ainsi que de ses commentaires judicieux et ponctuels. Elle a su me guider patiemment. Un vibrant merci!

J'ai également travaillé avec Monsieur Jean Loiselle, mon co-directeur, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Ses connaissances dans le domaine de la recherche développement m'ont aidée à cheminer dans ma recherche.

À ma présidente du jury, Madame Pauline Minier, directrice de la maîtrise en éducation et professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'UQAC, un immense merci pour avoir animé ma soutenance, complément de ma thèse.

Je témoigne toute ma gratitude aux autres membres de mon comité, Madame Suzanne Pouliot, professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et Monsieur Jean-François Boutin, directeur du comité de programme

d'études avancées en éducation et professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQAR, qui ont eu la générosité d'accepter cette tâche ingrate de validation et qui ont su de par leur grande expérience me fournir une expertise appropriée permettant l'aboutissement d'une entreprise extrêmement riche et formatrice. Je les remercie tous deux chaleureusement.

Je ne peux passer sous silence l'apport de Madame Marta Anadón, directrice du doctorat en éducation et professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'UQAC, qui a accepté de partager avec moi ses réflexions et son expérience et cela, dès mes premiers contacts avec le programme.

En outre, mes remerciements sincères reviennent à Monsieur Régis Harvey, professeur de français à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, pour sa contribution particulière lors de mon expérimentation.

Merci aussi à Madame Johanne Beaumont, secrétaire aux programmes d'études de cycles supérieurs en éducation. Son soutien et sa patience durant mes questionnements ont été d'un grand réconfort.

Un merci spécial à des chercheurs formidables qui ont bien voulu m'accueillir dans l'enceinte de l'Institut de Recherche Didactique et Pédagogique en Suisse romande (IRDP) en l'occurrence Monsieur Jacques Weiss, Madame Martine Wirthner et Monsieur Jean-François De Pietro. Je leur sais gré de leur confiance et de leur supervision rigoureuse.

Enfin, je désire exprimer du fond du cœur ma reconnaissance à mes collègues de travail, mes parents et mes amis qui m'ont toujours encouragée et soutenue de leur compréhension. Merci à vous tous!

Nicole Bélanger

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	8
1.1 L'intégration de la littérarité dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire québécois	8
1.1.1 Les ressemblances et les différences des programmes d'études de français au secondaire de 1980 et de 1995	10
1.2 L'argumentation	13
1.2.1 La réforme québécoise et l'enseignement de l'écriture argumentative	13
1.3 L'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français	16
1.4 Le problème de recherche.....	18
1.4.1 La philosophie et les particularités du programme de 1995	18
1.4.2 Les résultats des élèves aux tests du MEQ	19
1.4.3 Le défi pédagogique	21
1.4.4 Le matériel pédagogique utilisé par les enseignants	22
1.5 La question de recherche	25
1.6 Les objectifs de la recherche	26
1.7 L'interdisciplinarité de l'étude	27
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	29
2.1 L'enseignement de la rhétorique	30

2.1.2 La didactique du français et les stratégies pédagogiques.....	32
2.2 L'approche pédagogique et les stratégies discursives	33
2.3 La littérarité	34
2.3.1 L'argumentation et la structure	36
2.3.2 Le texte et la dimension littéraire	39
2.4 Le texte littéraire	50
2.4.1 Le schéma de la communication	51
2.4.2 La dimension linguistique	62
2.4.3 Les paramètres sémiotiques	65
2.4.4 La structuration et la cohérence	70
2.5 L'enseignement et l'écriture	78
2.6 La télématiche scolaire	81
2.6.1 Les TIC et la communication.....	84
2.6.2 Le dialogue écrit électronique	84
2.6.3 Le dynamisme de la télématiche	86
2.6.4 Les effets sociaux de la télécommunication	87
2.7 La synthèse.....	89

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	92
3.1 L'approche privilégiée	92
3.2 Les caractéristiques de l'échantillon	96
3.2.1 Les fondements de l'approche et les principes directeurs	96
3.2.2 Les principes directeurs de l'approche pour l'élève	101
3.2.3 La cueillette des données	107
3.2.4 L'expérimentation et sa validation	107
3.2.5 L'instrumentation pour le recueil de l'information	108
3.3 Les principes retenus pour la validation en continu	112
3.3.1 Le recours à quatre approches	113
3.3.2 La révision continue du scénario	114

3.4 La validation du troisième objectif	114
3.4.1 Les modalités d'analyse pour valider le troisième objectif	118
3.5 Les critères de spécificité.....	123
3.6 Une analyse linguistique des productions	125
 CHAPITRE IV	
LES RÉSULTATS	126
4.1 Les résultats de la validation à mi-parcours	126
4.2 Les résultats de la validation en cours de processus	131
4.3 Les résultats relatifs à la progression quant à la dimension littéraire	142
4.4 Les résultats concernant la compétence initiale à écrire des élèves et le progrès réalisé	145
4.5 La synthèse des résultats	165
 CHAPITRE V	
LA DISCUSSION	167
5.1 Les résultats de validation de l'expérimentation de l'approche	167
5.2 Les résultats relatifs à l'intégration de la littérarité/texte argumentatif	170
CONCLUSION	177
 BIBLIOGRAPHIE	185
 ANNEXE A	
DÉPART DU STRUCTURALISME LINGUISTIQUE avec les caractéristiques de ces principaux auteurs	202
ANNEXE A (suite)	
DÉPART DU STRUCTURALISME LITTÉRAIRE = UNE SÉMIOLOGIE DU TEXTE	203

ANNEXE B	
LES DESCENDANTS DE SAUSSURE ET DES FORMALISTES	204
ANNEXE C	
HORAIRE CYCLIQUE DU CALENDRIER SCOLAIRE	205
ANNEXE D	
PROTOTYPE D'ACTIVITÉS	206
ANNEXE E	
JOURNAL DE BORD POUR L'ÉCRITURE = Fiche d'évaluation pour chaque activité	282
ANNEXE F	
GUIDE D'ENTREVUE et QUESTIONNAIRE	283
ANNEXE G	
LES CINQ ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES DE DÉCEMBRE	287
ANNEXE H	
RESSOURCE DÉVELOPPÉE À CHAQUE LEÇON	322
ANNEXE I	
EXEMPLES DE QUELQUES TEXTES D'ÉLÈVES	323
ANNEXE J	
MODÈLE D'UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT inspiré de Lebrun et Berthelot (1991)	327
ANNEXE K	
MODÈLE DU PROCESSUS L.V.R. inspiré de Stolovitch et La Rocque (1983)	328
ANNEXE L	
GRILLE DESCRIPTIVE D'ÉVALUATION RÉALISÉE À PARTIR DE CRITÈRES IDENTIFIÉS COMME FAVORISANT L'ÉCRITURE D'UN TEXTE ARGUMENTATIF À VISÉE LITTÉRAIRE : COMPÉTENCE À ÉCRIRE	329
ANNEXE M	
GRILLE D'OBSERVATION DE LA STRUCTURE D'UN TEXTE ARGUMENTATIF	330

ANNEXE N

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF MEQ - 5 ^e SECONDAIRE (2002)	332
---	-----

ANNEXE O

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU MODÈLE D'APPRENTISSAGE SUITE À L'ANALYSE DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR	334
--	-----

ANNEXE P

SYNTHÈSE DU DÉROULEMENT DE L'APPROCHE : OBJET D'ÉTUDE, THÈMES ABORDÉS ET DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS.....	339
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Exemple de quatre textes de type différent	46
2.2 Complicité entre le JE et le TU dans l'écriture d'un texte argumentatif : la rhétorique	49
2.3 Concept pivot et concepts adjacents	51
2.4 Les facteurs de réussite de la communication, inspirés de Jakobson	52
2.5 Les six fonctions de la communication de Jakobson	54
2.7 <i>Il pleut</i> , poème d'Apollinaire	63
2.8 Les quatre niveaux d'opérations d'une production écrite inspirés de Greimas (1966), de Brien (1981), de Flower et Hayes (1983) et de Bertrand (2000)	68
3.1 Étapes de notre recherche développement, inspirées du modèle de recherche et développement (R-D) en éducation de Borg et Gall (1989)	95
 Histogramme	
4.7 Comparaison des résultats en regard des critères spécifiques à la littérarité	150
• 4.7.1 Destinataire ciblé	151
• 4.7.2 Emploi des organisateurs	152
• 4.7.3 Verbes modaux/adverbes	154
• 4.7.4 Valeurs/originalité	155
• 4.7.5 Implication du JE	157
• 4.7.6 Figures de rhétorique	158
• 4.7.7 Mots connotatifs	159
• 4.7.8 Ponctuation normative.....	161
• 4.7.9 Figures de style	162
• 4.7.10 Argumentation efficace	164

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 La moyenne provinciale en regard de la réussite des élèves en 1996 concernant le contenu et la forme	20
1.2 La comparaison entre la réussite des élèves en région et celle au niveau de la province, en 1999	20
1.3 L'écart entre les années 1996 et 1999 en région et au provincial	21
2.6 Processus de communication à partir des six fonctions de Jakobson	56
3.2 Modèle interactif d'analyse de données, s'inspirant du modèle de Huberman et Miles (1991)	112
3.3 Grille d'analyse de la pensée critique, inspirée du modèle de Boisvert et intégrant les fonctions identifiées par Jakobson	117
3.4 Critères d'analyse facilitant la littérarité : liens entre l'évaluation globale et l'évaluation spécifique	121
4.1 Changements pédagogiques pour améliorer les quatre premières activités	131
• 4.2.1 Sommaire des validations en cours de processus	132
• 4.2.2 Sommaire des points forts et des points faibles eu regard de la dimension pédagogique en fin d'expérimentation	136
• 4.2.3 Sommaire des suggestions pédagogiques dans l'intégration de la dimension littéraire	139
4.3 Approche pédagogique validée, inspirée des théories de Barthes (1973), de Greimas (1968) et de Jakobson (1963)	142
4.4 Évaluation du raisonnement, inspirée du modèle de Boisvert (1997) y incluant les fonctions de Jakobson (1963)	144
4.5 Résultats à partir des critères facilitant une certaine littérarité lors du texte initial	146
4.6 Compilation des résultats d'un texte argumentatif à visée littéraire effectuée à partir des critères de la grille-cadre du MEQ (2002) lors du texte final	147
C.1 Comparaison des productions favorisant une certaine littérarité	181

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du français au secondaire, langue d'enseignement. Il s'agit d'une approche pédagogique répondant à la nature et aux objectifs du volet « production écrite », du *Programme de formation de l'école québécoise* (2003). Elle a comme objet l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif en cinquième secondaire.

Cette étude vise, premièrement, à proposer une approche pédagogique qui intègre la littérarité à l'intérieur de textes plus structurés et personnalisés afin de persuader du bien-fondé de l'opinion émise. Le deuxième objectif de cette recherche est de valider ladite approche, en classe, ce qui a permis d'en bonifier certains aspects. En ce qui concerne le troisième objectif de cette étude, il consiste à déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire suite à l'application de l'approche proposée, ce qui confirmera notre postulat concernant le fait que la littérarité peut devenir un concept opératoire à l'école, lors de l'écriture du texte argumentatif avec des élèves de cinquième secondaire.

Notre approche pédagogique est créée à partir de la sémiotique et du schéma canonique du récit en quatre étapes de Greimas (1966) élaborée en lien avec les composantes essentielles de l'objet-texte. C'est à partir du sens accordé par Barthes (1973) au concept de texte que nous avons établi les compétences visées lors des activités pédagogiques en lien direct avec les difficultés spécifiques des élèves, identifiées lors du texte initial comme le suggèrent les chercheurs Dolz et Pasquier (1994). Les stratégies pédagogiques, élaborées dans notre approche, sont en lien direct avec les fonctions de la communication de Jakobson (1963). L'approche respecte les quatre étapes¹ du processus d'écriture proposées par le MEQ (1995).

La méthodologie utilisée, de type développemental, s'inspire du modèle de recherche en éducation de Borg et Gall (1989). Pour créer notre approche et bâtir nos activités, nous avons recours aux travaux complémentaires de quatre auteurs : ceux de Flower et Hayes (1983), l'adaptation du processus évaluatif de Stolovitch et La Rocque (1983), ceux de Lebrun et Berthelot (1991) et ceux de Loiselle (2001). L'expérimentation, réalisée en milieu scolaire dans un groupe de 28 élèves de cinquième secondaire générale, vise à valider cette approche pédagogique. Les premières cueillettes de données sont l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire de réflexion autoévolutif. Elles permettent d'effectuer un ajustement dans le but de perfectionner notre approche. Tout en complétant cette évaluation, les différentes

¹ Quatre étapes d'écriture selon le programme de français au secondaire : planification, rédaction, révision, évaluation.

grilles d'analyse utilisées terminent la cueillette de nos résultats en lien avec l'intégration de la dimension littéraire dans plusieurs textes argumentatifs.

Après analyse, les résultats montrent que cette forme textuelle spécifique convient bien aux élèves de 16-17 ans. En effet, à la fin de l'expérimentation, plusieurs compétences se situent au niveau dit *assurée*. Les élèves emploient des phrases variées et complexes, des mots mélioratifs, connotatifs, des organisateurs textuels différents. Ils s'impliquent personnellement. Il y a une belle progression en ce qui concerne la richesse du vocabulaire et l'occurrence des répétitions, les verbes d'opinion et les locutions adverbiales, la forme personnalisée, les adjectifs expressifs. De plus, il y a évolution quant à la pertinence des liens et leur arrangement, le registre de langue, la cohérence, la logique et la clarté des propos.

Une suite à notre étude pourrait consister à étudier la possibilité d'étendre efficacement la qualité de l'effet produit par l'intégration de la dimension littéraire dans l'argumentation à toute situation d'écriture vécue par l'élève. En effet, selon d'Amossy (2002), hormis la poésie et le texte de fiction, à peu près tous les types de textes se prêtent à une écriture argumentative, rejoignant ainsi une des compétences à écrire, soit écrire des textes variés, incluant toujours les deux autres compétences disciplinaires : lire et apprécier des textes variés; communiquer oralement selon des modalités variées. L'originalité de cette recherche réside dans l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif à visée *littéraire* et non de l'objet-texte argumentatif général, c'est-à-dire à caractère scientifique, philosophique ou juridique.

Nous estimons que notre approche apporte un nouvel élément pédagogique au volet écriture. Elle facilite la compréhension des différentes étapes à effectuer et permet d'en saisir la complexité et plusieurs facettes à privilégier pour s'assurer d'un progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans l'argumentation des élèves.

Cette recherche pourra servir de point de départ pour réaliser l'arrimage des volets oral et lectoral du programme d'études.

Approche pédagogique - Littérarité - Didactique du français - Écriture -
Argumentation – Secondaire – Communication - Télématique

INTRODUCTION

L'introduction est consacrée à la présentation du champ d'étude, du postulat lié à notre objet et aux retombées envisagées. Ensuite, nous abordons brièvement la démarche méthodologique. Puis, nous terminons cette section par une brève synthèse du contenu de chacun des chapitres de la présente thèse.

Cette étude envisage l'enseignement-apprentissage de l'écriture, particulièrement le texte argumentatif en cinquième secondaire. Elle vise, premièrement, le développement d'une approche pédagogique qui intègre la dimension littéraire dans la production textuelle argumentative. Le second objectif de l'étude consiste à valider la dite approche et le troisième objectif, à déterminer le progrès de l'intégration de la dimension littéraire dans les textes des élèves.

Selon le programme d'études de français du secondaire de 1980, la rédaction d'un discours argumentatif exige de l'élève de présenter un ensemble d'arguments en utilisant ses connaissances ou à en inventer si ces dernières ne sont pas suffisantes et adéquates pour traiter un des sujets controversés proposés. Il lui suffisait de développer des raisonnements faits de propositions logiques, structurées, explicites ayant caractère de preuves.

Depuis l'arrivée du programme de français de 1995, il est souhaité d'explorer davantage les connaissances culturelles et la compétence à écrire des élèves. La démarche de l'intégration de la dimension littéraire dans l'argumentation écrite est liée à la capacité d'envisager et de rationaliser son opinion et de la présenter sous une forme recevable pour le destinataire, d'un point de vue formel, normatif et « idéal ». Alors, comment exprimer son opinion dans un texte argumentatif à visée littéraire de manière à en faire une production originale et spécifique? C'est la question que nous

nous sommes posée au départ. Par la suite, nous nous sommes interrogée sur l'impact de cette approche sur la qualité des productions des élèves.

Pour les élèves de seize ou dix-sept ans, travailler la forme n'a jamais été une préoccupation puisque presque jamais exigé. Afin de leur permettre de saisir la valeur esthétique de l'écriture, une attention particulière, à la forme sera donnée lors de la production, et ce, avec des sujets controversés, afin de les intéresser à la dimension littéraire de leurs textes argumentatifs. D'après Amossy (1995), les travaux de A. Kibédi-Varga, d'Angenot et d'Halsall ouvrent la voie à une analyse argumentative inhérente à tout texte littéraire. À notre connaissance, aucune étude n'a été orientée vers les élèves de cinquième secondaire concernant l'intégration de la dimension littéraire dans leurs productions de textes argumentatifs, d'où l'originalité de notre étude. Depuis le programme de 1995, nous croyons qu'il est nécessaire d'ajouter la dimension littéraire à la production argumentative. Pour atténuer le manque d'outils pédagogiques en ce domaine et répondre aussi à une demande du milieu, nous proposons l'intégration de cet aspect esthétique dans l'apprentissage de la production du texte argumentatif en cinquième secondaire. Du même coup, nous voulons fournir un éclairage sur les progrès réalisés dans les productions des élèves évoluant dans cette perspective.

Les composantes de notre approche pédagogique sont élaborées à partir de la sémiotique et du schéma narratif du récit de Greimas (1966). Pour nous, le rythme, les sonorités et la structure du message ont au moins autant de signification que les informations qu'il véhicule. L'approche respecte les quatre étapes¹ du processus d'écriture proposées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995). Finalement, nous établissons les compétences visées lors des activités pédagogiques

¹ Quatre étapes d'écriture selon le programme de français au secondaire : planification, rédaction, révision, évaluation.

après avoir identifié les difficultés spécifiques des élèves lors de leur texte initial, comme le suggèrent les chercheurs Dolz et Pasquier (1994). Pour y parvenir, nous construisons une représentation générale et simplifiée du réel, composée de stratégies discursives de l'objet-texte avec une approche formelle axée, entre autres, sur le choix d'un lexique selon le destinataire visé, le ton, la consonance, le rythme et les organisateurs textuels (marqueurs de relation) et métatextuels (paragraphes et ponctuation). Les stratégies pédagogiques élaborées répondent aux attentes du *Programme de formation de l'école québécoise* (2004). Ce programme privilégie un portrait global, plus qualitatif, car il tient compte des quatre dimensions des compétences : la linguistique, l'aspect organisationnel, la pertinence et la cohérence. Ces stratégies sont également en lien direct avec les fonctions de la communication inspirées de Jakobson (1963).

Rappelons que cette recherche vise l'élaboration, mais aussi la mise à l'essai et la validation de scénarios pédagogiques en référence aux principes énoncés ci-haut. Elle vise également à cerner la progression de l'intégration de la dimension littéraire dans les textes argumentatifs des élèves de cinquième secondaire.

Notre méthodologie s'appuie sur le modèle de recherche et développement en éducation de Borg et Gall (1989). Ce sont des étapes axées sur le processus dont parle également Loiselle (2001) lorsqu'il affirme qu'une recherche développement peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration d'un produit innovateur. Dans cette perspective, la recherche développement amène la production de matériel s'appuyant sur les connaissances produites par la recherche en éducation. Elle permet d'appliquer ces propres ressources dans des contextes spécifiques et peut, par l'analyse de l'expérience de développement, fournir des pistes valides à d'autres chercheurs ou d'autres concepteurs.

Les instruments de recueil de l'information sont l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire pour la validation de l'approche. Plusieurs items ont été retenus. De plus, la grille du MEQ (2002) a été privilégiée et complétée avec nos critères spécifiques identifiés comme facilitant l'intégration de l'aspect littéraire dans un texte. Il ne s'agit donc pas d'une grille à utiliser telle quelle pour effectuer l'évaluation, mais d'un cadre à privilégier pour l'évaluation de la progression de l'intégration de la dimension littéraire dans les textes argumentatifs produits.

L'analyse des données a été faite selon les principes de l'analyse de contenu, et ce, tant pour la validation de l'approche que pour l'analyse de deux productions (initiale et finale). Une analyse croisée a été effectuée pour cerner la progression de l'intégration de la dimension littéraire dans les textes argumentatifs des élèves.

Le premier chapitre de cette thèse est consacré à la présentation de la problématique. L'aspect historique de la situation lié au contexte scolaire québécois y est présenté. Ensuite, le lien avec notre problématique est mis en avant et un postulat de départ est formulé. En effet, la littérarité doit pouvoir devenir un concept opératoire dans l'apprentissage de l'écriture d'un texte argumentatif à visée littéraire en cinquième secondaire et il doit y avoir progrès chez les élèves dans l'intégration de la dimension littéraire dans leurs textes. La preuve en sera faite suite à l'élaboration et à la validation d'une approche pédagogique basée sur le développement de stratégies discursives et pédagogiques à propos de l'objet-texte. La télématicque est utilisée comme soutien au processus d'apprentissage.

En conséquence, nos trois objectifs ont été formulés ainsi : 1. élaborer une approche pédagogique qui permettra, aux élèves de cinquième secondaire, d'intégrer le concept de littérarité étroitement lié à la nature même du texte argumentatif dans un ensemble de stratégies discursives et pédagogiques; 2. valider la dite approche en classe en utilisant la télématicque comme support à l'enseignement; 3. déterminer s'il

y a eu progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes des élèves suite à l'application de notre approche.

Dans le deuxième chapitre, nous retrouvons les bases théoriques de l'intervention et de l'étude. C'est à partir du sens accordé par Barthes (1973) au concept de texte que nous jetons les bases de notre approche. Toujours dans la lignée de Barthes, le cadre conceptuel se précise avec le schéma canonique concernant le récit, de Greimas (1966). Ce qui nous amène alors à l'élaboration de séquences d'apprentissage sollicitant une certaine littérarité afin de concevoir une approche bonifiée pour la production de textes argumentatifs. Le schéma de la communication de Jakobson (1963) est retenu pour l'enseignement-apprentissage de l'argumentation et l'intégration de la dimension littéraire dans diverses situations controversées qui entrent en jeu l'argumentation.

Le troisième chapitre est consacré à la démarche méthodologique de notre recherche. L'échantillonnage a été effectué de façon théorique dans une école secondaire parmi les groupes de cinquième secondaire dont le seul critère était d'avoir à produire des textes argumentatifs. La recherche se réalise dans une situation scolaire, à l'intérieur d'une classe de 28 élèves, comprenant 18 garçons et 10 filles. C'est un groupe d'un milieu socio-économique hétérogène pour une recherche visant à réaliser les activités dans un milieu naturel de classe, incluant les contraintes de la réalité de tous les jours. De plus, nous favorisons l'apprentissage par les pairs.

Nous avons privilégié les modes de cueillette de données et d'analyse suivants : le questionnaire autoévaluatif, les différentes grilles d'analyse tout au long de l'expérimentation, les sciences d'observation. Les modalités d'analyse ont été mises en place à partir de la grille d'évaluation du Ministère de cinquième secondaire qui présente, depuis l'année 2002, les caractéristiques des profils par compétence dont celle à écrire un texte argumentatif de type courant. Grâce à des scénarios précis

découlant de notre cadre théorique, nous avons pu mettre à l'essai notre approche et la valider. Notons qu'il s'agit d'une pédagogie de la langue comme outil de communication et de création. De plus, le ministère de l'Éducation du Québec (2000) propose, pour soutenir l'implantation de sa réforme de l'école québécoise, une intégration accrue des TIC en enseignement-apprentissage. Notre approche sollicite ce média pour la recherche et la sélection d'informations sur le sujet proposé sur les sites d'actualité, au début de chaque activité. L'élève utilise aussi le traitement de texte et un outil de correction orthographique avant de remettre la version définitive.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus lors du travail de mise à l'essai et ceux provenant des productions initiale et finale de chaque élève. Ce chapitre comprend les résultats des observations et l'analyse réalisée après chacune des activités. On y retrouve aussi les suggestions ou recommandations à apporter à l'approche proposée au point de vue pédagogique, pour un meilleur rendement en enseignement-apprentissage. Nous avons remarqué que l'enseignement progressif, étape par étape, permet une plus grande compréhension du but spécifique à atteindre. L'ajout des notions au fur et à mesure encourage l'élève et consolide l'assimilation de ses ressources. Les figures de style (métaphore, antithèse, euphémisme, hyperbole, litote, etc.) et les figures de rhétorique (hypothèse, citation, maxime, interpellation, interrogation, etc.) permettent de réaliser un texte dit plus « littéraire ». Également, la prise en compte du destinataire présent tout au long du texte assure un ancrage plus réaliste.

L'évolution du processus d'apprentissage de la compétence à écrire à partir du texte initial jusqu'au texte final permet de juger qualitativement des habiletés des élèves relatives à l'intégration de la littérarité du texte argumentatif. À la fin de l'expérimentation, plusieurs compétences se situent au niveau dit *assurée*. Les élèves emploient des phrases variées et complexes, des mots mélioratifs, connotatifs, des organisateurs textuels différents. Ils s'impliquent personnellement. Il y a une nette

progression en ce qui concerne la richesse du vocabulaire et l'occurrence des répétitions inutiles, des verbes d'opinion et des locutions adverbiales, la forme personnelle, les adjectifs expressifs et des liens bien amenés, le registre de langue et la cohérence, la logique et la clarté des propos.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats présentés en référence au cadre théorique du chapitre deux. Il nous permet de constater le progrès réalisé par les élèves, dans l'intégration de la dimension littéraire dans leur argumentation.

La conclusion permet de faire le point sur l'ensemble de cette recherche. Elle détermine la contribution, l'originalité et les limites de la dite étude. Nous présentons aussi des perspectives intéressantes pour le secteur de l'éducation.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons les diverses composantes de la problématique de l'enseignement-apprentissage du français écrit au secondaire plus particulièrement celle de la production de textes argumentatifs. Après une présentation historique du contexte scolaire québécois, il sera question de ce qui a été réalisé en enseignement du français au secondaire à la suite de la réforme des programmes et de l'arrivée des TIC dans l'enseignement. Ensuite, le problème de recherche sera mis en évidence ainsi que la question de recherche et les objectifs.

1.1 L'intégration de la littérarité dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte scolaire québécois

Une des priorités du ministère de l'Éducation en 1964 inscrite dans le projet de loi n° 20 est d'assurer l'accès à tous les jeunes à l'école secondaire. Une grande importance est alors accordée à la réforme des programmes et à la mise en place d'un nouveau système d'évaluation des apprentissages. Le ministère de l'Éducation prend en charge la détermination des contenus pédagogiques enseignés dans l'ensemble des maisons d'enseignement publiques et privées. À titre consultatif, le Conseil supérieur de l'éducation remplace le Conseil de l'instruction publique. Du même coup, la recherche est davantage structurée et encouragée, car considérée de toute première importance pour le renouvellement de la pédagogie.

Le rapport Parent (1966) prône l'égalité des chances, l'accessibilité à l'enseignement supérieur, la préparation des jeunes à la vie en société, le besoin

d'écoles nouvelles, la nécessité d'organiser le transport scolaire, la qualification du personnel enseignant et la responsabilité de l'État. À la suite des recommandations de ce rapport, nous assistons alors au déploiement de pédagogies actives dites pédagogies de conscientisation. C'est un retour à « l'essentiel » où l'élève prend conscience de son apprentissage. Le *Livre vert* (Deschênes, 1986) propose que le système scolaire dépasse le contexte proximal de la classe et considère le contexte élargi d'apprentissage. Par la suite, des enquêtes d'envergure sur l'éducation sont confiées à des groupes du milieu ou à des organismes. L'énoncé de politique et le plan d'action sur la réussite (1992) suivent et prévoient l'instauration de nouveaux programmes scolaires plus structurés et accessibles à la grande majorité des jeunes. Toutes ces recherches, enquêtes et études ont permis, dans la première moitié des années 1980, l'adoption de nouveaux régimes pédagogiques pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire, l'application de nouveaux programmes d'enseignement ainsi que la définition de nouvelles orientations en matière d'organisation pédagogique.

La seconde partie de la décennie 1980 demeure axée sur la recherche de la qualité de l'éducation et on notera que des changements surgissent au plan pédagogique. Plus près de notre objet d'étude qu'est l'enseignement du français, il y a eu de la consultation et de la mobilisation autour de l'apprentissage du français écrit et parlé dans les écoles québécoises (MEQ, 1989). Depuis ce temps, l'élève est au cœur de ses apprentissages, car premier acteur de son cheminement. Parallèlement, les enseignants planifient et présentent constamment des situations variées dans le but de promouvoir l'apprentissage. En ce qui concerne le programme d'enseignement du français au secondaire auquel nous faisons référence, celui de 1995, il s'agit du troisième programme, après ceux de 1969 et de 1980. Son implantation progressive débute en septembre 1997. Plus récemment, le *Programme de formation de l'école*

québécoise en enseignement au secondaire de 2003 est désormais en cours d'implantation.

1.1.1 Les ressemblances et les différences des programmes d'études de français au secondaire de 1980 et de 1995

Il importe de rappeler que cette étude a été effectuée à partir du programme de 1995, juste avant la venue du tout dernier programme qui est présentement en expérimentation. Toutefois, la philosophie de cette recherche coïncide et renforce la dernière volonté exprimée qui reconduit les mêmes orientations dans l'enseignement-apprentissage du français mises de l'avant en 1995.

Selon le programme d'études de français du secondaire de 1980 et pour la première fois, en 1985, l'argumentation est enseignée au secondaire. À l'intérieur de son texte d'opinion l'élève devait élaborer un ensemble d'arguments en utilisant ou en inventant des faits, des exemples, des énoncés généraux ou des références afin d'appuyer son opinion tout en suivant un plan précis. Il suffisait de présenter les arguments qui suscitent l'adhésion en développant des raisonnements faits de propositions logiques, structurées, explicites ayant caractère de preuves. Par contre, le programme d'études de 1995 exige une approche énonciatrice (pragmatique) et un peu plus rhétorique. L'élève doit se situer en tant qu'émetteur, cibler son destinataire, choisir le sujet de l'argumentation, organiser son texte selon la stratégie argumentative privilégiée et, enfin, déterminer sa manière d'écrire dans un contexte donné.

En 1980, on demandait aussi à l'élève d'utiliser adéquatement les marqueurs de relation et la variété de langue qui convenaient à la situation de communication,

tandis que dans le programme de 1995, on lui demande de tenir compte davantage du destinataire dans les modes conventionnels d'organisation du langage, en adaptant le vocabulaire et le registre de langue aux exigences de sa communication écrite. Il peut y insérer selon les besoins des discours rapportés. De plus, il doit y assurer la continuité tout au long du texte ainsi que la progression de son argumentation (reprise de l'information, cohérence du texte, marqueurs d'organisation du texte). Bref, s'inspirant de la grammaire textuelle, il doit également vérifier la pertinence et la précision des éléments de l'argumentation utilisée, voir à ce que son point de vue soit constant et s'assurer que son texte donne à son destinataire l'image souhaitée.

En substance, dans le programme d'études du français au secondaire (1995), le premier objectif dans la réalisation d'un texte argumentatif consiste à analyser la situation de communication qui y correspond, les « fonctions » qu'il met spécifiquement en place (écrire, lire, parler, écouter) et l'utilisation des ressources langagières. Il faut que l'élève redécouvre la beauté de sa langue, ses nombreuses possibilités et la satisfaction de pouvoir l'utiliser correctement dans diverses situations concrètes de communication. Selon les concepteurs, le programme d'études de 1995 :

[...] s'inspire des recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation menées au cours des quinze dernières années. [...] Il s'inspire également des recherches menées dans les sciences du langage, qui permettent de mieux saisir le fonctionnement des textes, le fonctionnement de la langue et les liens qui les unissent (MEQ, 1995).

Comme Gameau (1994) le dit lui-même, son ouvrage contient l'essentiel pour réussir l'examen de français écrit, selon les exigences du programme de 1980. À l'exemple de ce programme, ce guide ne dicte pas la manière de faire. Le programme d'études et ce manuel laissent toute l'autonomie aux enseignants. Ceux-ci n'ont ni la préoccupation de répondre à des questions pédagogiques ni celle de dicter la voie à suivre pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Les deux laissent aux

pédagogues le soin d'y répondre par un enseignement adéquat. Voici ce qui est mis de l'avant par le MEQ :

Dans les contenus d'apprentissage, on reprend, en les expliquant, les compétences que l'élève doit acquérir progressivement en classe. Ces compétences étant conçues et rédigées selon les composantes des processus de lecture, d'écriture et de communication orale, les contenus revêtent la même structure. [...] Pour être applicables de façon appropriée en classe, ces éléments d'apprentissage doivent donc être regroupés et intégrés les uns aux autres. Il revient donc à l'enseignant et à l'enseignante de restaurer la dynamique des processus et de déterminer quand et comment doit s'effectuer le regroupement, l'intégration et l'enseignement des éléments d'apprentissage. Ainsi, l'élève doit apprendre à planifier l'écriture d'un texte, à rédiger ce texte et à le réviser, mais il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de décider des modalités d'enseignement (MEQ, *Addenda au programme de français du secondaire*, 1997).

Avec sa réforme scolaire en 2000 le Ministère exige que l'écriture devienne un acte de communication et que non seulement l'élève adapte sa production selon l'intention et le type de texte, mais qu'il puisse aussi produire un acte de création utilisant les diverses possibilités langagières. L'élève doit mettre à profit ses ressources et ses talents en se mesurant aux autres, en exploitant mieux ses forces et en repoussant ses limites. Pour cela, le Ministère prône l'intégration de la littérature dans le volet lecture. Nous admettons volontiers que la littérature fait partie intrinsèque d'une culture de la langue et, c'est le sens de cette étude, que l'écriture doit bénéficier également de cet art littéraire. L'élève compétent en français doit utiliser des contextes riches où langue française et culture sont continuellement sollicitées dans les trois volets : écriture, lecture, oral.

La section suivante présente la manière dont la production de type argumentative a évolué au fil des ans.

1.2 L'argumentation

À la suite du rapport des États généraux sur l'éducation au Québec (1995-1996), on demande à l'école québécoise de permettre à l'élève de développer son sens critique, d'apprendre à organiser un travail d'équipe, d'utiliser les outils mis à sa disposition, entre autres en matière de nouvelles technologies de l'information et de communication. Dans ce contexte, un accent particulier est mis sur les compétences liées à la maîtrise de la langue parlée et écrite à partir d'une situation globale de communication avec des opérations qui mettent en relation de complicité le destinataire et le destinataire, et ce, pour une meilleure cohérence dans la production d'un texte argumentatif.

1.2.1 La réforme québécoise et l'enseignement de l'écriture argumentative

Les États généraux sur l'éducation au Québec (1995-1996) demandent donc au ministère de l'Éducation du Québec d'adapter ses exigences au programme de français de 1995 et d'effectuer des modifications dans la préparation immédiate des élèves. D'ores et déjà, il faut considérer les connaissances des élèves, mais il faut aussi leur permettre de se documenter par l'ajout de lecture de textes et de documents sur des sites Internet, en rapport avec des sujets controversés. Depuis ces changements, l'élève doit appuyer son opinion sur des faits réels, des personnes qui font autorité ou encore en référence à des statistiques précises. Chaque fois, l'enseignement-apprentissage de l'argumentation permet alors à l'élève d'approfondir ses connaissances et d'apprivoiser de nouvelles facettes du sujet à traiter.

Depuis la réforme scolaire québécoise qui s'est amorcée en 1994 au collégial, s'est poursuivie, en 2001, au primaire et, en 2004, au secondaire, l'élève est soumis à une évaluation plus large, plus globale de ses apprentissages, qui tient compte des quatre principes de compétences en langue écrite (textuelle, linguistique, discursive

ou idéologique, communicationnelle). La réforme scolaire des années 2000 demande à l'élève d'exploiter ces acquis et d'entreprendre les tâches demandées de manière autonome. L'élève doit décider de la stratégie qui lui semble la plus efficace, recourir aux choix qu'il juge les plus pertinents, apprendre à les justifier et en évaluer les conséquences. Il ne lui suffit plus de donner son opinion, il doit convaincre son destinataire. La présente étude préconise une approche qui permet cette autonomie intellectuelle en suggérant plusieurs façons d'écrire un texte créatif, novateur et persuasif dans le but de faciliter l'éveil à la dimension littéraire à l'intérieur de cette compétence à écrire des textes argumentatifs de qualité.

En prévision de l'application de ces choix, la grille-cadre du MEQ² utilisée pour l'évaluation d'un texte argumentatif en cinquième secondaire attribue 50% des points à la qualité de la compétence textuelle et linguistique (cohérence textuelle, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, orthographe lexicale et orthographe grammaticale) et les autres 50% des points pour le contenu et l'organisation de l'argumentation.

La démarche de production de textes argumentatifs écrits est donc liée, d'une part, à la capacité d'envisager des idées et, d'autre part, à la capacité de les présenter sous une forme recevable tout en réfutant les arguments contraires à la thèse que l'on défend. À cet égard, Moeschler (1985) affirme que défendre une thèse exige toujours qu'une autre thèse soit possible. Il faut donc une matière à débat, un sujet controversé à traiter. Lors d'une production, l'élève doit amener le destinataire, par explication argumentative ou par réfutation, à partager son point de vue et même à le persuader d'agir.

² Voici les notions évaluées selon la grille-cadre proposée par le MEQ depuis 2002. Elle comprend six (6) critères à évaluer : cohésion textuelle, lien formel, hiérarchisation et organisation, intégration et orthographe.

En cinquième secondaire, on étudie la communication langagière à dominante argumentative surtout avec le programme d'études (1995). C'est particulièrement au cours de cette année que l'on apprend à écrire des textes courants et argumentés dans différents types : lettre ouverte, article critique, quatrième de couverture, chronique. La démonstration argumentative est vue seulement en lecture dans ce programme. Il est suggéré de regarder la structure même du texte en plaçant l'élève essentiellement dans une situation de communication. La situation argumentative doit toujours compter six éléments indissociables : l'auteur et son destinataire, le sujet controversé, le contexte, le but du texte et son support, ses stratégies et son point de vue. Les élèves vont-ils progresser en ce sens avec une telle approche? Cela dit, nous croyons que l'enseignant doit préparer les élèves à produire un texte argumentatif à visée littéraire. Comment doit-il s'y prendre? C'est à partir de ces deux questions que s'articule notre étude.

À ce sujet, Bain (1991) propose un schéma de principe du module d'une séquence didactique en pédagogie du texte qui se présente comme suit: évaluation par un texte initial, travail en situation de production, production d'un texte et évaluation formative ou sommative suivant l'étape de la séquence réalisée. Pour sa part, Chartrand (1995) spécifie que l'enseignant doit insister sur le fait qu'il y a une différence entre l'oral et l'écrit. Apprendre à écrire, c'est acquérir une nouvelle compétence langagière qui a sa structure propre, dit-elle. Aussi, le texte doit être vu comme un objet que l'on crée, analyse, commente, structure, manipule et transforme.

Pour reprendre les dires de Bain (1991), l'identification entre destinataire et destinataire en ce qui concerne le texte écrit argumentatif implique un maniement très subtil des points de vue énonciatifs et la prise en compte du destinataire est plus difficile à faire qu'à l'oral. C'est pourquoi il est essentiel que le public cible soit très bien identifié. À chaque fois, le fond (le choix des arguments) et la forme (notamment le registre de langue, la ponctuation normée, les figures de rhétorique incluant les

figures de style) devront être adaptés à ce public pour atteindre le but visé qui est de persuader. Nous partageons évidemment le propos de Bain lorsqu'il affirme qu'il faut également créer des situations de production correspondant à un projet, adapté aux élèves, suscitant leur intérêt et donnant du sens à leur apprentissage de la langue afin d'obtenir une bonne participation jumelée d'une motivation adéquate. Nous rappelons, à ce moment-ci, que tout au long de cette recherche, les notions de stratégies³ discursives et pédagogiques de l'objet-texte seront présentes. La notion de stratégie est d'abord utilisée pour mieux cerner et comprendre l'objet d'étude : le texte argumentatif à visée littéraire.

1.3 L'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français

Il ne faut pas ignorer le développement actuel des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces nouveaux outils télématiques, s'ils sont bien utilisés, peuvent devenir de puissants moyens de formation, comme le souligne le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (Québec, 1995-1996). Dans le cadre de notre étude, nous nous contenterons du rôle instrumental accordé à la télématique en utilisant le support pédagogique télévisé, des didacticiels avec le dictionnaire et la grammaire intégrés, l'accès à de la documentation récente dans les différents journaux.

Il faut admettre que depuis vingt-cinq ans, ces deux grands champs (le français et la télématique) cherchent à se rejoindre dans un objectif dit commun.

³ La stratégie fait référence à une planification d'opérations et est surtout associée à la didactique. C'est l'ensemble des moyens graphiques et langagiers qui conduisent aux fins visées. Il en est de même des termes techniques et méthode. En ce qui concerne la pratique scolaire, le terme « tactique » est plus approprié; on utilise également l'expression « stratégie pédagogique ». Cette stratégie pédagogique est un plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du sujet de l'objet, de l'agent et du milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique. (Rénald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993).

Quoique beaucoup plus récent au secondaire, le domaine de la télématique évolue rapidement.

Le ministère de l'Éducation du Québec (2000) propose, entre autres, pour soutenir l'implantation de sa *Réforme de l'école québécoise* (2001 au primaire; 2004 au secondaire), une intégration accrue des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage. Le Ministère reconnaît que le support technologique joue un rôle important dans la compétence à écrire des élèves dans une relation élève-savoir. À cet égard, il se positionne en ces termes :

S'il est un domaine d'études où les nouvelles technologies peuvent fournir un important soutien à l'apprentissage, c'est bien celui du français. Le support technologique est, en effet, particulièrement efficace dans le développement de la compétence en écriture. Les expériences en cours dans le domaine démontrent que les élèves qui apprennent à planifier un texte à l'aide d'outils informatiques, à le rédiger et à le corriger en s'appuyant sur des instruments qui suscitent leur réflexion sur la langue, développent de façon marquée leur compétence en écriture. En intégrant les connaissances linguistiques et textuelles à leurs pratiques d'écriture, les élèves effectuent un réel transfert de leurs connaissances tout en maintenant leur motivation à écrire (MEQ, *Addenda au programme de français du secondaire*, 1997).

À la suite de nombreux essais informels en classe par différents professeurs en exercice, un article de Mataigne (1995) sur la toile du Québec signale que la télématique a quand même prouvé sa capacité à augmenter la qualité de la production écrite, par son intérêt chez la majorité des élèves et les outils de correction qu'elle propose, d'où l'importance de l'utiliser comme outil pédagogique dans notre approche. Cependant, nous n'en étudions pas spécifiquement l'impact ou l'apport à la production de textes argumentatifs.

1.4 Le problème de recherche

Cette section présente la philosophie du programme de français au secondaire de 1995. Nous verrons le besoin de créer de nouvelles stratégies pour venir renforcer celles déjà utilisées.

1.4.1 La philosophie et les particularités du programme de 1995

Une des particularités du renouveau pédagogique et de l'enseignement de l'écriture depuis le programme de 1995 renvoie au fait qu'il accorde à l'écrit 50% du temps d'enseignement, une sensible augmentation par rapport à ce qui se faisait réellement dans la classe. D'où la nécessité de nouvelles recherches développementales visant à élaborer un plus grand nombre de stratégies afin de faciliter les apprentissages langagiers par une pratique d'écriture bonifiée. Pour répondre à la demande du milieu, cette présente étude propose une approche pédagogique d'une plus grande diversité par une pratique renouvelée de l'enseignement-apprentissage du français.

Gardin (1974), Charaudeau (1983) parlant de discours et Anadón (1989) qui fait un lien entre la sociologie et l'école québécoise, confirment le fait que l'on doit accorder une large place à l'implicite. Nous sommes d'accord puisque le non-dit représente un moyen privilégié d'alléger le texte et de permettre au lecteur de faire une réflexion sur le propos. Nous pensons, en plus, qu'il faut également s'intéresser au contexte dans lequel les énoncés sont produits. Selon le programme (2003), l'élève doit choisir la manière d'organiser son texte en se référant à des textes dans lesquels il aura observé une façon intéressante, pour lui, d'écrire. Voici les propos du MEQ :

Le présent programme reconduit les orientations de celui de 1995 et privilégie la description de la langue que préconisent les grammaires dites *nouvelles*. Cela signifie qu'une attention particulière est accordée à la dimension syntaxique de la langue et que la langue est abordée comme un ensemble de systèmes qui vont du texte à la phrase et de la phrase aux groupes de mots et aux mots. L'élève est amené à analyser la langue et les textes des autres pour mieux les comprendre ainsi qu'à examiner les siens pour les améliorer et les corriger (MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, 2003).

Notre approche respecte les lignes directrices de la stratégie utilisée en production écrite soit une explication argumentative ou une réfutation. Cependant, le plan de l'élève sera unique. Il dépendra de la situation argumentative, de sa stratégie et du genre de texte qu'il désirera rédiger. C'est ce que précisent Golder et Pouit (1998) lorsqu'ils parlent de l'argumentation écrite comme d'une manière d'envisager une infinité d'idées possibles pour soutenir son opinion et la façon de les présenter correctement.

1.4.2 Les résultats des élèves aux tests du MEQ

Une analyse sommaire des résultats provinciaux à l'examen ministériel de mai 1996 nous apprend que les élèves de cinquième secondaire ont obtenu la note moyenne de 44,3/48 accordé au plan du contenu (substance du message) et de 19,2/52 accordé au plan du code linguistique (syntaxe, orthographe et lexique). Ceci confirme qu'il est urgent de revoir nos méthodes d'enseignement, étant donné cette faiblesse marquée (tableau 1.1).

Tableau 1.1 : La moyenne provinciale en regard de la réussite des élèves en 1996 concernant le contenu et la forme

ANNÉE	MOYENNE au provincial	CONTENU	FORME
Réussite en 1996	44,3 %	44,3/48 = 93 %	19,2/52 = 36,9 %

Un regard sur l'étude des résultats à l'examen d'écriture de mai 1999 montre que, tant en région qu'au niveau provincial, les élèves éprouvent toujours de la difficulté à organiser la forme de leur texte (la langue), puisque près de la moitié des élèves de 1999 (49,6 % en région et 57,5 % en ce qui concerne la province de Québec) n'ont pas atteint le seuil de réussite fixé pour cette partie, d'où l'écart dans le taux de réussite pour l'épreuve « contenu et forme » (tableau 1.2).

Tableau 1.2 : La comparaison entre la réussite des élèves en région et celle au niveau de la province, en 1999

ANNÉE	EN RÉGION réussite pour la forme	AU PROVINCIAL réussite pour la forme
1999	49,6 %	57,5 %

Nous remarquons également que ce taux – seulement sur le plan de la forme – a tendance à diminuer depuis trois ans. En région, l'écart a aussi diminué de 6 %, passant de 39 % à 33 %, sur une période de trois ans (1996-1999). Au provincial, en 1996, l'écart était de 34 %, tandis qu'en 1999, cet écart était de 29,3 % (tableau 1.3).

Tableau 1.3 : L'écart entre les années 1996 et 1999 en région et au provincial

ANNÉE	EN RÉGION Écart	AU PROVINCIAL Écart
1996/1999	39 % et 33% = diminution de 6%	34 % et 29,3% = diminution de 4,7%

Cette évolution des résultats depuis 1996 dénote certains progrès réalisés, tels qu'observés précédemment dans le cadre de l'analyse des performances des élèves de cinquième secondaire aux examens du ministère de l'Éducation du Québec en production écrite. Cependant, ces progrès ne sont pas probants.

Cette présente recherche se veut une réaction constructive à cet état de fait et ainsi aider le milieu. Elle a comme objectif d'augmenter la compétence à écrire un texte argumentatif en intégrant la dimension littéraire, pour des élèves de cinquième secondaire. Elle a comme objectifs conséquents de valider l'approche et d'examiner le progrès des élèves quant à l'intégration de la dimension littéraire. Cette problématique s'accentue et un besoin de développement pédagogique s'impose. Depuis quelques années, la rhétorique prend, elle aussi, un nouvel essor. Des connaissances scientifiques sur ce développement sont devenues nécessaires, et ce, tant pour les didacticiens en français que pour les enseignants.

1.4.3 Le défi pédagogique

Parmi les différents manuels dédiés aux élèves de cinquième secondaire et approuvés par le MEQ, tous présentent la technique de base pour produire un texte argumentatif. En ce qui concerne l'écrit, il n'y en a qu'un qui propose un certain rapprochement entre le texte courant et le texte littéraire. Dans la situation d'écriture, les autres manuels s'attardent seulement au texte courant. Il est essentiel, selon nous, d'élaborer une approche pédagogique afin de promouvoir la dimension littéraire.

C'est justement au niveau formel que nous situons les lacunes dans la façon de travailler ce genre de texte. Nous voulons présenter un moyen pour donner, aux finissants du secondaire, des outils pour prendre position et pour réussir à persuader leurs différents destinataires sur les sujets controversés de la vie sociale (la publicité, les sollicitations de toutes sortes, la politique, les questions morales, sociales et culturelles).

Il importe de mettre l'élève en situation d'apprendre et d'utiliser, en plus du métalangage argumentatif, une terminologie littéraire. Cette dernière, comme beaucoup de métalangages spécialisés, ne constitue pas un espace lexical étanche par rapport au lexique général connu par l'élève. Certains de ses termes, tout en ayant une fonction disciplinairement précise, appartiennent au vocabulaire le plus courant (affirmer, poursuivre ; compromis, objection ; indiscutable, déterminant). De plus, les figures d'expression rhétorique permettent de mieux asseoir les propos, donc de mieux persuader le destinataire visé. La même situation pour le ton, c'est-à-dire tout ce qui relève du lexique des sentiments, autorisant ainsi les interprétations les plus subjectives. L'ironie, la moquerie, le doute, en tant que modes d'expression, donnent place à une « tournure d'esprit ». Précisons ici que l'exactitude de ce qu'on dit ne suffit pas toujours à convaincre les gens; il est souvent nécessaire de trouver une manière efficace de le dire.

En définitive, le défi de notre approche pédagogique consiste à permettre à l'élève d'imaginer son texte argumentatif à visée littéraire, de le prendre en charge d'un point de vue global et de le concevoir comme objet de l'activité d'écriture.

1.4.4 Le matériel pédagogique utilisé par les enseignants

Les manuels proposés par les maisons d'édition et approuvés par le ministère de l'Éducation fournissent de nombreux exemples de textes argumentatifs et un vaste

choix de lecture de sujets controversés. Selon le programme de 1995, l'important est de recourir à une séquence didactique complète, c'est-à-dire à un scénario comprenant des séquences ou des activités basées sur des stratégies pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture de la pensée argumentative dans un projet global d'enseignement intégrant lecture, discussion, écriture et réécriture, pour des élèves à la fin du secondaire. Comment, à partir de l'expérience et de ses propres ressources, acquérir l'habileté à faire partager sa pensée et même à faire agir un destinataire ciblé? Nous pensons qu'une façon de faire prometteuse est de promouvoir la production du texte argumentatif à visée littéraire afin de le rendre unique. Ceci peut constituer une véritable innovation pédagogique et une réelle préoccupation. Notre recherche préconise une approche pédagogique développée et soumise à validation qui s'attarde au progrès réalisé dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes des élèves.

Au plan pédagogique, il faut répondre aux questions essentielles qui donnent un sens à l'écriture et permettent aux jeunes de faire connaître leur point de vue d'une façon bien personnalisée. Alors, comment établir le lien langue-texte? Comment réussir à persuader tout en faisant intervenir les croyances, les valeurs, les savoirs ou les comportements de l'autre? Comment établir une véritable communication?

Rappelons l'importance, soulignée par Tardif (1992), que l'activité proposée ait toujours un sens pour l'élève et qu'elle se déroule dans une réelle situation de communication pour faciliter son apprentissage. Pour cela, dans notre approche l'élève/destinataire exprime et justifie son opinion à partir d'un énoncé ou des valeurs véhiculées dans un extrait de roman, défend un projet, ou encore incite quelqu'un à accepter de poser une action. Sa logique argumentative dépend du cadre théorique qui est le sien et elle exprime ses émotions tout en déterminant ses rapports avec son mode de perception du monde. Il doit être personnellement engagé et parler en son propre nom, dans un texte assumé à la première personne, véritablement conjugué au

JE du sujet. Il expose ses valeurs, sa manière de penser et ses idées personnelles sur un sujet controversé. En cinquième secondaire, pour justifier le bien-fondé de l'opinion émise, la stratégie de raisonnement utilisée par l'élève est tirée de l'explication argumentative subtile et amicale tandis que pour réfuter le sujet, le destinataire doit affronter habilement le destinataire toujours en vue de le persuader.

Afin d'aider l'élève à atteindre une compétence *assurée* et même *marquée* dans la production d'un texte argumentatif, un enseignement gradué de l'écriture demandant de courts textes argumentatifs à visée littéraire permettra de bien comprendre l'objet-texte dans toute sa complexité pour qu'il devienne recevable et pertinent.

À la suite de ces considérations, il importe, pour notre étude, d'orienter la pratique actuelle de manière à combler le besoin éducationnel, le souci constant d'améliorer la langue, l'attitude réflexive et l'esprit critique. Pour y arriver, nous proposons une approche dite littéraire comme stratégie à privilégier. Les élèves de 16-17 ans doivent travailler davantage la logique naturelle du texte, le choix des mots selon le destinataire visé et les organisateurs textuels et métatextuels dans la production de leur texte argumentatif. Afin de remédier aux lacunes des élèves sur le sujet, notre recherche pose essentiellement la question de la nature et de l'efficacité de l'argumentation dans ses visées littéraires, elle envisage essentiellement la question du « comment dire ».

Dans cette même ligne de pensée, Érard (1998) précise que, pour l'oral, le maniement de techniques argumentatives n'est pas à lui seul garant d'une bonne performance; la connaissance et la maîtrise du sujet abordé sont elles aussi déterminantes. Cette façon de voir s'applique également à l'écrit. L'élève doit s'informer (textes fournis et Internet) et discuter, avec ses proches (parents et amis), sur le sujet proposé afin de prendre position avant d'écrire son texte. Il restera alors à

l'élève, le jour de sa production écrite, à établir une situation de communication avec son destinataire en donnant à son texte argumentatif une visée littéraire.

Cela dit, il est primordial de conduire une réflexion sur l'objet dans l'apprentissage de l'écriture du texte argumentatif à visée littéraire pour bien saisir l'impact d'une pédagogie directement liée à l'objet et non se contenter d'une pédagogie générale vague et imprécise, plus ou moins indifférente à l'objet d'étude. En effet, l'élaboration des stratégies pédagogiques de notre approche doit découler directement des stratégies discursives propres au texte littéraire. Par exemple, une des grandes stratégies discursives dans un texte argumentatif à visée littéraire est la place accordée à l'espace de communication entre le destinataire et le destinataire. Dans la stratégie pédagogique correspondante, il faut tenir compte de cet espace de communication avec ses usages sociaux, la proxémique⁴. Cet espace personnel lié à la nature même du texte argumentatif littéraire sera maintenu pour conserver l'espace de communication pour une réelle transmission textuelle.

Pour y parvenir, Bain (1991) et plus près de nous Chartrand (1994) disent que la production d'un texte complet doit être l'aboutissement d'une séquence d'apprentissage qui implique la rédaction de nombreux textes afin de graduer l'apprentissage en regard de différents objectifs. Ici, la télématique peut supporter l'exercice.

1.5 La question de recherche

Partant du postulat théorique que la littérarité doit pouvoir devenir un concept opératoire dans l'apprentissage de l'écriture d'un texte argumentatif à visée littéraire

⁴ La proxémique est l'étude de l'utilisation de l'espace par des individus dans différentes cultures et situations. Le terme a été inventé par l'américain Edward T. Hall en 1963 alors que celui-ci s'intéressait à la notion d'espace personnel, à sa perception et à son utilisation (Dubois, 1994).

en cinquième secondaire, y aura-t-il progrès chez les élèves dans l'intégration de la dimension littéraire dans leurs textes, suite à l'élaboration et à la validation d'une approche pédagogique basée sur le développement de stratégies discursives et pédagogiques à propos de l'objet-texte, supportées par la télématique?

1.6 Les objectifs de la recherche

Les trois objectifs de cette recherche sont : 1. d'élaborer une approche pédagogique qui permet, aux élèves de cinquième secondaire, d'intégrer le concept de littérarité étroitement lié à la nature même du texte argumentatif dans un ensemble de stratégies discursives et pédagogiques; 2. de valider ladite approche en classe en utilisant la télématique comme support à l'enseignement; 3. de déterminer s'il y a eu progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes des élèves suite à l'application de notre approche.

Cette recherche vise l'utilisation de la littérarité dans le texte argumentatif en cinquième secondaire en développant une approche qui privilégie une didactique de l'objet. Le prototype pédagogique élaboré permettra à l'élève de structurer le texte argumentatif à produire en travaillant sa « structure », sa « forme », son « procédé » tout en énonçant son opinion, sur le sujet traité, de façon personnalisée dans le but de persuader son destinataire, à l'aide d'apprentissages gradués.

En somme, l'originalité de cette recherche réside dans l'étude du texte argumentatif *littéraire* au lieu d'étudier l'objet-texte argumentatif selon les modèles scientifique, philosophique ou juridique qui, tous, se veulent rationnels. Cette recherche, par son approche pédagogique, veut identifier le « comment vais-je le dire? », c'est-à-dire comment l'élève va construire son texte pour y inclure une certaine littérarité, une visée littéraire. Cette recherche vise à examiner la progression de la qualité des textes argumentatifs.

1.7 L'interdisciplinarité de l'étude

Il est important de noter que cette recherche québécoise peut être considérée comme interdisciplinaire au moins de cinq façons.

En premier lieu, il faut rappeler que les sciences humaines du XX^e siècle ayant été largement ouvertes les unes aux autres, il est normal que d'autres disciplines, telles que la linguistique et la psychologie par exemple, aient influencé les études littéraires.

En deuxième lieu, elle répond aux exigences du dernier programme de français, langue de communication, qui se veut, lui-même, interdisciplinaire. Les sciences de l'Éducation étudient le phénomène éducationnel et sa fonction réelle alors que l'éducation entretient avec la société un rapport interne, intrinsèque et nécessaire comme le montrent les propos du MEQ rapportés ci-dessous :

Toute langue est un système régi par des normes, marqué par des usages sociaux et qui se déploie dans une large variété de textes. Au secondaire, l'élève enrichit sa compréhension de concepts et étend des liens qu'il établit entre eux. [...] Il est encouragé à confronter ses représentations avec celles des autres, à rendre explicites les liens qu'il établit entre des concepts et des notions, de même qu'à partager ses repères culturels et ses découvertes concernant la richesse de la langue française (MEQ, 2004).

En troisième lieu, par l'angle d'appréhension de la production écrite d'un texte argumentatif à visée littéraire, cette recherche est susceptible de préparer avantageusement l'élève pour ses productions orales et également pour ses lectures et sa compréhension des œuvres littéraires. Ces deux autres aspects du programme sont donc indirectement favorisés par l'orientation de la présente étude si l'on se réfère aux dires du MEQ de 1997 :

Il faut comprendre qu'un enseignement systématique des connaissances doit se faire en classe, mais de la façon la plus pertinente possible, soit par l'application des connaissances dans des situations de lecture, d'écriture et de communication orale. Il s'agit là d'une condition essentielle au transfert des connaissances dans différents contextes (MEQ, *Addenda au programme de français au secondaire*, 1997).

En quatrième lieu, elle engage directement l'élève de cinquième secondaire dans son apprentissage de l'écriture, français langue de communication, en convoquant la psycholinguistique, les théories du texte littéraire et la philologie du langage.

En dernier lieu, elle met aussi en œuvre les stratégies discursives relevant de la linguistique et réalisables dans des activités pédagogiques appropriées pour l'apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire.

L'éclairage sur la problématique étant apporté, nous présentons au chapitre II, le cadre théorique.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre théorique comprend quatre parties. La première précise quelques notions convoquées, la deuxième concerne le texte littéraire, la troisième aborde l'enseignement de l'écriture et la dernière partie fait référence à la télématique dans une perspective de complémentarité au service de la communication et de l'interaction.

Cette recherche vise à saisir l'impact de notre objet-texte dans l'apprentissage de l'argumentation écrite. L'orientation retenue est d'introduire l'étude du texte argumentatif littéraire en lien direct avec la philosophie du programme de français de cinquième secondaire (1995) qui demande d'accorder une place plus grande à la littérature en lecture. Nous ajoutons ici le volet écriture. Pour cela, notre étude élabore une approche pédagogique qui convoque la littérarité dans l'apprentissage de l'écriture du texte argumentatif par des activités destinées aux élèves en y incluant la télématique comme support, valide ladite approche et détermine s'il y a eu progrès dans l'intégration de la dimension littéraire à partir de textes argumentatifs.

Il est essentiel de réussir à motiver les élèves, comme le mentionnent Lieury et Fenouillet (1996), à leur donner le goût d'écrire, « en diversifiant les situations d'écriture, les types de textes à travailler ainsi que les modes de gestion des activités, tout en finalisant toute pratique de l'écriture et en utilisant l'approche pluridisciplinaire ». En fin de compte, les contenus d'apprentissage permettent à l'élève d'être un réel sujet de parole dans une société responsable et l'aident à se préparer plus efficacement aux études postsecondaires ou à l'exercice d'un métier.

L'enjeu pragmatique du rapport à l'écriture consiste à établir le pont souhaitable entre la langue et la parole. C'est le canal de l'expression « poétique » de la pensée qui rejoaillit sur les autres fonctions.

Notre scénario pédagogique⁵ met l'accent sur l'acquisition des compétences à bâtir un texte spécifique. Pour cela, des programmes d'action sont élaborés à partir du schéma canonique du récit de Greimas (1966), dans la ligne de pensée de Barthes (1964) et avec une préférence pour la fonction émotive de Jakobson (1963). De cette manière, le programme de français est bonifié puisque la troisième étape du programme⁶ est primordiale pour l'amélioration de la performance des élèves. Le type argumentatif se concrétise, pour un élève inscrit dans le programme de cinquième secondaire, dans l'article critique, la lettre de réclamation, le texte d'opinion, la quatrième de couverture, le pamphlet, l'éditorial et l'essai⁷.

2.1 L'enseignement de la rhétorique

Melançon, Moisan et Roy (1988) illustrent comment l'étudiant des collèges classiques devait argumenter à partir de 1930 et situent approximativement la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec de 1852 à 1967. Selon ces auteurs, c'est dans le cours de littérature, en belles-lettres et en rhétorique, que l'étudiant effectuait la synthèse de ses connaissances et entrait dans l'univers des humanités classiques, en laissant la langue, objet d'étude dans les premières années

⁵ Un scénario pédagogique est un ensemble d'activités réparties en périodes scolaires afin d'aider l'élève à développer ses connaissances relatives ici au texte argumentatif à visée littéraire (Legendre, 1993).

⁶ La troisième étape du programme de formation en cinquième secondaire vise à susciter le goût d'apprendre et l'engagement participatif des élèves dans leur métier d'élèves (MEQ, 1995).

⁷ L'essai invite le lecteur à faire sien le point de vue de l'auteur sur le monde et à s'engager avec lui; de là son aspect rhétorique. Il est un moyen de convaincre, de persuader. C'est un genre littéraire qui se situe à mi-chemin entre le traité philosophique et le discours libre (Dubois, 1994).

du cours classique, pour le style. À ce moment, les exercices pratiqués étaient surtout des narrations et, vers 1930, des analyses littéraires, en belles-lettres. En rhétorique, l'étudiant pratiquait les discours rhétoriques, dans la communication persuasive sur autrui (parcours argumentatif, discours critique de l'orateur) et, dès 1924, les dissertations littéraires (exercice de jugement, incluant une certaine rigueur).

C'est en 1967, fin de la Révolution tranquille, que l'on assiste à la dissolution du cours classique. Depuis ce temps, la dissertation et l'analyse littéraire sont des exemples académiques classiques, surtout au cégep, alors que la lettre d'opinion et le texte argumentatif s'enseignent à la fin du secondaire (Melançon, Moisan et Roy, 1988). La réforme actuelle de l'éducation au secondaire a le souci de continuer à assurer la connaissance des œuvres littéraires amorcée par le programme de 1995. Le programme de 2003 demande que les élèves maîtrisent la science du langage à la fin du premier cycle du secondaire pour s'attarder ensuite, au second cycle, au style, comme jadis. Pour concrétiser ce désir du MEQ, nous pensons qu'il est temps d'ajouter au programme du secondaire, en plus de cette lecture des textes littéraires, l'écriture à visée littéraire dans la communication persuasive. Nous assistons alors, comme le précisent Vignaux (1976) et Perelman (1977), à une certaine néorhétorique qui, actuellement, pourrait être vue comme un retour aux sources, à l'histoire première ou ancienne de la rhétorique (techné, inventio, art de l'argumentation). En cela, notre étude privilégie cette philosophie ministérielle et rejoint aussi la pensée de Bertrand (1999) qui confirme que les techniques du discours efficace fusionnent avec l'art de bien écrire pour plaire, séduire, bouleverser et enthousiasmer.

Selon Robrieux (2000), il n'y a de la rhétorique que lorsque la finalité du discours est bien de « faire passer » un message, c'est ce que nous prévoyons de faire avec le texte argumentatif à visée littéraire : apprendre l'art de communiquer.

Les références à considérer sont de deux ordres : le champ de la *didactique*, en particulier celle du français dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite et le champ de la *pédagogie*. Ces champs [didactique, pédagogique] sont aussi étudiés par Altet (1994). Pour elle, la didactique concerne, d'une part, un point de vue épistémologique et, d'autre part, un point de vue psychologique. Quant à la pédagogie, elle est vue comme « l'espace où l'enseignant opère dans sa pratique ».

2.1.2 La didactique du français et les stratégies pédagogiques

La didactique du français se retrouve dans le besoin de séparer le traitement de la matière à enseigner et dans la manière de l'enseigner (*Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Ducrot et Todorov, 1972). C'est le transfert des savoirs pour instruire. Plus précisément, pour les auteurs Bain et Schneuwly (1986), la didactique du français s'inscrit dans la pratique, dans des séquences structurées et structurantes, consacrées à l'apprentissage de la rédaction d'un texte argumentatif, séquences autant que possible motivées par des projets personnels et collectifs d'écriture ou de communication socialement finalisés. C'est ce que confirment Allal, Bain et Perrenoud (1993) lorsqu'ils disent que la didactique est « un ensemble de démarches favorisant la construction méthodique des savoirs et savoir-faire [...] par l'organisation de dispositifs et de situations didactiques [...] ayant une cohérence et des intentions pédagogiques ».

Notre étude préconise la prise en compte des ressources des élèves dans le parcours de formation à la compétence d'écrire un texte argumentatif à visée littéraire et des changements qui se produisent dans la mise en place de situations, dans le but de viser à susciter des apprentissages particuliers insérés dans une trajectoire de changements.

À chaque étape de développement de cette compétence à écrire, notre approche préconise une perspective cognitive d'apprentissage dès le texte initial jusqu'au texte final. Dans son texte final, chaque élève mobilisera et utilisera ses propres ressources d'apprentissage dans la dynamique d'un savoir-agir complexe, dont parle Tardif (2006).

La planification de notre prototype d'activités rend compte du parcours de formation de l'élève dans un processus intégrateur pour la production d'un texte argumentatif à visée littéraire dans une communication réussie. Il est évident que produire un texte à visée littéraire requiert moult apprentissages et que le rythme de développement est propre à chaque élève. Pour rendre compte des apprentissages de chacun, nous devons formaliser des ressources particulières et successives et établir si elles sont le reflet d'une évolution remarquable en matière de développement de la compétence ciblée.

2.2 L'approche pédagogique et les stratégies discursives

L'approche pédagogique est une approche théorique axée sur la motivation des élèves, c'est-à-dire la façon de procéder pour atteindre un but spécifique. La nôtre insiste sur le fait que les activités proposées aux élèves prennent leur signification dans une séquence d'apprentissage structurée en étapes d'enseignement dans un projet qui peut parfois dépasser le cadre de la classe, comme le suggèrent Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier (1985), dans leur modèle de fonctionnement des discours.

Précisons également que Lempereur (1990) parle de « stratégie discursive » comme d'une séquence d'interactions communicatives en tant qu'elles construisent peu à peu leur contexte pragmatique. Elle met en œuvre un savoir-faire argumentatif qui diversifie notre compétence communicative. Pour Saussure (1978), la

pragmatique se situe du point de vue de la parole tandis que la syntaxe et la sémantique se situent du point de vue de la langue. Pour Kerbrat-Orecchioni (1980), la pragmatique, dans la lignée de Morris (1970) et d'un certain nombre de logiciens, est considérée comme l'étude des relations existant entre les signes et leurs utilisateurs. Quant à nous, nos stratégies discursives, dans l'approche pédagogique que nous privilégions, porteront sur une relation destinataire/destinataire à partir d'une véritable situation de communication écrite. Notre étude prône un processus de développement progressif dont le découpage de l'enseignement-apprentissage d'activités correspond aux standards (critères) élaborés dans l'atteinte de la compétence visée et dont les connaissances antérieures ou ressources acquises des élèves dans les années antérieures sont pris en compte dès le texte initial.

2.3 La littérarité

Avant d'aller plus loin, il est important de regarder d'abord les premières utilisations de ce concept de littérarité et comment il a évolué. À la lumière de la littérature, nous pouvons dire qu'il est né en 1915-1920 et qu'il a resurgi en 1960. Premièrement, chez les Formalistes russes dont il faut reconnaître la contribution essentielle dans les années 1915-1920 : la poétique comme discipline scientifique concernant la langue et ses fonctions. Il importe de dire que ce mouvement dit « Formaliste » s'est constitué en réaction au courant symboliste qui, par ses emprunts à l'esthétisme subjectif, à la psychologie et à l'histoire, s'éloignait du réalisme et de l'analyse stricte de l'œuvre littéraire.

Avant les années 1900, pour qu'un texte soit dit littéraire il suffisait qu'il réponde à certains critères esthétiques assez vagues. Depuis Jakobson (1963), Propp et Mélétinski (1970) et Tynianov (1991), la littérarité est l'objet même d'une science, celle de la littérature. On se devait donc d'étudier les traits spécifiques de l'art littéraire [la littérarité]. Selon Bakhtine (1978), les travaux étendant les principes

syntaxiques à l'analyse des énoncés complets et à leur échange dialogique ont abouti à l'une des plus grandes découvertes de la poétique russe, à savoir celle des lois régissant la composition des œuvres littéraires. En somme, le structuralisme littéraire est issu de la linguistique saussurienne (genevoise) jusqu'à Hjelmslev et au Formalisme russe. Nous pouvons voir cette lignée à l'annexe A.

Whitfield (1991) mentionne que déjà, en 1951, les formalistes Jakobson et Eichenbaum affirmaient :

L'objet des recherches littéraires ne devait pas être la littérature dans sa totalité mais la littérarité, c'est-à-dire ce qui fait qu'une œuvre donnée constitue une œuvre littéraire.

Le concept de littérarité revient en force dans les années 1960 sous l'impulsion de Todorov, alors que le structuralisme français prend vie. C'est à ce moment que les sciences humaines se développent d'une façon extraordinaire avec la linguistique et la redécouverte de Saussure, l'anthropologie avec Lévi-Strauss, la sémiotique avec Greimas, la psychanalyse avec Lacan. C'est ce courant structuraliste qui a donné les impulsions décisives en matière d'étude des signes. Depuis la création de l'Association internationale de sémiotique en 1966, le formalisme se veut une méthode formelle et concrète ayant parmi ses objets la littérarité. Nous en mentionnons quelques membres à l'annexe B. Pour le dire plus clairement, notons que pour produire un texte argumentatif à visée littéraire, grâce à la richesse de la voie proposée, il faut intégrer tout niveau de signification utile qui déterminera les moyens et les techniques à utiliser.

À n'en pas douter, un bel exemple d'une réflexion québécoise sur cette question a été le colloque international sur la littérarité tenu à Québec au Musée de la civilisation, en novembre 1989, regroupant des chercheurs d'allégeances théoriques et méthodologiques diverses : sémiotique, rhétorique et sociologie de la littérature. Cette

rencontre, point central de ce débat littéraire, a ramené au cœur du dialogue, après deux décennies de quasi silence, la question de la littérarité. Les objectifs poursuivis alors étaient de concevoir une méthodologie apte à définir tant la spécificité interne de certains textes, leur littérarité, que leur spécificité sociohistorique. C'était l'affirmation de l'autonomie du signifiant littéraire qui se manifestait par un écart avec la perception habituelle du langage usuel. La littérarité est alors considérée comme la valeur de signifiance du message, c'est-à-dire ce qui rend celui-ci unique et irremplaçable, intouchable dans son intégrité.

Dans notre étude la littérarité a été envisagée dans une perspective globale et une perspective sémiotique. Ainsi peut-on citer deux auteurs parmi les sémioticiens impliqués dans ce colloque. D'abord, Melançon (1991) qui précise que « la littérarité serait cet objet construit fait de règles, de contraintes, de déterminations intérieurisées qui régularisent le discours littéraire et qui deviennent les marques repérables de la signification », relevant ainsi la pensée de Todorov qui parle, en 1965, de la littérarité comme étant la spécificité interne de certains textes et qui préconise de s'attacher à déterminer les structures des genres particuliers. Ensuite, Bourque (1991) ajoute la notion de valeur :

Structurer un champ [...] invite une considération de nature. En ce sens la littérarité, pour se définir, ne peut se passer de la notion incontournable de littérature. [...] Il faut considérer la littérarité comme cette aptitude du texte à opérer en son sein même un rajout singulier de valeur. C'est-à-dire à aborder le caractère de stricte échangeabilité des termes pour ainsi promouvoir leur singularité.

2.3.1 L'argumentation et la structure

Vignaux (1988) signale que pour qu'un discours finalisé soit argumentatif, il doit remplir deux conditions : être structuré en propositions ou thèses et renvoyer toujours « à autrui ». De plus, notre approche de l'argumentation vise l'étude du discours

« non démonstratif » et recoupe en cela tout le champ du discours visant « à persuader » que l'on retrouve dans l'approche rhétorique de Perelman et Olbrecht-Tyteca (1952). Les idées de Reboul (1994) et de Meyer et Lempereur (1990), la pensée d'Oléron (1983) qui entend gagner un auditoire par le recours à des représentations ou assertions – arguments – qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé et Breton (1996), pour finir, qui inscrit l'analyse de l'argumentation dans une perspective communicationnelle, reflètent bien nos choix pour aborder l'enseignement-apprentissage.

Rappelons maintenant les conditions préalables pour une communication réussie. Nous y retrouvons les clarifications sur l'enjeu de la conduite langagière, le destinataire, le destinataire, le but et le travail de connaissance du sujet controversé à débattre. Pour obtenir cela, l'approche pédagogique de notre étude prévoit un destinataire différent dans chacune des activités. Le point de départ de chaque communication est : « Qui est JE, le destinataire » et « Qui est TU, le destinataire ». Sur ce point, plusieurs possibilités de réponses viennent à l'élève. C'est ainsi que le JE peut personnifier plusieurs sujets ; il peut parler en tant qu'élève représentant sa classe ou il peut échanger en son nom personnel comme adulte en devenir ou encore il pourrait même jouer le jeu d'un personnage d'un village virtuel. Certainement, il connaîtra le sujet à débattre en se documentant à partir de textes et de nombreuses banques documentaires que la télématique lui offre. Enfin, il se renseignera pour mieux connaître le destinataire proposé.

Quant à la structure, c'est à Piaget (1970) que nous nous référons. Selon cet auteur, une structure comporte d'abord des lois de totalité distinctes de celles de ses éléments et permet même de faire abstraction complète de tels éléments; en second lieu, ces priorités d'ensemble sont des lois de transformation, en opposition à des lois formelles quelconques; en troisième lieu, toute structure comporte un autoréglage en ce double sens que ses compositions ne conduisent pas en dehors de ses frontières et

qu'elles ne font appel à rien d'extérieur à de telles frontières. Piaget (1970) affirme que :

À l'état d'achèvement, [...] une structure constitue donc un système fermé (tout en pouvant à son tour s'intégrer à titre de sous-structure en de nouvelles structures plus larges) et c'est cette fermeture qui lui assure son autonomie et ses pouvoirs intrinsèques.

La recherche anglophone de Toulmin (1958) avec la théorie de la logique naturelle, de Walton (1989) avec la théorie oppositionnelle et de Waller (1989) avec celle sur la pensée critique peuvent être considérées comme de la recherche contemporaine en argumentation.

Du côté francophone, la dimension philosophique prime sur celle empirique à laquelle nous adhérons davantage. Nous retrouvons l'approche rhétorique, avec Perelman et Olbrecht-Tyteca (1952) qui ont renouvelé l'étude de l'argumentation avec leur traité *La nouvelle rhétorique*. Dans cette foulée, pensons à Meyer et Lempereur (1990) et à Reboul (1994) qui voient l'argumentation et le style dans une même fonction; ils seront suivis de près dans cette perspective par Declercq (1993) et Robrieux (1993).

Dans la ligne de pensée d'Aristote et aussi de Perelman, nous privilégions la dimension plus éthique et communicationnelle de l'argumentation de Breton (1996) et les recherches d'Oléron (1983) qui parlent de représentations, d'assertions, d'arguments et de la nécessité d'avoir à montrer la validité ou le bien-fondé de la thèse à un auditoire. Ensuite, nous retrouvons l'approche de Grize (1996) et sa théorie sur la logique naturelle du quotidien qui assouplit la logique formelle et fait de l'argumentation une activité essentiellement discursive, similaire au départ à celle de Toulmin (1958) et qui le démarque de Perelman et Olbrecht-Tyteca (1952) et aussi de Vignaux (1988). Dans la même lignée, Grize a développé sa théorie sur la logique

discursive qui fait de l'argumentation le moteur de toute activité de l'intelligence; par son incarnation dans le discours et son ancrage dans la relation avec le destinataire, Vignaux propose davantage un programme de recherche. Puis, il y a Plantin (1990) et sa théorie linguistique centrée sur la logique discursive. Anscombe et Ducrot (1983) proposent, pour leur part, une reconstruction linguistique des concepts fondamentaux de l'argumentation et enfin, Meyer (1986) ouvre un large espace à la pensée dans la négociation entre les hommes.

Toutes ces recherches nous montrent comment est présente encore aujourd'hui cette question argumentative et sa pertinence dans notre étude.

2.3.2 Le texte et la dimension littéraire

De prime abord, nous pouvons dire que le texte est un ensemble de termes, de phrases constituant un écrit, une œuvre. Dans le *Dictionnaire de linguistique des sciences du langage* (Dubois, 1994), le texte est un document écrit, un *corpus* utilisé. Cependant, selon Harris (1993), c'est un ensemble culturel qui n'est pas nécessairement « écrit » : texte d'un débat ou d'un dialogue. Pour Hjelmslev (1971), le texte est à peu près l'équivalent de la parole chez Saussure (1978). Pour Iser (1985), le texte est un potentiel d'action que le procès de la lecture actualise. Dans notre étude, nous partageons l'idée de Barthes (1973) qui considère que le texte doit constituer un système de relations signifiant de par sa texture langagière spécifique d'ordre à la fois linguistique, textuel, discursif et idéologique.

En ce qui a trait à l'étymologie, le mot texte renvoie au latin *texere* (tisser) et *textus* (tissu, contexture), évoquant ainsi un assemblage d'énoncés, un assemblage unique bien qu'il soit composé de plusieurs phrases. Cela découle des dires de Barthes (1964), indiquant qu'un texte se tient par sa thématique, sa sémantique et son côté structurel.

Quant au discours, il est, toujours selon le *Dictionnaire de linguistique des sciences du langage* (Dubois, 1994), synonyme de parole. Pour Bronckart (1999), le concept de discours renvoie à la formation discursive, à l'œuvre dans le texte, entité qui peut être appréhendée que lorsqu'on prend en compte un ensemble de paramètres de nature sociale. Bref, c'est le concept de texte, tel que défini par Barthes (1964), qui sera ici privilégié.

Nous entendons la connotation comme l'attitude émotionnelle de l'usager vis-à-vis des signes qu'il emploie ou qu'il reçoit (*Dictionnaire de linguistique des sciences du langage*, 1994) et comme l'ensemble de significations secondes prises par un mot en dehors de sa signification première (ou dénotation).

Dans cette recherche, le *texte* est considéré a priori comme une œuvre, comme une véritable structure, comme un tout unifié, tel que l'a défini Barthes (1973) lorsqu'il compare le texte à un « état de fait » dans son ouvrage *Le plaisir du texte* :

L'idée générative que l'on doit retenir est que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel; perdu dans cette structure, le sujet s'y défait, telle une araignée qui se dissoudrait elle-même dans les sécrétions constructives de sa toile. Si nous aimions les néologismes, nous pourrions définir la théorie du texte comme une *hyphologie* (*hyphos*, c'est le tissu et la toile d'araignée).

Étant donné notre choix de travailler le texte argumentatif en y incluant la dimension littéraire, nous nous inspirons dans l'élaboration de notre approche pédagogique des formalistes et des structuralistes. À remarquer que les auteurs que nous avons sélectionnés pour notre approche parlent de *littérarité* en termes différents : Jakobson (1963) dira *poétique* pour exprimer cette réalité tandis que Barthes (1964), qui a fait le saut du structuralisme à la textualité et, de ce fait, a fortement influencé la méthodologie actuelle des sciences humaines, parlera plutôt de

parole du sujet. L'idée de *poétique* sera reprise, plus tard, par Todorov (1965), disciple de Barthes. Quant à Greimas (1966), il utilisera le plan de l'expression versus le contenu.

En somme, à partir principalement des propositions de Barthes (1973), le sens circonscrit de ce concept de « texte » va permettre d'asseoir la présente étude sur la spécificité de la littérature en tant qu'activité d'écriture. Nous n'aimons pas un texte seulement pour ce qu'il dit, mais aussi pour la manière dont il le dit. Cette organisation systémique va permettre de produire un texte unifié, une structure flexible, qui va se transformer tout au long du processus comme l'a confirmé Piaget (1970). En effet, une bonne illustration d'un système de relations est celle de cet auteur lorsqu'il parle de la structure comme une totalité « architecturale » indispensable qui se modifie au besoin, qui s'adapte à l'intention visée. On ne parle plus alors du concept de structure d'une œuvre, mais bien de structuration d'un texte argumentatif à visée littéraire. L'auteur du texte n'invente rien, il combine et articule les écritures diverses que lui permet sa culture. C'est ce que notre approche doit permettre à l'élève de développer. Nous pouvons alors parler de littérature en tant qu'activité d'écriture, en lien avec la conception que Barthes a du texte.

Reste le fait que sur le plan du contenu, le destinataire doit, à chaque fois, viser à la qualité et à la quantité suffisantes des informations véhiculées pour imposer son idée, celle qu'il se fait du réel, en substituant les mots à la réalité par une logique affective indissociable de la logique cognitive. Il est bon de rappeler que le JE qui énonce et le TU auquel le JE s'adresse sont chaque fois uniques comme le préconisent Barthes (1964), Iser (1985) et Jauss (1988) lorsqu'ils parlent que tout énoncé est conçu en fonction du lecteur. En outre, un bon moyen de présenter les arguments avec cohérence est de faire intervenir plusieurs personnes ayant des valeurs subjectives variables. Il ressort qu'il y a un principe d'unité et de distinction, une constance formelle au niveau du discours pour impressionner et persuader le lecteur.

Dans ces circonstances, la littérarité s'associe à des valeurs de contenu qui se manifestent ailleurs, ce qui donne aux mots un sens qu'ils n'ont pas au départ, une valeur ajoutée au texte, qui permet à l'élève d'utiliser un mot en dehors de sa signification première.

En raison de ce qui précède, nous devons, dans l'enseignement du texte argumentatif à visée littéraire, faire travailler la structure formelle du texte (totalité, transformation, autoréglage) pour utiliser cette signification seconde prise par un mot, destiné à un auditoire particulier, afin de mieux le persuader du bien-fondé de l'opinion émise. Ce qui fait que nous pouvons affirmer, à l'instar de Piaget (1970), en parlant de la structure du discours littéraire, que le destinataire construit un texte unique et inédit. Cela dit, l'élève explique les motifs qui soutiennent sa prise de position. Ajoutez à cela que chaque aspect argumentatif a un lien avec le précédent et le complète par d'autres relations intertextuelles. Chez les derniers « Formalistes » on peut apercevoir la corrélation des œuvres littéraires et du contexte socioculturel.

Tel que mentionné précédemment, c'est à travers le texte argumentatif que l'on retrouve l'énonciation d'une opinion que le destinataire doit faire partager au destinataire, de façon personnalisée. Ce qui fait que le texte doit être vu comme le résultat d'une intentionnalité de communication dans un discours efficace.

« Comment » cela se réalisera-t-il? C'est à partir de ce savoir-faire que découle l'apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire à partir de toutes les stratégies discursives contenues dans notre approche. Les effets recherchés se situent juste à la rencontre de la sémiotique et de la rhétorique, là où apparaît l'usage littéraire de la langue. Cette fin souhaitée aura des chances de se réaliser puisque des moyens pour le faire sont prévus ou deviennent plus facilement accessibles.

Dans cette même ligne de pensée, on comprend bien que le texte signifiant représente le réel. Pour expliquer cela, Barthes (1964) définit la sémiotique littéraire comme étant le lieu de rencontre de la linguistique et de la littérature, ce qui permet de considérer le texte comme un fait de langue. Plus tard, en 1973, Barthes affirmait que la littérature est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. Dans la *Leçon inaugurale* qu'il prononçait en janvier 1978 à son entrée au Collège de France, Barthes donnait cette définition de la littérature :

J'entends par littérature, le graphe complexe des traces d'une pratique : la pratique d'écrire. Je vise donc en elle, essentiellement, le texte, c'est-à-dire le tissu des signifiants qui constitue l'œuvre [...] par le jeu des mots dont elle est le théâtre.

Avec le recours à une approche plus rhétorique que logique, l'écriture de l'élève se réalise dans une langue plus libre et plus fluide qui se rapproche du texte littéraire et devient, en cela, un héritage social. C'est le langage transformé : de par sa destination sociale et son destinataire; de par son intention de persuader; de par sa situation discursive et le fonctionnement de son énonciation. Cette fonction reste intratextuelle tandis que sa forme ne constitue plus une enveloppe, une contrainte.

Envisageons maintenant le concept de littérarité qui se manifeste dans le texte par les régularités contingentes de dispositions identifiées comme étant quatre mesures susceptibles de satisfaire la littérarisation, selon Bourque (1994) :

1. la désignation (le choix des mots-signes);
2. la formulation (la manière personnelle de dire);
3. l'articulation (l'assemblage cohérent des idées);
4. la délibération (la réflexion sur ce que l'on va dire / la décision de le dire ainsi).

Par cette façon de faire, le destinataire personnalise son texte et lui donne un caractère unique, imprégné de sa façon de voir tandis que le destinataire, séduit par ce discours, s'ouvre à la pensée d'autrui en interprétant ce que veut dire l'énoncé selon le

contexte établi. Il devrait alors être persuadé du bien-fondé de l'action à entreprendre. C'est pourquoi, comme le dit Perelman et Olbrecht-Tyteca (1952), nous demanderons à l'élève d'anticiper la réception de son message persuasif et de l'intégrer à sa conception même.

Pareillement, il est primordial que le destinataire soit un auditeur particulier. Le TU peut être un élève comme le destinataire, un lecteur du journal étudiant, le ministre de l'Éducation, un enseignant, le directeur de l'école ou encore les membres du Conseil d'établissement. Il est à remarquer que l'élève choisira la stratégie à utiliser en fonction de l'un ou l'autre des destinataires retenus pour sa communication. Ainsi est pris en compte le « Que peut JE? » et le « Que peut TU? ». Pour illustrer cette idée, nous imaginons les caractéristiques spécifiques de chacun des destinataires : l'expérience et la fonction qu'ils occupent ainsi que leurs valeurs pour, par la suite, user de stratégies persuasives.

Plus clairement, précisons que dans le monde du texte argumentatif à visée littéraire, comme dans les autres types de discours, le destinataire (dans ce cas-ci l'élève) doit absolument s'adresser à un destinataire, réel ou virtuel. En définitive, notre scénario envisage dans chaque activité la dyade JE – TU où les acteurs doivent être absolument présupposés l'un par l'autre dans une distance justifiée, dans un ton adapté en fonction du sujet traité et du destinataire, avec un vocabulaire mieux adapté et plus engagé, somme toute à l'intérieur d'une complicité réelle et constante. On demande à l'élève de maintenir le contact destinataire/destinataire à tout prix pour une co-élaboration du sens. Le rapport au savoir ne peut plus être envisagé en dehors d'un rapport à autrui, par conséquent, d'un rapport éthique (objectivité/subjectivité). Notre approche priviliege donc le JE qui décrit la réalité tout en imposant au TU son point de vue sur elle, ce qui confère à chacun un statut particulier lors de chaque activité et permet ainsi d'ajuster l'expression de la pensée en regard d'une certaine littérarité.

À la suite de toutes ces constatations, nous comprenons que les arguments choisis par l'élève doivent viser ce destinataire TU spécifique en tentant de le persuader et de l'émouvoir en lui demandant de prendre position et souvent de s'engager dans une action. Pour ce faire, ces arguments doivent être rassurants et persuasifs en disant clairement ce que le destinataire veut dire et en sollicitant les valeurs et les idéologies du destinataire. Évidemment, nous convoquons une opinion en la renforçant ou encore en l'invalidant, c'est-à-dire en créant une polémique afin de confronter le destinataire à ses croyances. Le destinataire, en produisant son texte argumentatif à visée littéraire, veut réussir à persuader. Il doit donc imaginer une discussion, penser à comment entrer dans cette polémique; c'est alors un genre de débat écrit qu'il a avec son destinataire choisi ou imposé.

À titre d'exemple, regardons divers textes de nature différente qui n'ont pas la même visée énonciatrice. À partir d'un même contenu, on exprime sa pensée de façons diverses selon le contexte et le but visé. Chaque texte par sa nature a sa propre structure. Par contre, des textes de types différents peuvent avoir une même visée selon l'intention de l'auteur. Dans l'exemple de la figure 2.1 ci-dessous, nous remarquons que les thèmes sont toujours les mêmes, la pluie et la tristesse, mais les relations logiques dans les quatre textes sont différentes.

Texte d'usage courant = Je suis triste et il pleut. (ou) Il pleut et je suis triste.
Texte de portée scientifique = Aucune preuve n'existe à l'effet que la nature soit sensible aux états d'âme de l'humain. Il est donc impossible d'obtenir ici un texte de portée scientifique avec une relation logique.
Texte de portée philosophique = L'humain est sensible aux mouvements de la nature. Or il pleut aujourd'hui Donc je suis triste
C'est un syllogisme : on affirme en argumentant par raisonnement déductif. (possible seulement dans un sens)
Texte littéraire = Il pleure dans mon cœur Comme il pleut sur la ville. Quelle est cette langueur Qui pénètre mon cœur? Verlaine, <i>Ariettes oubliées</i> , III ^e
Un texte littéraire ne doit sa vérité qu'à lui-même et ne peut pas être modifié en fonction d'un réel extérieur sans que sa pertinence ne soit altérée. Le discours est en grande partie subjectif. S'il n'est pas nécessairement manipulateur, il est toujours rhétorique, tendu vers la persuasion, comme ces vers.

Figure 2.1 Exemple de quatre textes de type différent.

Nous entendons par là que dans ces vers de Verlaine (1940), ce qui est dit ne saurait être dit autrement sans changer « la valeur » du texte. Le poète a écrit ces vers agréablement musicaux en raison du choix des mots en eux-mêmes, qui coulent (comme la pluie) ou glissent comme un souffle lors de la lecture, selon un rythme ou un tempo qui donne une forme spécifique au texte. Une fois que cela est écrit de cette façon, on ne peut plus le réécrire d'une autre façon, sans que cela brise le texte. En

effet, la disposition de chaque mot (comme chaque note) ne peut être modifiée sans changer le sens (la mélodie).

Verlaine (1940) cherche des sonorités liquides (les « l » et les « m »), la similitude phonétique et graphique entre « pleure » et « pleut », des rythmes qui suggèrent une mélancolie semblable à la sienne. La comparaison-cliché de la pluie/larme se fond dans celle plus subtile de la ville/cœur. Le cœur, organe central de l'appareil circulatoire, représente un peu cette ville avec ses avenues et ramifications où on peut se perdre en quelque sorte comme dans le labyrinthe des sentiments humain. C'est habituellement au cœur de la ville qu'on sent battre le pouls de ses habitants. Le IL impersonnel marque une certaine distanciation du poète face à ses émotions, son cœur (ville-anonyme) qu'il ne reconnaît ou ne comprend pas.

Verlaine (1940) est tourné vers un monde de rêve, vers l'imaginaire et vers l'idéal. Il offre une poésie sensuelle, mélancolique et très musicale. Cette sensibilité musicale verlainienne chante tout avec délicatesse, elle ressemble à un « adagio » triste et langoureux où le « paysage » poétique est repensé tout à fait. Ce paysage est celui des symbolistes, en tant qu'ils s'approprient pleinement le paysage comme espace d'expression et de « cristallisation des sentiments ». L'auteur du moment, le JE, est au cœur de l'univers et tout ce qui se passe dépend de ses émotions, de ses sentiments.

En ce sens, cet exemple peut expliquer ce qu'est la littérarité. Il apparaît que dans le texte littéraire, ce n'est pas tant le contenu qui compte, mais bien la façon signifiante dont le destinataire relie ses sentiments les uns aux autres pour les faire connaître au destinataire. L'élève doit lui aussi organiser le contenu de son texte de manière à faciliter le repérage des idées essentielles qu'il veut évoquer, de façon originale. C'est la façon de jouer selon sa personnalité, de choisir les meilleurs mots et

de les disposer dans le meilleur ordre. La position du mot dans un énoncé est de nature à modifier sa valeur qui est toujours personnelle et contextuelle. L'élève doit alors affirmer ses opinions selon une certaine chorégraphie ou comme s'il s'agissait de produire une partition où chaque mot-note est pensé et placé à un endroit précis pour donner l'effet escompté.

À cela s'ajoute la logique naturelle qui, comme nous l'avons vu précédemment, cherche à décrire les opérations de la pensée qui servent à constituer des contenus et à faire voir leurs résultats. Elle implique l'existence concrète d'un destinataire comme l'exige toute communication. La contextualisation des unités sémantiques du langage devient essentielle. C'est ce à quoi l'élève doit arriver, c'est-à-dire faire connaître sa pensée d'une façon précise et subtile afin de persuader son destinataire du bien-fondé de sa position face à la thèse proposée.

Nous devons considérer ce travail de recherche sous deux aspects : celui de l'objet de l'étude et celui de la méthode. C'est alors une science appliquée devant composer avec une autre discipline, née de la linguistique, qui recoupe le champ de la rhétorique, mais qui s'en démarque nettement : la sémiotique. C'est ce qui explique le choix de travailler le texte argumentatif en y incluant la dimension littéraire. Notre cadre conceptuel est, dès lors, reciblé selon le « Formalisme » et propose une approche du texte qui fonde son objet sur la littérarité. C'est à partir de ce concept de littérarité que seront élaborées des stratégies discursives. Dans cette approche pédagogique, la structure est également vue comme une totalité et une base indispensable qui se modifie au besoin, en regard de l'intentionnalité. En ce qui nous concerne, nous pensons qu'il est possible d'utiliser une visée littéraire dans l'argumentation, au secondaire. Notre étude suggère une certaine littérarité à travers la relation de complicité qui existe entre le destinataire (le JE) et le destinataire (le TU) comme nous le voyons dans la figure 2.2.

JE	TU
<u>Qui est JE?</u>	<u>Qui est TU?</u>
<ul style="list-style-type: none"> * élève de 16-17 ans * connaisseur du domaine dont il parle * adulte en devenir * représentant des élèves de sa classe, de son école 	<ul style="list-style-type: none"> * élève comme le JE * lecteur d'un journal * parents * ministre/organisme * lecteur en général * gens d'un village virtuel * conseil d'établissement/enseignant * directeur de l'école
<u>Que veut JE?</u>	<u>Que veut TU?</u>
<ul style="list-style-type: none"> * mobiliser un destinataire * parler son langage * faire changer une décision, un règlement * obtenir une permission * promouvoir sa pensée (cohérence discursive) * faire partager sa vision (convaincre) * offrir des schèmes d'action (persuader) 	<ul style="list-style-type: none"> * prendre connaissance de la pensée d'autrui * améliorer son action * compléter sa vision, sa pensée
<u>Que peut JE?</u>	<u>Que peut TU?</u>
<ul style="list-style-type: none"> * intégrer ses compétences linguistique, rhétorique et logique du contenu * apporter un plus au débat * choisir son destinataire * posséder une expérience et être efficace 	<ul style="list-style-type: none"> * posséder des ressources * atteindre un niveau de langage adéquat * être confronté à des valeurs et à des idéologies * posséder une capacité de raisonner * connaître son opinion

<u>Que fait JE?</u>	<u>Que fait TU?</u>
*choisir un objet	* recevoir (reconstruction du message
* parler d'objets connus, de situations factuelles	pour lui donner un sens = co-énonciateur)
*délimiter le contexte ou espace de raisonnement	* accepter ou accorder (fait sienne la schématisation)
*configurer ou structurer des énoncés	OU refuser
*explorer des champs lexicaux	* y adhérer (participer entièrement) OU non

Figure 2.2 Complicité entre le JE et le TU dans l'écriture d'un texte argumentatif : la rhétorique.

Notre approche, en aidant l'élève à dire autrement, peut permettre la flexibilité de la forme permettant ainsi une meilleure communication de l'opinion émise.

2.4 Le texte littéraire

Pour élaborer les trois concepts prioritaires de notre étude, trois auteurs ont été sélectionnés dans leur domaine respectif (figure 2.3). En regard de la littérarité : une source linguistique avec le psycholinguiste Jakobson (1963), pour l'aspect social du langage et une source anthropologique avec le sémiologue Barthes (1973), pour le caractère flexible de la structure du texte et sa dyade JE-TU. Ces deux auteurs ont un lien entre eux, car c'est à Jakobson, fondateur du cercle linguistique de Prague, que Barthes emprunte cette idée de considérer la littérature comme pratique réflexive centrée sur la combinaison des signifiants pour exploiter au maximum les virtualités langagières, ce qui permet au langage d'être actif, donc de devenir parole d'un sujet. Pour compléter cet ensemble de théoriciens, nous utilisons une source philosophique pour l'argumentation significative (rationnelle et affective) à l'intérieur du schéma canonique du récit du sémioticien Greimas (1966).

<p>Concept – pivot : littérarité : psycholinguistique : JAKOBSON = source linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> • fonctions de la communication • spécificité interne des textes dans laquelle apparaît une dimension du discours littéraire • structure formelle du message : l'art de la rhétorique, du dialogue, de la discussion • plan de l'expression, du signifiant (non pas le plan du contenu). Comment cela est dit (non pas ce qui est dit) • langue = partie sociale du langage, l'interaction destinateur/destinataire <p>Concept adjacent : texte : sémiologie : BARTHES = source anthropologique</p> <ul style="list-style-type: none"> • corps unifié • caractère flexible de la structure • système de signes. L'union du signifiant et du signifié sans lien nécessaire • duo JE/TU • rhétorique = ordre du discours pensé selon une fin de persuasion <p>Concept adjacent : argumentation significative : père fondateur de la sémiotique à l'École de Paris : GREIMAS = source philosophique</p> <ul style="list-style-type: none"> • assemblage de façon originale de structures de signification • argumentation rationnelle (convaincre à l'aide de raisons accessibles au destinataire, provoquer son adhésion par une présentation efficace des arguments) • Argumentation affective (persuader et séduire) de façon habile et subtile • schématisation (échanger et communiquer). Existence concrète du destinataire.

Figure 2.3 Concept pivot et concepts adjacents.

2.4.1 Le schéma de la communication

La communication écrite est une communication sociale. Jakobson (1963) a montré comment la communication se met au service de l'œuvre littéraire en ciblant la visée du message en tant que tel. Comment donc communiquer par écrit dans le but d'établir une véritable communication? La figure 2.4 présente les caractéristiques que contient chacun des facteurs de réussite de la communication, inspirés de Jakobson.

1. Sur le plan de l'*expression*.

JE

DESTINATEUR : QUI? (fonction émotive)

- * même cadre de référence que le destinataire
 - * même mode de perception que le destinataire
 - * pôle clair et bien joué
 - * but complémentaire à celui du destinataire
-

TU

DESTINATAIRE : À QUI? (fonction incitative ou connotative dans l'argumentation)

- * personne réelle ou virtuelle
 - * ressources et habiletés intellectuelles appropriées
 - * motivation présente
 - * rétroaction abondante
-

IL

RÉFÉRENT | CONTEXTE : À PROPOS DE QUOI? (fonction informative ou référentielle centrée sur le réel)

- * référent textuel connu (êtres ou objets concrets ou abstraits)
 - * référent extratextuel connu (où sommes-nous?)
 - * précision du contenu (clair pour le destinataire et pour le destinataire)
-

MESSAGE

DIT QUOI et COMMENT? (fonction poétique) en fonction de la primauté du signifiant.

- * destinataire ciblé
 - * emploi des organisateurs
 - * verbes modaux - adverbes
 - * valeurs - originalité
 - * implication du JE
 - * figures de rhétorique
 - * mots connotatifs
 - * ponctuation normée
 - * figures de style
 - * argumentation efficace
-

CANAL ET CONTACT**PAR QUELS MOYENS? (fonction phatique)**

- * canal approprié = physique et psychologique
- * contact établi, activé (- attirer l'attention - maintenir son intérêt - interrompre la communication)
- * relation (- supériorité - égalité - infériorité)

CODE**DANS QUELLE LANGUE? (fonction métalinguistique axée sur les signes et les règles)**

- * code commun au destinataire et au destinataire
- * langue appropriée, bien choisie (- ton - degré de familiarité - humour)
- * langue maîtrisée par le JE et par le TU
- * lexique approprié (- explication des termes employés - même langue)
- * structure idéale

2. Sur le plan du contenu**LE MESSAGE****(les idées)**

- * pertinence - clarté - précision
- * organisation stratégique
- * progression et continuité
- * utilisation des mots

Figure 2.4 Les facteurs de réussite de la communication, inspirés de Jakobson.

Nous pouvons réaliser que ces caractéristiques portent presque essentiellement sur le plan de l'expression permettant ainsi d'obtenir une certaine littérarité recherchée. Seul le message brut comme étant l'idée à transmettre se situe sur le plan du contenu.

Dès les années 1920, Roman Jakobson, un des formalistes du Cercle de Prague parmi les plus connus, commence à percevoir la littérarité comme une donnée variable suivant les genres et les époques. Il n'y a aucun doute dans notre esprit qu'il faut, aujourd'hui, envisager la littérarité dans ses variances historique, sociale et culturelle. Commençons par *Essais de linguistique générale*, le classique de Jakobson (1963), et plus spécialement le onzième chapitre traitant de la poétique comme faisant

partie intégrante de la linguistique, car il y développe le schéma des six fonctions de la communication. C'est ce schéma que notre recherche utilise comme base pour le texte argumentatif littéraire afin d'obtenir une communication réussie de la part des élèves. C'est alors que les six facteurs interreliés aux six fonctions principales du langage sont interprétés en regard de l'objet, comme le montre la figure 2.5.

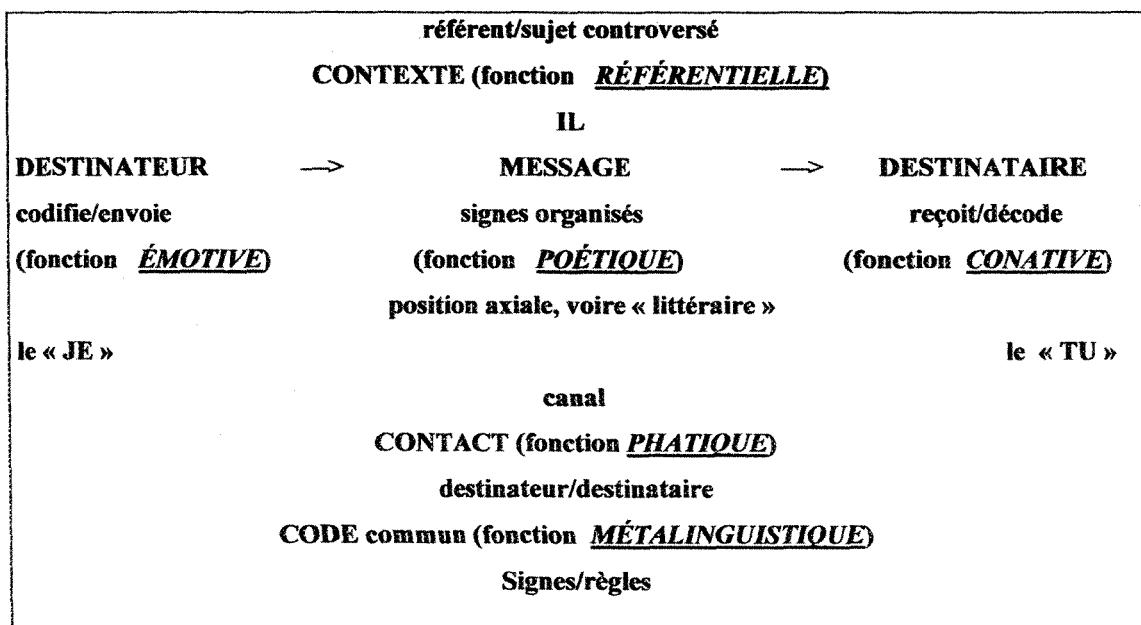


Figure 2.5 Les six fonctions de la communication de Jakobson.

Évidemment, cette façon de présenter le lien étroit qui doit exister entre facteurs et fonctions de la communication permet de mieux saisir la relation obligatoire qu'il faut établir pour une communication efficace. La fonction émotive est centrée sur le « JE » qui s'exprime; la fonction conative est centrée, elle, sur le destinataire ou récepteur, sur le « TU » auquel on s'adresse en vue d'obtenir son approbation; la fonction référentielle concerne le « IL » du message, puisque quand un « JE » et un « TU » communiquent, ils le font à propos d'un référent qui apparaît à la troisième personne; la fonction métalinguistique est centrée sur le code; la fonction phatique est par excellence la fonction sociale du langage. Elle ouvre et ferme le

canal de la communication. Quant à la fonction poétique qui recouvre la structure formelle du message, elle est ici la plus importante, car c'est la fonction même de la littérarité, celle qui autorise tous les « jeux » que le langage rend possible. Toutes les autres fonctions servent la poétique, qui tient une position axiologique. On y retrouve les jeux de mots, métaphores, jeux de sons, images, tons, mais aussi toutes les figures de rhétorique ou figures d'argumentation. Compte tenu de ce qui précède, le fait de voir l'argumentation en faisant référence à cette relation nous permet de concrétiser davantage notre approche pédagogique en établissant des points d'ancrage tant énonciatif que discursif pour nous aider à déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes des élèves.

À la suite de toutes ces considérations, l'élaboration de notre approche pédagogique à partir des composantes essentielles de l'objet-texte sur le plan de l'expression se fera selon les six fonctions de la communication de Jakobson (1963), car nous croyons que son schéma de la communication est d'une pertinence certaine et d'une efficacité opératoire réelle. Klinkenberg (1996) affirmait que certains l'ont qualifié de modèle « ping-pong » et de « modèle orchestre ». Il ne fait pas de doute que l'interaction de codes comme par exemple la notion de désaccord simultané ou de rétroaction immédiate ne sont pas des inconvénients à envisager, pour nous, dans l'utilisation du schéma de Jakobson. Au contraire, c'est un schème cyclique que le destinataire doit prévoir, ce désaccord possible du destinataire, et il doit se préparer à répondre à l'avance à ses objections. Pour cela, il cherche les failles de son propre système argumentatif en évaluant la force de son argumentation et en anticipant les attaques possibles. Dans le fond, il doit neutraliser les objections du destinataire et toujours maintenir son intérêt et sa curiosité. Les six fonctions interdépendantes du schéma de Jakobson nous permettent de prendre en compte toutes ces considérations puisque tout échange suppose toujours l'ensemble des six fonctions, sans un ordre précis cependant, car elles se chevauchent et se superposent dans le processus de

communication. Chacune complète l'autre comme nous pouvons l'observer grâce à la figure 2.6.

Tableau 2.6 Processus de communication à partir des six fonctions de Jakobson

Les fonctions	La définition	Les composantes	L'essentiel
émotive	Énonce une subjectivité, une pensée personnelle, autocritique	Doit se positionner face au TU. Quelle image veut-il donner de lui? Doit adopter une attitude apte à toucher l'autre et à produire l'effet visé	Détermine le but poursuivi pouvant entrer dans le cadre de référence du destinataire Établit une communication efficacement et parvenir à persuader
incitative, impérative ou conative	Rapporte des faits que le destinataire ignore Emploie des indices Établit le schéma textuel en liaison avec le référent	Ponctue adéquatement Détermine un choix sémantique Produit une impression sur le destinataire Emploie l'apostrophe et les pronoms je et nous Tient compte des référents extratextuels centrés sur le réel	Surprend son destinataire en étant bien clair, dynamique et catégorique Doit avoir une rétroaction de faits connus du JE et du TU Connaît le plus possible son destinataire
référentielle ou informative	Complète ses connaissances sur un sujet controversé par une tâche préliminaire qui oriente toute la communication	Trouve des référents textuels, visuels et auditifs	Doit servir des appuis pertinents pour argumenter face au destinataire Doit tenir compte du contexte
phatique	Ouvre et ferme le canal de communication	Utilise les expressions parlées (alors, eh bien, n'est-ce pas?, voilà)	Emploie cette fonction sociale du langage pour convoquer le destinataire de façon sporadique tout au long de l'échange pour maintenir le contact

poétique	<p>Produit un effet de « beauté »</p> <p>Vise la structure formelle du message, l'art rhétorique, du dialogue</p>	<p>Doit obtenir une similitude phonétique et graphique</p> <p>Emploie les effets de répétitions, d'insistance et les retours de sonorités, expressions imagées</p>	<p>Utilise le message comme un objet propre d'intérêt</p> <p>Établit le comment dire</p> <p>Considère les conditions internes de la signification (similitudes et différences)</p>
métalinguistique	<p>Ajuste le vocabulaire en fonction du but souhaité et du destinataire choisi</p>	<p>Établit le sens et la forme des mots, leur déplacement</p>	<p>Axe son code linguistique sur les signes et les règles</p>

Une première fonction qui joue un rôle capital sur le plan de l'expression est la fonction *émotive* : l'énonciation d'une subjectivité. C'est tout au début, avant même de commencer son texte, que l'élève doit se positionner face au destinataire. Quelle image veut-il donner de lui? Il doit adopter une attitude qui permette de toucher l'autre et de produire l'effet visé. Pour parvenir à persuader son destinataire, il détermine le but poursuivi pouvant entrer dans le cadre de référence de ce dernier. C'est cette pensée personnelle et autocritique que le destinataire (le JE) doit avoir afin de pouvoir établir une communication efficace. Elle n'a rien à voir avec l'émotion pure, car tout message, même le plus objectif et le plus froid, met en évidence la condition de son émetteur.

Ajoutons que pour se servir de cette autre fonction, celle incitative, impérative ou *conative*, on doit employer des indices comme l'apostrophe, l'impératif, l'utilisation des pronoms personnels (je, nous), une présence plus ou moins active des déterminants, l'importance d'un bon choix sémantique et l'utilisation d'une ponctuation adéquate, c'est-à-dire forte et apparemment plus orthographique et personnalisée, pour être bien clair, dynamique et catégorique. Sous ce rapport, afin de choisir de solides arguments qui produisent une impression sur le destinataire (le TU), le destinataire doit utiliser ses propres ressources et les habiletés intellectuelles

appropriées. Avant tout, il faut surprendre ce destinataire réel ou virtuel en recherchant à produire un effet avec des faits réels que ce dernier ignore ou en employant la rétroaction de faits connus du JE et du TU afin de laisser une certaine impression pour le persuader et, si besoin, le motiver à agir. C'est une des conditions d'existence du récepteur. En ce qui a trait au référent extratextuel, il est essentiel d'en tenir compte, car il permet de mieux connaître le destinataire. Où est ce destinataire? Quel âge a-t-il? Dans quelle société vit-il? Partage-t-il les mêmes valeurs, les mêmes préoccupations? Les réponses à ces questions aident à préciser le contenu, ce à propos de quoi le destinataire parle. Somme toute, le destinataire doit mettre en ordre ses idées et établir le schéma textuel, en liaison avec ce référent.

Plus encore, il ne faut pas oublier qu'à cela doit s'ajouter une bonne connaissance du sujet traité. La fonction qui assure cette connaissance est dite informative ou *référentielle* et vise la période documentaire. L'accès relativement facile à l'information (revues, journaux, Internet) permet au destinataire de compléter ses connaissances et d'éviter de fonder son opinion sur des impressions. Pour cela, il doit trouver des référents textuels, visuels et auditifs pour argumenter face au destinataire, c'est la tâche préliminaire qui oriente toute communication.

Sous ce rapport, il faut envisager une autre fonction, la *métalinguistique*, axée sur les signes et les règles, et qui a la responsabilité d'ajuster le vocabulaire en fonction du but souhaité et du destinataire choisi. Le fait pour l'élève d'avoir intégré ce qu'il veut dire lui permet de colorer l'inscription de son message. Le destinataire doit nécessairement adapter ses idées et ses sentiments aux circonstances et essayer de les présenter sous un jour nouveau afin d'attirer l'attention sur la facture du message. Quelles figures de style utiliser pour avoir plus d'impact? Quelle forme adopter pour piquer la curiosité? Comment être clair, compréhensible et relativement univoque? Cette façon de travailler rejoint la pensée de Todorov (1965) lorsqu'il

parle du discours littéraire comme celui qu'on perçoit en lui-même, par la force de son organisation systémique.

Reste un point à considérer du côté de l'expression et c'est le moyen que l'on doit privilégier pour établir et maintenir le contact à tout prix. En somme, la fonction *phatique* ouvre et ferme le canal de la communication et permet de convoquer le destinataire souvent au début, mais également de façon sporadique tout au long de l'échange. C'est la fonction sociale du langage. Il ressort que pour capter l'attention du destinataire jusqu'à la fin, le destinataire doit assurer la communication de façon stable, maintenir son intérêt en ayant le souci de le rejoindre constamment. Quel genre de relation veut-il établir avec le TU pour atteindre le but visé? C'est le rôle de multiples expressions parlées, comme « alors », « eh bien! », « voilà », « n'est-ce pas? », etc. L'interpellation, par exemple, consiste à s'adresser directement à son destinataire pour l'impliquer davantage dans le raisonnement qui vise à le persuader. (Allons voir, si vous me croyez, votre idée, etc.). De cela découle les aspects physiques, psychologiques et relationnels entre le destinataire et le destinataire. Quelle est la marge de manœuvre que détient JE? Est-il en position d'autorité? Peut-il exiger, habilement suggérer ou seulement faire partager sa vision? Le JE a des contraintes de production, de mise en circulation et de réception des signes dans son contact avec le monde.

Essentiellement, la littérarité fait référence surtout à la fonction dite *poétique*, c'est-à-dire celle qui vise la structure formelle du message, *l'art de la rhétorique*, du dialogue et de la discussion. Les effets stylistiques tels que le sens et la forme des mots, le déplacement ou non des mots, à commencer par les effets de répétition, d'insistance, les retours de sonorités, les expressions imagées, etc. illustrent le message et le redoublent à la fois, puisque le style c'est aussi le message. Il s'ensuit que le message cesse d'être un simple véhicule pour être considéré comme un propre objet d'intérêt. C'est cette fonction que convoque plus spécifiquement l'élaboration

de notre approche pédagogique. Elle met l'accent sur le « comment ceci peut-il se dire? », « comment ce texte me rejoint-il? » ou encore « comment ce texte dit ce qu'il dit? », en partant, évidemment, de prémisses vraisemblables. Ce sont assurément ces conditions internes de la signification que l'on considère comme essentielles. Jakobson (1963) parle de cette fonction en ces termes :

[...] une relation spécifique existant entre les deux opérations qui fondent toute construction linguistique : la sélection et la combinaison en créant un réseau de similitudes et de différences [...] qui attirent l'attention.

Aux dires des sémioticiens, il faut supposer à l'intérieur du contenu du texte un processus de signifiance. Le sens sera considéré comme un effet, un résultat produit par un jeu de rapports et d'associations entre les éléments (figures de mots : métaphore, etc.; figures de pensée : apostrophe, exclamation, ironie, etc.; figures de construction : répétition, ellipse, etc.). Qu'est-il préférable de dire pour persuader le destinataire en faisant appel à la qualité de l'expression? Pour ce faire, il faut employer des figures de rhétorique. Certes ces procédés d'argumentation visent à mieux faire comprendre le point de vue exprimé, donc à mieux persuader le récepteur de partager cette idée.

En parvenant à atteindre une plus grande force d'imprégnation dans l'esprit grâce à ses stratégies spécifiques (hypothèse, assertion, anticipation, mot d'esprit, assonance, position des mots, anecdote, amplification, ironie, prétention, hyperbole, implicite, etc.), la poétique engage les ressources, les représentations et les valeurs non seulement du destinataire, mais également celles du destinataire. Inutile de dire qu'il devient essentiel de s'adresser au destinataire dans une langue qu'il connaît bien : le destinataire doit utiliser un code, un style dont l'usage, dans une société donnée et dans une époque donnée, est généralement reconnu comme efficace, c'est-à-dire maîtrisé par le JE et par le TU, et qui présente ses idées sous une forme

recevable et acceptable. Somme toute, le destinataire doit être grandement influencé par le contexte spécifique dans lequel il produit son texte. En plus du but fixé et du type de tâche à accomplir, le destinataire-élève doit tenir compte du destinataire et des contextes social et culturel dans lesquels il se trouve.

Rappelons que les stratégies empruntées la plupart du temps ne doivent pas exclure la présence d'autres procédés d'explication. Il faut expliquer, au besoin, les termes employés pour éviter toute confusion, faire usage de synonymes, d'appositions ou encore de commentaires. Autrement dit, comme l'a démontré Jakobson (1963), l'enjeu est de garder à l'écrit les marques d'expressivité de l'oral tout en prenant conscience du décalage entre l'oral et l'écrit et aussi se rappeler que dans le langage humain, il est impossible de séparer les signifiés des signifiants. Bien entendu, il faut ajouter que l'univers sémiotique n'est pas composé seulement de « signes », mais aussi de fonctions sémiotiques qui sont le rapport établi entre un élément de la forme de l'expression et un élément de la forme du contenu pour mettre l'accent sur le côté palpable des signes.

Ainsi, à une unité de la forme de l'expression correspondent plusieurs unités de la forme de contenu. Cette mise en relation complexe attire l'attention du lecteur et peut ainsi réussir à le persuader. En fin de compte, le même message peut être décodé sous divers points de vue en recourant à des systèmes de conventions divers. C'est ce que, entre autres, Jakobson (1963) appelle « *science littéraire* ».

À la lumière de ce qui précède, il ressort que c'est à travers ces fonctions que notre postulat de départ, voulant que la littérarité soit intégrée dans l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif, se nourrit. Ce qui se distingue ici, c'est que la fonction poétique est en position dominante. Le destinataire construit donc une schématisation discursive de sa pensée où se mêlent les fonctions argumentative, informative et expressive avec une finalité précise pour une communication réussie.

2.4.2 La dimension linguistique

Les codes utilisés deviennent la condition nécessaire et suffisante du signe linguistique, entretenant ainsi des rapports avec le signifié (lien physique/ressemblance/convention). Pour sa part, le signifiant ou expression imagée est le médiateur nécessaire et prédominant (matériel) de ce signifié, une entité physique.

Pour expliquer la signification et la valeur, Saussure (1978) donne l'exemple de la feuille de papier⁸. Le mot est un signe, c'est-à-dire le [Se] étant le recto et le [Sā], le verso. Le signifiant [Sā], c'est l'image matérielle (graphique et phonique des formes, des rythmes) du signe⁹ tandis que le signifié [Se], c'est l'idée que l'on se fait, la représentation psychique (celui du sens). Dans le texte littéraire, c'est le signifiant qui a la primauté et qui vient décider de la « valeur » du signifié. Parfois même, au détour d'un texte apparaît un phénomène intéressant : le [Sā] se laisse virtuellement représenter comme dans *Il pleut*, l'un des poèmes des *Calligrammes* d'Apollinaire (1966) ; il y a représentation imagée, la pluie y est littéralement dessinée (figure 2.7).

⁸ En découpant une feuille de papier, on obtient d'une part certains morceaux (A-B-C), dont chacun a une valeur par rapport à ses voisins et, d'autre part, chacun de ces morceaux a un recto/verso, qui a été découpé (A-A', B-B', C-C') : c'est ainsi que se découpe le champ de la signification. Dans Roland Barthes. *L'aventure sémiologique*. Essais. #219. Éditions du Seuil, 1985. p. 52.

⁹ Par exemple, le signe « bœuf » n'est pas l'animal, le référent, mais le concept imaginaire psychique qui conventionnellement est associé au bœuf. Dans l'exemple du bœuf, la substance du signifiant se loge dans le son « bœuf », mais aussi dans la disposition des lettres B O E U F. Il faut noter que d'une langue à l'autre le [Sā] change. Le [Se] en quelque sorte se loge derrière le [Sā] et ne peut être atteint qu'à travers lui (Barthes, 1985).

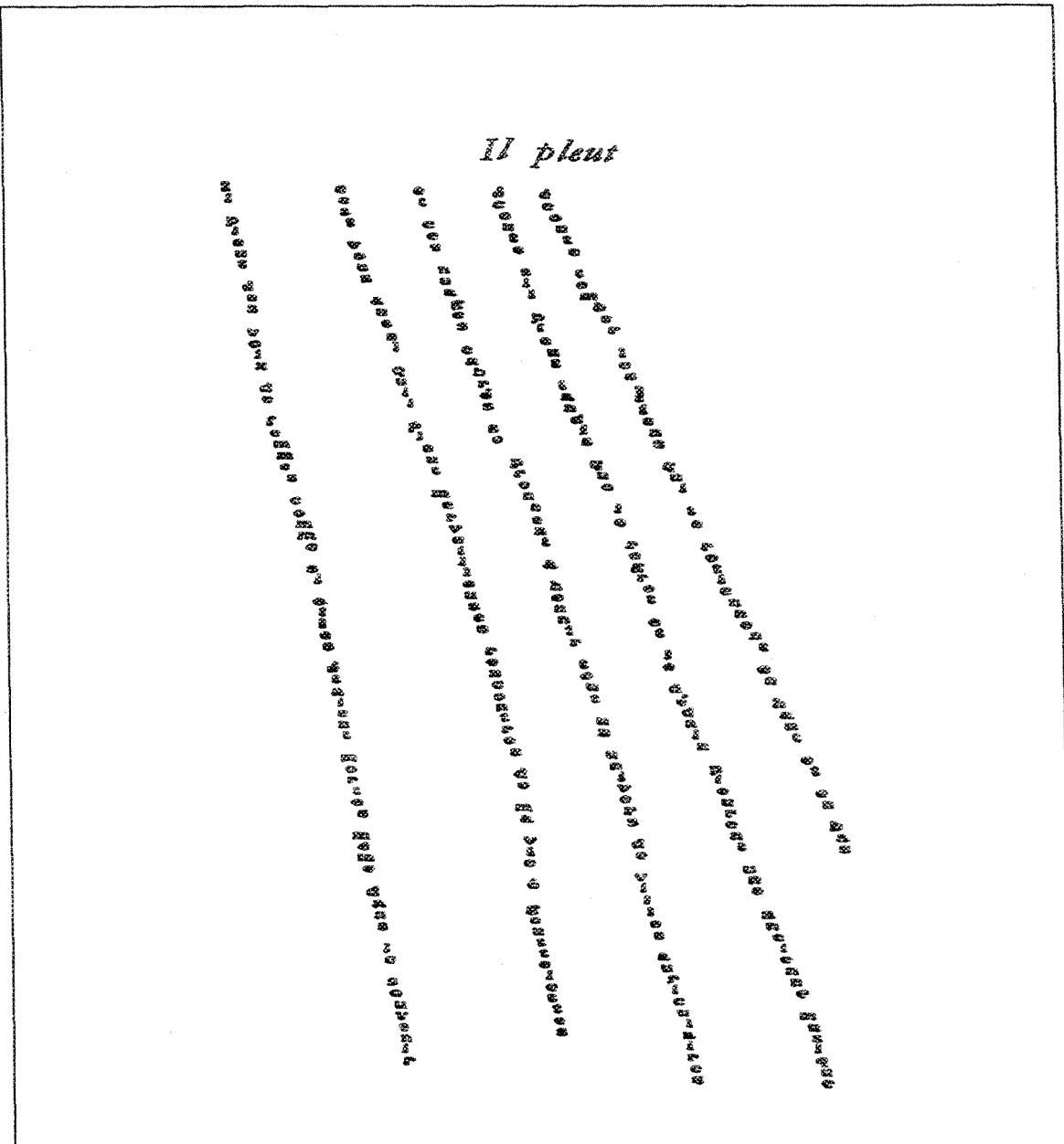


Figure 2.7 : *Il pleut*, poème d'Apollinaire.

Dans ce poème, il y a un signifiant plus marqué, le [Sã], déterminant le signifié [Se] et relançant la signification. La façon de dire (signifiant) actualise le signifié et le colore de son originalité : « Au volant, la vue c'est la vie ». Nous sommes en présence d'une allitération en « v ». Elle imite bien sûr le *vroum* et la

vitesse de l'automobile. Cette phrase laisse une impression de rapidité en raison de la multiplication de la lettre « v » qui pourrait imager en quelque sorte la vitesse de la voiture filant sur la route. On peut observer aussi la proximité linguistique des mots « vue » et « vie » puisqu'une seule lettre sépare leur signification. Ainsi, à l'image d'une rime poétique, il serait pensable de croire que l'utilisation de ces mots crée un pont entre eux. De plus, comme il s'agit d'une phrase brève, l'accent est mis sur chaque mot. Phrase qui surprend, phrase *choc* qui rappelle aussi la précarité et la fragilité de l'être humain au volant de sa voiture (tous ces « v » renvoient aussi bien sûr au référent voiture), car à tout moment si la vue fait défaut, le *choc* peut être violent, voire fatal.

Signe = <u>L'image visuelle ou acoustique</u>	= [Sā] (le signifiant)
L'idée, le concept	= [Se] (le signifié)

Chez Saussure (1978), le signe linguistique unit un signifiant (une image, une forme sensorielle construite par l'expérience humaine) et un signifié (une idée, un contenu, une notion qui sera associée mentalement à une unité culturelle) à travers un énoncé. On peut évidemment avoir plusieurs signifiants pour le même signifié.

Pour terminer cette brève explication linguistique, notons que dans le langage, la position d'un mot dans la phrase en modifie indiscutablement sa valeur comme dans la première phrase de *À la recherche du temps perdu* de Proust (1989) : « Longtemps, je me suis couché de bonne heure » (≠ Je me suis couché longtemps de bonne heure). Comme premier mot de la phrase, « longtemps » fait toute la différence littéraire de la phrase¹⁰. L'expérience, la fonction et la relation destinataire/destinataire

¹⁰ Voici un autre exemple pour visualiser cet énoncé avec ces deux phrases: (Il ne dit pas qu'il viendra) et (Il dit qu'il ne viendra pas), n'ont évidemment pas le même sens. De plus, le signe prend tout son sens dans son contexte. Une lumière rouge, par exemple, peut être signe de danger ou d'arrêt (feu de signalisation, défectuosité) ou signifier que tout fonctionne bien (système d'alarme, appareil ménager) : notes de cours.

doivent être pris en considération, car ils jouent toujours un rôle capital dans l'argumentation. Ce qui est capital, à vrai dire, c'est la réception que donnera le destinataire aux énoncés du texte et donc sa possible implication. Il est primordial que le destinataire en tienne compte en produisant son texte, en l'anticipant, pour amener son destinataire à la finalité désirée, c'est-à-dire arriver à le persuader.

2.4.3 Les paramètres sémiotiques

Chaque activité a son but précis à l'intérieur duquel le JE (destinataire) veut toujours mobiliser son destinataire, faire changer une décision ou un règlement, obtenir une permission ou encore offrir des schèmes d'action en divulguant sa pensée. De plus, ce JE (destinataire) ne doit pas négliger le TU (destinataire) dont le but peut être de vouloir améliorer son action, prendre connaissance de la pensée d'autrui ou encore compléter sa vision. À la toute fin, avant l'évaluation, le JE doit décider de ce qu'il fait de son texte et également prévoir ce qu'en fera TU après sa lecture du même texte. Va-t-il atteindre le but fixé au départ en agissant de la façon qu'il vient de décider? Si oui, il peut commencer la rédaction finale de son texte et le transmettre au destinataire; si non, que doit-il changer avant de retranscrire sa production argumentative pour réussir à mieux persuader l'autre?

Il est bien certain que le texte en tant que produit fini, en tant qu'entité, reste toujours sous un certain angle, un étranger. Il se laisse connaître à travers les constructions d'objets spontanées que le destinataire établit avec lui.

Tout comme le linguiste Greimas le disait au début des années 1970, la polysémie du texte n'est pas conçue comme une liberté sans bornes laissée à l'imagination du lecteur, mais comme un atout pour transformer l'obstacle en un pouvoir. Ce qu'il faut retenir, c'est que le texte doit s'appuyer sur les trois entités essentielles à la base de tout texte argumentatif destiné à persuader le destinataire :

1. une représentation que le destinataire, en recevant la schématisation, pourra lui-même reconstruire;
2. une logique structurale qui permettra de justifier ou de réfuter le bien-fondé d'une thèse possiblement controversée;
3. une communication humaine où les valeurs du destinataire serviront de guide pour entraîner son adhésion.

En ce sens, c'est parce que la polysémie existe que la littérarité est possible, mais il ne faut pas oublier que le contexte est alors essentiel. Sans contexte, il y a risque d'obscurité, d'où l'importance de la fonction référentielle. Si on dit : « Mon hôte d'hier soir était triste », de qui parle-t-on? De celui qui recevait ou de celui qui était reçu? Tout dépend de la situation, du contexte. Dans l'argumentation, il est indispensable d'éliminer cette confusion pour donner libre cours à la relation destinataire/destinataire comme le préconise Greimas (1970), à moins de vouloir jouer de cette confusion pour déstabiliser le récepteur.

À la suite de ces constatations, l'élaboration de notre approche pédagogique dans le cadre de notre recherche accorde donc une place primordiale à la sémiotique greimassienne qui guide l'étude du concept d'argumentation comme savoir construit à travers un processus naturel d'échange et de communication. Son apport compose l'essentiel de nos références théoriques. Nous affirmons que la forme du contenu dans la communication argumentative relève visiblement de la sémiologie de la communication humaine, « sémiotike » (système des valeurs, cohésion interne, structure logique, contexte, etc.). Greimas (1970) a dit en substance que la littérarité est aisément interprétée comme une connotation socioculturelle variable selon le temps et les espaces humains. C'est ce qui change à l'intérieur du discours. Reste le fait que pour obtenir une bonne logique au niveau du message dans le texte argumentatif écrit par l'élève du secondaire, il faut, comme Greimas le souligne, orienter les activités dans ces quatre temps sur le plan du contenu, c'est-à-dire celui des idées. Voici donc les quatre niveaux d'opérations d'une production écrite à visée

littéraire, inspirés de Greimas (1966), de Brien (1981), de Flower et Hayes (1983) et de Bertrand (2000), et illustrés dans la figure 2.8.

Au premier niveau, la *manipulation* qui constitue l'élaboration d'un plan personnalisé respectant la structure globale du texte argumentatif et les valeurs véhiculées. C'est la thèse posée. La mise en place de la dynamique textuelle en fonction de ses objectifs. Un destinataire fait en sorte qu'il surgisse un irritant problématique dans la relation entre un sujet et son objet, qui engendre l'obligation d'établir un parcours programmé visant la réduction totale ou partielle des tensions en cours, pour une résolution éventuelle du conflit en jeu. On parle ici de « devoir-faire » ou de « vouloir-faire » (séduction – provocation – tentation – intimidation – persuasion - demande). On élabore le projet d'écriture.

Ensuite, à un deuxième niveau, nous retrouvons la *compétence* qui consiste en la conception et l'organisation des idées. C'est la planification de l'écriture. On travaille réellement sur le discours à partir d'opinions basées sur des faits concrets, d'arguments d'ordre intellectuel et affectif qui font autorité et d'expériences personnelles où se mêlent subjectivité et objectivité tant au plan du contenu que de l'expression. C'est la thèse programmée, le choix organisationnel des arguments, l'acquisition des qualités argumentatives en vue d'une performance. Le sujet acquiert les compétences nécessaires pour le faire : « savoir-faire » et « pouvoir-faire ».

Puis, le troisième niveau introduit la *performance*. Il faut reprendre, transformer, paraphraser, adapter ce que l'on a dit et les discours rapportés pour étoffer les arguments et produire un effet sur le destinataire. Et vient la mise en texte selon les normes de la langue. C'est la thèse démontrée, la réalisation et l'aboutissement du programme argumentatif, c'est l'opération par laquelle le bien-fondé de la thèse justifiée ou contestée par l'action du sujet, du faire, c'est le point central de la séquence à partir duquel les autres éléments s'ordonnent.

Enfin, le quatrième niveau, c'est-à-dire la *sanction*, comprend la révision et l'évaluation du texte. C'est la thèse homologuée. Le jugement positif ou négatif posé sur la performance visée dans le texte. C'est le JE qui juge si son message va être reçu ou non en regard des réactions anticipées du destinataire. Au fond, le destinataire juge le « faire » de son sujet pour accepter ou refuser son texte avant de le diffuser.

La figure 2.8 suivante illustre comment on peut travailler un texte argumentatif, aussi dans sa visée littéraire.

TEXTE ARGUMENTATIF À VISÉE LITTÉRAIRE	
<i>PLANIFICATION plan de départ</i>	<u>PREMIER NIVEAU</u> = MANIPULATION
CONTEXTUALISER	MANIPULER
<ul style="list-style-type: none"> * circonscrire le sujet (se renseigner) * cibler son destinataire * prendre position * formuler la thèse * atteindre un but * tisser = approche globale * tresser = stabilité 	<ul style="list-style-type: none"> * promouvoir une idéologie * tenir compte de son destinataire * s'imposer à l'intelligence du lecteur * avoir un « Je » engagé * utiliser des représentations langagières * construire = système de signes * composer = valeurs à promouvoir
<i>PLANIFICATION de l'écriture</i>	<u>DEUXIÈME NIVEAU</u> = COMPÉTENCE
ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES	STRUCTURER LINGUISTIQUEMENT
Avoir un ancrage énonciatif et discursif <ul style="list-style-type: none"> * planifier (schéma textuel) = plan * organiser des contenus * choisir des arguments solides * communiquer linguistiquement * avoir une pensée rétroactive 	Schématiser = logique naturelle <ul style="list-style-type: none"> * choisir un lexique (mots-clés) * établir un système de signes (genre) * prévoir la réaction culturelle * communiquer socialement * posséder une pensée proactive

<u>MISE EN TEXTE</u>	<u>TROISIÈME NIVEAU = PERFORMANCE</u>
TEXTUALISER	PERFORMER
RAISONNER LOGIQUEMENT	DYNAMISER INTÉRIEUREMENT
DÉMONTRER RIGOUREUSEMENT	ÉTABLIR UNE SÉMIOSE
* construire les objets du discours	* questionner, chaîne textuelle par mots-clés
* réaliser le travail par objectifs	* établir un système de valeurs, persuader
* élaborer (connexité)	* imager en réseau
* organiser (cohésion = étayage des énoncés)	* analyser pour nuancer son jugement
* connecter les structures propositionnelles	* équilibrer des parties
* élaborer la stratégie énonciative	* personnaliser - séduire - avoir une complicité
* modéliser les composants communicationnels	* avoir de l'expressivité - de l'émotivité
affirmer	* être original - sensible (logique ET il faut OU on doit)
prouver	désigner
expliquer	formuler
conclure	articuler
abstraire/généraliser	délibérer
<u>RÉVISION</u>	
<u>QUATRIÈME NIVEAU = SANCTION</u>	
RÉVISER / RELIRE / SANCTIONNER / DIFFUSER	

Figure 2.8 Les quatre niveaux d'opérations d'une production écrite inspirés de Greimas (1966), de Brien (1981), de Flower et Hayes (1983) et de Bertrand (2000).

De cela découle que toutes ces activités en regard de l'objet-texte devront permettre d'entrer le plus intimement possible en contact avec le sujet en situation. Il existe un caractère interactif en lien avec la récursivité des processus d'écriture dans les quatre niveaux d'opérations de production de tout texte. Nous faisons intervenir alors les différentes compétences de l'élève : communicationnelle, linguistique, textuelle, discursive et idéologique.

Comme le suggèrent les théories structuralistes de Barthes (1964), de Greimas (1966), de Piaget (1970), de Lévi-Strauss (1974), de Grize (1990) et, comme

mentionné précédemment, notre approche est élaborée à partir des composantes essentielles de l'objet-texte, aussi sur le plan de l'expression (nature) et non seulement sur le plan du contenu. Selon Greimas, les structures profondes (niveau sémantique) ont du sens à partir d'un contexte culturel ouvert sur le réel et le monde extérieur. C'est toujours du point de vue formel du message que tout se passe.

Suivant aussi la pensée de Hjelmslev (1971), la communication réussie relève de deux ordres : celui de l'expression et celui du contenu. Le premier facteur ou plan des signifiants est constitué par les règles paradigmatisques et syntaxiques (phonique et graphique). Le second facteur, ou plan des signifiés, est fait de l'organisation formelle des signifiés entre eux comme en témoignent les aspects émotif, idéologique ou simplement notionnel du signifié, son sens « positif ». Précisons que la jonction de ces deux plans forme le signe (ou l'ensemble des signes).

2.4.4 La structuration et la cohérence

Nous évaluerons la cohérence ou l'harmonie logique entre les différents éléments d'un ensemble d'idées, de faits selon ce qu'en a dit Pépin (1998). Pour elle, un texte cohérent, c'est un texte dont on dit qu'il se tient, dont on perçoit facilement l'unité bien qu'il soit composé de plusieurs phrases : cohésion, hiérarchisation, intégration des énoncés. La cohérence textuelle est la qualité première d'un texte. Dans le domaine de la cohérence, Pépin ajoute qu'il n'y a pas de zéro absolu ni de sommet absolu. L'élève devra clarifier sa propre pensée.

La théorie générale de l'argumentation prônée par Perelman et Olbrecht-Tyteca (1952) regroupe quatre types d'éléments constitutifs employés normalement par les avocats et les juges. 1. le but premier recherché par eux est d'obtenir l'adhésion. Ils interviennent sur des jugements, ils doivent influencer, convaincre et persuader. Leur argumentation est, avant tout, définie par la visée, le but, l'intention

de départ; 2. leur interaction communicative se situe dans un dialogue authentique; 3. il s'agit toujours d'un raisonnement logique; 4. Vignaux (1988) prône la dimension persuasive, la démarche délibérante et heuristique. Nous employons cette dernière dimension, privilégiée par cet auteur, alors qu'il parle du discours comme étant un ensemble orienté de stratégies logiques, discursives et langagières dont le produit est social. Vignaux ajoute aussi que toute activité construit une schématisation cognitive et langagièrre selon le but visé, orientant ainsi les pensées du destinataire vers une certaine conception du monde. Il situe le discours argumentatif dans le discours rhétorique en précisant que le discours finalisé doit, d'une part, « être finalisé en propositions ou thèses » et, d'autre part, renvoyé « toujours à autrui ».

Un autre point à considérer est la situation de la recherche en ce qui concerne l'argumentation et les auteurs qui s'y sont penchés plus particulièrement. Le cadre conceptuel a déjà abordé cet aspect, mais il faut ajouter quelques autres études qui attirent notre attention. Tout d'abord, celle de Boisvert (1997) sur la pensée critique au collège, puisqu'elle est au cœur de l'évaluation en ce qui concerne précisément les éléments de la pensée critique. À cette fin, il ressort qu'il faut spécifier au départ les ressources et les critères à développer pour pouvoir déterminer s'il y a eu progression ou non lors de l'évaluation du scénario d'activités. L'esprit critique porte un jugement d'appréciation très utile dans la recherche d'informations, compte tenu de l'accessibilité presque infinie à des informations pas toujours très crédibles.

Au début des années 1980, le psychologue russe Vygotsky développait avec Piaget la théorie selon laquelle la construction du savoir est collaborative et sociale et passe essentiellement par la médiation du langage. Ils voyaient l'écriture comme étant l'algèbre de l'esprit. Quant à Biard et Denis (1993), ils introduisent des éléments associés aux caractéristiques de la séquence pédagogique. L'argumentation rhétorique selon ces auteurs se distingue par trois critères. 1. référence à un interlocuteur;

2. discours qui vise à convaincre et à persuader un interlocuteur; 3. analyse qui s'intéresse à la situation du discours et au fonctionnement de l'énonciation.

De plus, en se fondant sur cet arrière-plan théorique, il faut ajouter que l'on doit argumenter différemment en fonction de contextes différents, en imaginant ce que peut penser l'autre et en étant respectueux de sa pensée, c'est-à-dire en prenant en considération le sujet de parole (destinataire) à qui s'adresse la communication écrite.

L'enchaînement des énoncés est fondé sur le sens ou l'importance même de l'énoncé pour le destinataire et pour son destinataire. Il faut sentir que dans le texte il y a un lien associatif des éléments entre eux, mais également une consistance, une logique, une compréhension et une progression dans la pensée orientée vers un destinataire précis. C'est ce que préconisent Charolles, Halté, Masseron et Petitjean (1989) quand ils parlent des quatre règles de cohérence (continuité, progression, pertinence, non-contradiction). Pour cela, le destinataire se sert donc d'arguments tirés du réel pour expliquer ce qu'il avance et pour établir une solidarité entre des arguments admis par la société et d'autres qu'il cherche à promouvoir.

Comme le destinataire a comme finalité de persuader, il utilisera l'argumentation pragmatique qui permet d'apprécier un élément en fonction de ses conséquences présentes ou futures. Ensuite, il fera connaître les motifs qui expliquent la prise de position soutenue. Puis, pour établir une certaine vraisemblance, chaque aspect argumentatif devra avoir un lien avec le précédent et le compléter par d'autres relations intertextuelles pour atteindre le but souhaité.

Il convient notamment, après l'énoncé du sujet, d'aborder l'enjeu de l'argumentation par l'introduction de la notion de schématisation, celle des signes

employés pour la communication et celle de la logique naturelle qui les dirige tous. Dans la présente recherche, nous utilisons une activité discursive pratique et logique visant à émettre des jugements, des opinions, des préférences. Elle concerne l'activité elle-même en tant que projet d'un sujet discoureur dans l'apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire et résultat d'un savoir construit à travers un processus actif de communication comme le soutient Grize (1996) en lien avec Perelman et Olbrechts-Tyteca (1952).

Chaque discours est déterminé et variable selon les circonstances. C'est pourquoi, l'argumentation délibérative privée ou collective dont parlent Perelman et Olbrechts-Tyteca (1952) est en lien direct avec la connaissance par la construction du savoir. Ce qui nous intéresse, ce sont les moyens discursifs et leurs manifestations. Pour être efficace, dira Perelman (1977), une argumentation doit être organisée. Il ne suffit pas d'aligner les arguments les uns derrière les autres, et cela indéfiniment. Il faut savoir choisir, se limiter et organiser. La forte proportion d'organisateurs argumentatifs lexicosyntaxiques (par contre, au contraire, puisque, etc.) contribuent au raisonnement en posant obligatoirement une série de jalons textuels.

Comme nous l'avons mentionné précédemment en parlant de Saussure (1978), le signe linguistique unit un concept et une image purement sensorielle. Grize (1996) précise que Peirce (1993) tout comme Saussure insistent sur ce que le sens d'un mot ne lui vient jamais que relativement aux autres termes du système auquel il appartient. Sans conteste, l'idée de Grize complète celle des deux autres auteurs lorsqu'il dit que l'argumentation discursive est essentiellement faite d'énoncés et qu'elle est toujours personnalisée.

Ajoutons à cela que Grize (1996) distingue « persuader » de « convaincre » comme c'est le cas dans les dictionnaires usuels. Pour lui, persuader c'est amener

quelqu'un à croire, à faire, à vouloir. On y parvient par un parcours, une démarche, une stratégie, une certaine séduction, en suscitant l'émotion ou en sollicitant la connivence. Toutefois, pour convaincre, il suffit de prouver ou de contester la véracité d'un fait, d'une thèse par une démonstration rigoureuse. En référence à ce qui précède, Grize affirme que plusieurs courts exercices sur les morphèmes ou marqueurs de modalité (mais, sans aucun doute, pourtant, cependant, etc.) dans des parties d'un texte argumentatif permettent d'acquérir l'habileté à obtenir la cohérence indispensable à la structure formelle (le code) de ce type de texte. Il y a aussi d'autres phénomènes comme le champ lexical, l'utilisation de substituts ou de procédés de reprise, l'harmonisation des temps et enfin l'agencement des phrases qui contribuent à obtenir la cohérence d'un texte.

L'argumentation porte sur tout ce qui peut être objet d'opinion, jugement de valeur à propos d'un règlement ou encore opportunité d'une décision. Indéniablement, pour les élèves finissant leur secondaire, il y a lieu de réserver, au sein de la logique formelle, une place à la théorie de l'argumentation (validité) en écriture, à côté de celle que l'on accorde à la théorie de la démonstration (véracité) spécialement en lecture. En ce qui a trait à l'argumentation persuasive, Oléron (1983) l'a décrite comme étant une démarche par laquelle une personne entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à divers arguments, rationnels bien sûr, mais aussi souvent à connotations affectives; c'est cette théorie de l'argumentation que notre approche privilégie.

Cette façon de procéder comporte au moins deux dimensions à exploiter afin d'enrichir l'enseignement de la production écrite de façon signifiante en guidant la construction de nouvelles ressources dans le cadre de la réalisation d'un savoir-agir complexe sociohistorique, comme le préconise Schneuwly (1993). Et alors, à chaque

fois, l'activité argumentative scolaire se fait à l'aide d'un processus argumentatif¹¹ dominant.

L'acte d'argumenter est présent dans la plupart des réalisations concrètes de la langue et l'argumentation se situe tout entière du point de vue de l'enchaînement des énoncés ainsi que l'affirment le narratologue Todorov (1965), l'anthropologue Lévi-Strauss (1974), les linguistes Jakobson (1963), Greimas (1966), Benveniste (1966) et Saussure (1978) ainsi que les philosophes Grize (1990) et Peirce (1993). De plus, Ducrot (1980) parle de la logique du raisonnement dans le texte argumentatif et de la signification littérale des énoncés. Cet auteur fait réfléchir sur la difficulté à employer correctement les marqueurs de relation comme outils indispensables pour établir divers rapports et entretenir un raisonnement logique et structuré. Quant à Pépin (1998), elle affirme que la cohérence se rapporte à l'unité du texte telle qu'elle est perçue par le lecteur. Landowski (1998) affirme, lui, qu'une sémiotique des textes ne peut se séparer d'une sémiotique des sujets :

On se propose de rendre compte de la logique qui préside - notamment dans le champ de la production, de l'échange et de la consommation des objets littéraires - aux opérations naturelles (au sens où l'on parle de langues naturelles) de catégorisation des discours.

En plus de cette approche littéraire, Adam (1991) aborde la question de la sémiotique littéraire et fait référence à plusieurs autres auteurs pour appuyer son point de vue : Bally (1950), Jakobson (1963), Barthes (1964), Brecht (1970), Houdebine

¹¹ Les processus argumentatifs classifiés, selon la visée du texte, par les artifices de la rhétorique et la stylistique moderne, et utilisés en milieu scolaire dans l'argumentation pour prouver la validité ou la véracité d'une thèse sont au nombre de quatre : 1. *l'explication argumentative* consiste à justifier le bien-fondé (validité) d'une thèse; 2. la *réfutation* consiste à contester le bien-fondé (validité) d'une thèse. Il resterait dans cette classification en 3, la démonstration qui demande à l'élève de prouver ou de contester la véracité d'une thèse (plus spécifique dans la dissertation critique faite à partir d'une œuvre littéraire) et en 4, la délibération qui consiste à examiner une question avant de prendre une décision; elle a un caractère juridique). Ces deux derniers procédés ne sont pas abordés dans cette présente recherche puisque non inclus dans le programme d'études en écriture pour les élèves en cinquième secondaire.

(1977). Pour sa part, Adam parle des connecteurs ou organisateurs qui constituent la partie systématique du discours (les conjonctions), comme déjà mentionné. Tout comme Greimas (1966), Lévi-Strauss (1974) et Saussure (1978), Adam souligne aussi que pour être interprétés comme un texte les énoncés doivent apparaître comme une séquence d'unités liées progressant vers un but précis. Dans ces conditions, la qualité essentielle du texte est son organisation formelle : un texte en trois dimensions (totalité, stabilité, adaptabilité), confirmant de façon similaire ce qui était précisé précédemment.

Il faut noter ici que cette approche d'Adam (1991) qui ajoute la notion de but ou d'intention que nous retrouvons chez Greimas (1966), ainsi que la notion de pensée humaine de Grize (1996) et la notion de sens en rapport avec la relation des mots entre eux de Jakobson (1963) guideront l'élaboration des stratégies discursives qui forment notre approche pédagogique.

C'est pourquoi *Rhétorique de l'essai littéraire*, un classique de Terrasse (1977), est particulièrement intéressant par son introduction générale présentant l'essai, son glossaire de termes techniques et sa bibliographie sélective. En outre, Belle-Isle-Létourneau (1976) pose les limites de l'essai, le situe comme discours critique et le différencie de l'essai philosophique et de l'essai scientifique. Son texte incite à la réflexion et apporte la théorie pertinente en rapport avec les différentes formes d'essai ou textes argumentatifs à visée littéraire. Cette théorie nous sera utile spécialement lors de l'élaboration de nos stratégies didactiques.

Nous soulignons aussi l'apport de deux autres chercheurs, Dolz et Pasquier (1994), qui considèrent que le développement de l'autonomie de l'apprenant est en grande partie la conséquence de la maîtrise du fonctionnement langagier dans des situations de communication. Un des principes en vigueur relié à l'apprentissage

d'une langue, c'est d'apprendre à communiquer, disent-ils; il faut assurément donner une priorité au fonctionnement communicatif.

En quelque sorte, la forme d'argumentation la plus employée dans le quotidien de la société est celle la plus pratique pour des jeunes de 16-17 ans, c'est-à-dire l'argumentation persuasive qui visera surtout à obtenir l'adhésion d'un destinataire particulier en intervenant sur sa raison, ses valeurs et ses émotions. Toujours dans une perspective structuraliste, mais aussi psychanalytique, Dor (1985) souligne l'apparition de certaines variables :

Cette modification dans l'approche de la compréhension des objets [...] a ouvert une série d'horizons nouveaux [...] il s'agit de renoncer à un certain type de description de la nature des objets, de leurs qualités, de leurs propriétés spécifiques. En revanche, l'important consiste à se donner la possibilité de faire advenir des relations, apparemment dissimulées qui existent entre eux ou entre leurs éléments. [...] Ces objets doivent relever d'une même désignation ou appartenir à un même regroupement. [...] Cette attitude épistémologique nouvelle souscrite à une perspective heuristique qui procède par généralisation englobante [...] entre les structures elles-mêmes.

Cette dimension persuasive et cette démarche heuristique correspondent à une conclusion de la thèse de Chartrand (1995) même si elle la présente comme ayant un caractère essentiellement théorique et se situant passablement en amont de la pratique pédagogique au secondaire. Si, au début des années 1990, Chartrand ne visait pas à développer des démarches et des contenus d'enseignement et d'apprentissage du discours argumentatif, elle faisait cependant une bonne description historique et proposait un modèle de compréhension du discours argumentatif autogéré écrit dans la perspective d'une pédagogie de l'argumentation sous la forme écrite ou verbale. La présente étude s'appuie sur son constat au sujet de la production de l'argumentation écrite, à savoir qu'il faut travailler l'argumentation dans ses dimensions heuristique et persuasive à travers plusieurs textes argumentatifs pour répondre à l'objectif

fondamental de la classe de français au secondaire qui est de persuader son destinataire. L'orientation de Chartrand sert ici de complément d'information pour l'étude des aspects linguistiques tant dans la description du discours que dans l'enseignement de l'écriture.

2.5 L'enseignement et l'écriture

Inspirée des recherches menées dans les sciences du langage, en ce qui a trait à l'écriture, la présente étude permet de mieux saisir le fonctionnement des textes, le fonctionnement de la langue et les liens qui les unissent. Quelques auteurs ont consacré leurs travaux à l'apprentissage de l'écriture, spécialement en ce qui concerne le lexique et la syntaxe. Quatre groupes de chercheurs ont retenu notre attention et guidé cette étude puisque, selon nous, ils ont véritablement abordé, plus en profondeur, les problèmes d'écriture.

D'abord, il y a Scardamalia, Bereiter et Fillion (1981) qui suggèrent une stratégie de transformation/élaboration de ressources fondée sur le traitement métacognitif et l'entraînement. Celle-ci fait suite au modèle d'intégration des habiletés dans le développement de la composition écrite de Bereiter, en 1973. En 1985, leurs propositions se complètent en présentant un modèle plus analytique.

Ensuite, ce sujet a été étudié dans le modèle de Flower et Hayes (1983) qui identifie principalement trois composantes majeures en écriture, dans le prolongement du modèle de 1981 : le contexte de production (facteurs extérieurs susceptibles d'influencer l'activité); les processus cognitifs (dans l'élaboration de stratégies sur la matière et la manière du dire); la mise en texte (transformation et révision). L'activité rédactionnelle est à la fois linéaire et récursive. En 1987, leur modèle est plus analytique et plus complet, car il décrit à la fois les processus et les

ressources mobilisées et combinées en cours d'activités. Il rend compte également des options stratégiques qui se présentent au rédacteur, à chaque étape.

Troisièmement, citons l'approche sociohistorique de Schneuwly (1993) où l'action est nécessairement tripolaire : le sujet agit « langagièrement » (par écrit) dans une situation définie à l'aide d'un outil sémiotique complexe et approprié à un genre. C'est cette dernière approche que nous utiliserons, car le contexte social prend une place capitale dans le processus argumentatif proposé dans la présente étude. L'approche proposée ici tisse l'apprentissage en créant des liens d'une activité à l'autre, au lieu de l'isoler comme a tendance à le faire l'enseignement par objectifs.

Ce constat fait suite à une recherche demandée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. L'expérimentation du scénario d'activités, supervisée par une équipe de chercheurs de Genève sous la direction de Bronckart avec Schneuwly, Pasquier, Bain et Davaud (1985), a évalué une démarche d'enseignement sociohistorique dans le cadre de la didactique du français. Leur scénario a été élaboré par séquences de cours. Le principe de ces stratégies pédagogiques est le suivant : la séquence débute toujours par l'évaluation d'une production d'un texte lié à un genre, ensuite une sensibilisation plus poussée de ce genre est travaillée dans des ateliers et on termine par un (ré)investissement pour vérifier l'ampleur des acquis dans une production finale. À l'essai à trois reprises dans les écoles de la Suisse romande, le bilan final de cette démarche d'enseignement, sorti en juin 1998, a fourni une base solide pour l'élaboration de l'approche pédagogique à valider dans notre propre recherche, car elle permet à l'élève de construire son apprentissage sur ses acquis, ce que nous privilégions également.

Pour terminer, les études sur la métacognition de Lafourture, Mongeau et Pallascio (1998) et celles relatives au transfert des apprentissages de Tardif (1992)

représentent, à elles seules, une série d'interventions pédagogiques valables et pertinentes en ce qui concerne la pensée critique. Si nous nous fions aux dires d'Ennis (1993) au sujet de la pensée critique, cette manière d'apprendre, c'est-à-dire la métacognition, demeure le premier objectif dans la formation d'un individu autonome et responsable. Cet auteur affirme aussi que cette pensée est « une pensée réfléchie qui aide à choisir ce qu'il convient de faire ou de croire ». Somme toute, les élèves peuvent tirer profit d'un enseignement axé sur le développement de la pensée critique comme le dit Fisher (1983), c'est-à-dire qu'ils prennent le temps de réfléchir ensemble oralement à ce qui devrait être fait avant d'exprimer par écrit leur opinion. Cet apprentissage permet de se renseigner avant d'exprimer définitivement sa pensée.

Dans l'enseignement des capacités de la pensée critique, Beyer (1988) dit qu'il est nécessaire de combiner trois (3) grands types de méthodes pour enseigner ce concept : l'enseignement *de* la pensée (comment s'exécuter), l'enseignement *pour* la pensée (fournir de nombreuses occasions de discussion) et l'enseignement *à propos* de la pensée (réfléchir, discuter). Chaque fois que l'élève peut discuter avec ses pairs d'un sujet controversé, il réfléchit et complète sa pensée de façon à mieux l'exprimer par écrit. Nous croyons cette étape importante et Reed (1990) le pense également lorsqu'il dit que l'apprentissage par les pairs peut améliorer le rendement de l'écrit.

Quoi qu'il en soit, un texte terminé devient la proie du destinataire qui le décode et le manipule alors à sa guise puisque tout texte argumentatif est à la fois le rapport d'une situation et une invitation à y répondre. En effet, le destinataire isole toujours à sa façon les arguments de l'autre. Il réagit en intervenant sur le texte. Il reconstruit le message reçu, lui donne du sens, l'accepte ou le refuse, y adhère ou n'y adhère pas en fonction de ses valeurs, de ses goûts, de ses références, de son état d'esprit et de ses croyances. Afin de montrer la validité ou le bien-fondé de l'opinion émise, le JE et le TU doivent cheminer ensemble dans une dynamique commune.

La perspective socioconstructivisme nous amène à alterner les moments de construction individuelle et ceux de construction collective. Pour ce faire, nous nous référons à Jonnaert et Vander-Borgh (1999) qui identifient trois volets au « socioconstructivisme interactif » : un premier volet lié au constructivisme où le sujet mobilise et combine lui-même ses ressources; un deuxième volet lié aux interactions sociales (« socio »); un troisième volet lié aux interactions avec le milieu (interactif).

Pépin (1998), Von Glaserfeld (1994) et Tardif (1992) vont dans le même sens. La première parle d'un processus qui « vise à ce que chaque individu se construise un savoir viable au carrefour du savoir viable des autres ». Le deuxième soutient que cette approche propose une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère « que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et de ses ressources, en interaction avec les autres » pour confronter les points de vue avant de réaliser sa production écrite. Le troisième préconise de rendre explicites les mécanismes de la construction du savoir pour que les stratégies d'enseignement soient les plus susceptibles de contribuer de façon significative à cette construction du tout en maintenant la motivation à apprendre de l'élève, dans la préparation, la réalisation et l'intégration d'activités facilitant l'apprentissage.

2.6 La télématique scolaire

Dans les premières années d'utilisation de la télématique, il s'agissait d'expériences éparses, mais actuellement, dans l'environnement virtuel, il existe tout un réseau d'entraide, de support et de développement de liens et de compétences qui se tissent entre les intervenants. C'est une démarche de travail influencée par la réforme des programmes, car cette dernière nécessite des outils concrets pour impliquer davantage les élèves. Nous croyons que la télématique, comme outil

d'enseignement, permet de constituer un espace fondamental dans l'élaboration théorique et créatrice de points d'ancrage permettant une conception de stratégies pédagogiques pour l'acquisition de nouvelles sources de savoir et d'information dans la perspective d'une communication efficace. Cette approche d'écriture interactive permet de favoriser l'intérêt de l'élève et de fournir un terrain intéressant, différent et concret puisqu'il fait de plus en plus partie de sa vie de tous les jours et qu'il est relié aux habiletés mentales qu'il a à développer.

Sans aucun doute, la navigation sur Internet renseigne sur les différentes initiatives et projets réalisés jusqu'à ce jour dans le milieu scolaire québécois. Tout bien pesé, ces projets constituent des ressources puissantes et variées et ils valent la peine d'être exploités comme le confirment, par exemple, les conclusions importantes de la recherche longitudinale de Dwyer (1994) réalisée sur une période de huit ans dans le cadre du projet ACOT (Apple Classrooms Of Tomorrow). Ces dernières conclusions méritent également d'être prises en compte lors de l'élaboration des stratégies, car elles soulignent que pour plus de progrès chez les élèves, il faut l'établissement d'un équilibre délicat entre les interventions directes sur les stratégies des élèves, les travaux en coopération et la construction personnelle de ressources à partir de projets collectifs.

Tout comme Behrens (1996), nous utiliserons le terme télématique en parlant d'une communication à l'aide de l'informatique entre des partenaires éloignés. De ce fait, l'école s'ouvre d'une part, sur le monde et d'autre part, sur l'infinité des savoirs et des informations contenus dans les banques de données.

L'approche privilégiée dans cette recherche propose un environnement informatisé, axé sur une activité de connaissance, dans lequel le destinataire améliorera sa capacité à communiquer en situation d'écriture. Notre approche emploie la télématique comme support à l'enseignement pour d'abord aller à la recherche

d'arguments et parfaire les connaissances des élèves pour, par la suite, appuyer l'opinion à émettre. Les élèves utiliseront alors les sources d'information sur Internet en guise de bibliothèque virtuelle. De plus, ce support pourra également être utilisé pour communiquer sa pensée à autrui.

Par la pratique du discours argumentatif inscrit au programme d'études, la mise en place des activités proposées vise aussi à rendre l'élève familier avec les technologies d'information et de communication, auxquelles il a à faire face dans une société contemporaine fortement « technologisée ». Il est bon de se rappeler une enquête menée par Nicolet (1996), qui montre que le recours à l'informatique est motivé principalement par les apports spécifiques de ce médium dans le domaine de la production écrite (correction, mise en page, mise à distance du texte). Sandholtz, Ringstöff et Dwyer (1997) notent des répercussions dans les attitudes des élèves : les attitudes favorables (enthousiasme, persévérance, concentration, initiative, expérimentation, prise de risques) et les attitudes défavorables (frustrations, répartition du temps, distractions, établissement des limites, planification).

Du côté de Paris, à la suite du constat des recherches effectuées de 1989 à 1993, l'INRP¹² mentionne que les dispositifs de communication télématique ont des effets observables sur plusieurs plans :

¹² L'Institut national de recherche pédagogique (INRP) de Paris met au service du système éducatif l'ensemble des compétences et des ressources dont il dispose. Il a un rôle de service public en proposant des ouvrages et des périodiques à tous ceux qui s'intéressent aux acquis de la recherche en éducation et aux évolutions du système éducatif. Premiers résultats d'une recherche exploratoire, (INRP, 1994).

L'expression écrite est stimulée; elle perd son statut d'exercice formel pour celui d'outil de communication, d'informations ou d'opinions. L'alternance des rôles lecteur-scripteur d'une part, les contraintes du support d'autre part, conduisent à un point de vue plus objectif sur les textes et favorisent la maîtrise de l'écrit. Le réseau télématique s'est révélé être un véritable outil de régulation des échanges et d'autoformation des enseignants (INRP, 1994).

2.6.1 Les TIC et la communication

Dans le domaine de la communication télématique, Behrens (1996) mentionne que plusieurs inconvénients dans la communication réalisée à l'aide de la télématique ont été signalés : 1) l'accès à Internet est tellement vaste que c'est facile de s'y perdre, d'où un temps plus long consacré à l'exercice; 2) l'enseignant doit gérer simultanément l'enseignement et l'apprentissage des élèves, l'installation technique, l'accès à celle-ci, les interférences provenant du réseau et l'utilisation des ressources de celui-ci; 3) l'élève accuse une baisse de motivation, à long terme; 4) la gestion du dispositif technique se réalise au détriment du travail pédagogique et de l'autonomie des élèves, ce qui constitue un danger.

2.6.2 Le dialogue écrit électronique

Par ailleurs, selon Sorensen (1993), il y a aussi plusieurs inconvénients au dialogue écrit électronique : 1. statique et permanent; 2. monologue explicite et monosémiotique; 3. dépendant de la connaissance du sujet et la rétroaction ne serait pas fondamental; 4. indépendant du contexte social immédiat et entraînerait des déductions primaires et secondaires; 5. rarement influencé par le principe d'interaction par la dynamique dans la cohérence propositionnelle; 6. composé de synthèse; 7. structure du dialogue écrit qui ne serait pas constituée principalement d'un matériel dynamique.

Il est évident que dans les faits, la disponibilité du langage et l'interaction future ne peuvent être réellement différencées, comme un total synchronisme dans le temps ne doit pas impliquer une nouvelle réalité interactive. Cependant, dans cette étude, ces obstacles peuvent devenir presque un avantage puisqu'ils obligent le destinataire à imaginer la situation de communication.

De plus, Sorensen (1993) fournit des commentaires positifs en parlant du nouveau potentiel interactif que l'on retrouve dans ce type particulier de situation qui permet de rejoindre n'importe quel individu dans la hiérarchie des organisations, indépendamment du temps de la journée et de l'espace matériel qui sépare les deux personnes.

Quoi qu'il en soit, il est concevable que l'interaction humaine se fasse en dyade à l'aide de la machine puisse donner lieu à de bonnes discussions, considérant que cette structure de travail aide le destinataire, car il lui permet d'obtenir un temps plus long de réflexion. Au lieu d'utiliser le monde de l'écriture d'une manière détachée, les nouvelles propositions communicatives, selon Sorensen (1993), sont fondamentalement sociales, coopératives et interactives et répondent davantage au langage interactif humain.

Il est de plus en plus évident que l'utilisation du système informatisé met en relation avec une logique qui oblige le sujet à bien se préparer. En effet, pour obtenir de l'information précise sur un thème, il lui faut bien planifier ses interventions afin d'agir rapidement et de façon satisfaisante, car tout est « interrelié » dans un système cohérent.

2.6.3 Le dynamisme de la télématique

Comme on l'a vu, plusieurs situations virtuelles assez diversifiées sur le plan des rapports de communication entre le destinataire et le destinataire facilitent la complicité entre ceux-ci et développent un réseau d'aide. Pour ce faire, l'école d'aujourd'hui offre aux élèves un environnement d'apprentissage stimulant et ouvert sur le monde, car les bienfaits de la collaboration et des interactions suscitées par l'informatisation deviennent de plus en plus manifestes (MEQ, 2004). L'apprenant est actif lors du traitement des informations sur différents sites, car il les sélectionne, les enregistre et les récupère lorsqu'il en a besoin. Il est actif également lorsqu'il comprend le monde à partir de sa réalité, ce qui demande un contexte informatisé le plus près possible de la vie réelle du jeune pour lui permettre d'apprendre.

Il peut en tout temps réaliser ou compléter un travail sur l'ordinateur de la maison. C'est pour cela que nous partageons avec Tardif (1992) l'idée que les élèves assument personnellement leur apprentissage dans un degré élevé de conscience de leurs connaissances et de leurs ressources en fonction des contextes de réalisation et de réutilisation tant à l'école qu'à la maison. Face à un apprentissage signifiant, Tardif explique aussi que lorsque les élèves trouvent un sens à ce qu'ils font, ils y ajoutent l'effort approprié et participent alors activement à la vie de la classe en s'engageant personnellement et collectivement dans leurs démarches d'apprentissage et en s'investissant dans une équipe de travail, d'où l'importance de fonder l'intégration des TIC sur un cadre de référence pédagogique rigoureux, qui prend racine sur une logique d'apprentissage. Aron (1984) souligne que le texte littéraire aurait comme propriété l'exploitation particulière qu'il fait du statut différent de la communication. Voici une raison de plus pour utiliser les TIC dans notre approche.

2.6.4 Les effets sociaux de la télécommunication

À un autre niveau d'analyse, les premières théories des années 1980 concernant la communication avec l'ordinateur CMC (Computer-Mediated Communication) affirment que les médias conduisent à un effet interpersonnel lorsque nous parlons du potentiel social de la communication. Williams, Everett et Rice (1988) suggèrent que l'ensemble des théories entourant les médias et les besoins des utilisateurs s'étendent pour offrir plus de capacités, de nouvelles exigences des médias et des utilisations interpersonnelles accrues. Les premiers résultats expérimentaux mettent en évidence un plus grand souci d'orientation des communicateurs, l'impersonnalité, l'hostilité et l'égalité de participation des utilisateurs des CMC. Certains chercheurs comme Hiemstra et Tucker (1982), Rice (1984), Lea (1984) et Culnan et Markus (1987) identifient alors des répercussions extérieures pour les utilisateurs des CMC. Ces répercussions semblent maintenant être contournées dans une approche technologique utilisant des références communes pour contrer ces phénomènes. Parallèlement, l'approche de Borg et Gall (1989) qui est utilisée pour résoudre ce problème est celle d'une perspective d'information sociale.

Il faut signaler que la présence d'interactions linguistiques dans ce type d'environnement électronique se situe entre l'écrit et l'oral; néanmoins, il est clair que c'est une interaction fondamentalement sociale. En effet, la communication électronique vue comme un processus multisémiotique, utilisée dans un contexte social, permet aux élèves de défendre et de critiquer des opinions, de persuader tout en donnant un sens à leur trajectoire de développement. C'est ce que préconise la théorie du langage de Wittgenstein (1984), c'est-à-dire une approche sociale dynamique du phénomène du discours. Habituellement, le langage écrit est utilisé par un individu seul et dans ce cas, le rôle de l'ordinateur diminue cet isolement en permettant une interaction qui génère une vraie communication. Ce médium a, en effet, le pouvoir de favoriser l'interaction, la coopération et l'exploration. Il n'est pas

rare de retrouver l'exclamation, l'utilisation de superlatifs et l'expression de sentiments personnels dans les textes écrits à l'ordinateur. En 1997, Pochon, Blanchet et Baron constatent, à la suite de plusieurs expériences scolaires, que dans le rapport triangulaire enseignant/élève/interlocuteur, les élèves sont conscients que leur texte est exposé au regard et aux critiques des autres utilisateurs, ce qui a un impact sur le degré d'engagement sociocognitif dans la tâche rédactionnelle.

Il y a eu consultation et mobilisation autour de l'approche socioconstructiviste et, en l'adoptant dans notre approche, notre pédagogie se trouve centrée sur les élèves en privilégiant les apprentissages signifiants, c'est-à-dire que la réalité est construite par et pour eux et l'accent est mis sur leur apprentissage. L'intégration de la dimension littéraire réalisée avec la collaboration des pairs peut, selon Reed (1990), améliorer le rendement de l'écriture, tandis que Land (1984) avance plutôt que cette approche par les pairs favorise la motivation et l'autonomie. Indéniablement, il faut créer un environnement propice dans lequel les élèves peuvent recueillir de l'information sous différentes formes, puis organiser, visualiser et relier leurs idées et leurs convictions. Selon Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997), il faut surtout permettre à des élèves du secondaire, de défendre et de critiquer leurs opinions, de les mettre en situation de persuader et de donner un sens à leur parcours de formation.

Bien entendu, comme l'apprentissage est transformé par l'action d'apprendre de l'apprenant, les CMC (Computer-Mediated Communication) semblent devenir importants en tant que catalyseurs vers des développements futurs. C'est ce que dit Seaton (1993) :

« As learning is transformed toward a learner directed activity, CMC is likely to become imbedded in this transformation and act as a catalyst toward future developments ».

Faire de la variation, comme le souligne Gadet (1996), apporte une dimension primordiale au cœur même du système et de l'interaction entre les locuteurs. Il faut sans doute lui consacrer dans l'enseignement une part plus importante. On devrait être capable, avec le réseau des programmes et leurs services dans le domaine des télécommunications, d'améliorer les compétences des élèves et faire en sorte que le tout fasse partie de leur quotidien. Toutefois, le milieu scolaire en général décourage souvent les enseignants dans leurs initiatives par diverses contraintes de temps, d'argent et de support technique, retardant ainsi l'intégration de la télématique. En contrepartie, il faut noter aussi les nombreux avantages d'un projet utilisant la télématique dans sa capacité d'augmenter le temps que les élèves consacrent effectivement à l'apprentissage et de garantir un meilleur suivi des apprentissages réalisés. Mataigne (1995) résume plusieurs constats à la suite des expériences pédagogiques réalisées dans diverses écoles :

Le partage économique des ressources à distance permet : la motivation à l'apprentissage et à l'intégration des matières; la possibilité d'intégration des élèves dits « marginaux »; le développement d'un réseau télématique scolaire; l'ouverture sur le monde; la sensibilisation aux techniques de télécommunications; le regain des enthousiasmes chez les élèves, enseignantes et enseignants. [...] La qualité de la langue s'améliore de façon sensible suite à plusieurs projets réalisés en milieu scolaire.

On doit désormais prendre en compte l'existence et l'efficacité des TIC dans l'apprentissage pour la valorisation de la pensée.

2.7 La synthèse

La présente étude comporte trois dimensions à exploiter (l'objet littéraire, les stratégies d'écriture et la télématique comme moyen d'activer ces stratégies) afin d'enrichir l'enseignement de la production écrite argumentative de façon à prioriser

dans une perspective socioconstructiviste un contexte réel d'apprentissage en ce qui concerne le volet « langue » ou « forme ».

Après avoir cerné l'objet-texte dans sa nature, une approche pédagogique comportant des stratégies discursives et pédagogiques sera élaborée. Ensuite, cette approche sera validée et suivie d'une évaluation axée sur les fonctions de Jakobson pour déterminer s'il y a eu progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes argumentatifs des élèves réalisés dans une relation adéquate de communication.

Ainsi, comme nous le disions plus haut, une situation réelle ou virtuelle d'écriture est à chaque fois proposée et permet d'entrer en contact avec un autre élève de 16, 17 ans ou avec un autre type de destinataire bien précis, base d'une communication réussie. Ce volet pédagogique a évidemment pour but d'élaborer des stratégies à fonction expressive étroitement liées pour susciter l'émotion, dans le but de donner une interprétation signifiante de l'objet d'étude et ainsi introduire la littérarité dans l'étude du texte argumentatif.

Dans un souci de connaître et de faire comprendre aux jeunes l'importance des relations dans une communication réussie, notre intention pour les fins de cette recherche vise à utiliser les dires de Barthes (1964) et ceux de Greimas (1966), en adoptant une méthode sémiotique¹³ pour assumer l'objet dans sa nature même. Quant à la dimension pédagogique, elle a un caractère appliqué¹⁴ résultant de l'étude de la nature de cet objet-texte.

¹³ La sémiotique est définie comme science des signes, du langage et des discours. On y aborde tout phénomène langagier où se pose la question de la signification (Dubois, 1994).

¹⁴ Un caractère est appliqué de par l'intention de déterminer systématiquement une ou des solutions pertinentes à un problème donné de la pratique éducative et faisant appel à des théories ou données de recherches fondamentales (Legendre, 1993).

La validité des activités retenues s'appuie sur un réseau d'auteurs de premier plan tels que Jakobson (1963), Barthes (1964) et Greimas (1966). Ces activités ainsi construites permettent d'entrer plus intimement en contact avec le sujet en situation. Cette approche pédagogique fournit une interprétation signifiante de l'objet-texte argumentatif à visée littéraire associé à de nouvelles pratiques télématiques. Dans la réalisation de l'acte d'enseignement, nous cherchons à comprendre l'objet dans toute sa complexité pour qu'il devienne recevable et pertinent.

Notons que, le caractère littéraire de la production doit être développé. Les objectifs liés à l'intégration de la dimension littéraire dans la communication, en dyade destinataire/destinataire, sont peu présents dans les plans d'études (personnaliser ses intentions au lecteur, par exemple).

Voyons maintenant, au chapitre III, par quelle démarche méthodologique nous arriverons à atteindre les objectifs poursuivis dans cette recherche.

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre méthodologique se divise en deux grandes parties. Dans la première partie, il est question de modes d'analyse des données et des principes directeurs de l'approche à privilégier pour former, de façon plus pertinente, à l'écriture de textes argumentatifs. Puis, nous donnons les caractéristiques de notre échantillon. Par la suite, nous précisons le déroulement général, les objets de validation et présentons les instruments utiles pour valider cette approche. Finalement, nous présentons les instruments employés pour déterminer la progression de l'intégration de l'aspect littéraire aux textes argumentatifs.

3.1 L'approche privilégiée

Il est possible, d'après Pépin (1998), de réaliser une meilleure cohérence textuelle en identifiant des conditions pour la réalisation d'un bon texte. Dans notre approche, nous en retenons quatre : développer la cohésion interne; avoir le souci du destinataire; pouvoir s'autoévaluer pour une communication réussie sur ce qui est écrit réellement; être en mesure de concentrer ses efforts et son attention sur un seul apprentissage à la fois.

Tout ce qui précède nous prouve qu'obtenir une réelle communication est nouveau au Québec et difficile pour les élèves. Nous avons constaté lors de notre passage en Suisse romande que le problème était semblable. Wirthner, Martin et Perrenoud (1991) le confirment en soulignant : « Le caractère communicatif de la production est moins développé, car les objectifs liés à l'interaction, au destinataire, sont peu présents dans les plans d'étude (faire comprendre ses intentions au lecteur) ». Nous croyons qu'il est juste de prétendre qu'avec une approche comme la nôtre nous

pouvons aspirer à une communication réussie. Une exploration de nouvelles richesses pédagogiques et le développement de nouvelles expertises informatiques, comme la télématique scolaire, présentent une ouverture intéressante tant pour l'élève que pour le maître.

Malgré tout, même dans les années 2000, il n'est pas toujours facile de synthétiser et d'interpréter les informations recueillies afin d'obtenir une connaissance bien articulée du sujet à l'étude. C'est ainsi que la base de données¹⁵ fournit le matériel nécessaire pour soutenir l'élève dans sa connaissance du sujet, mais offre peu d'aide au niveau du processus. Alors, il est parfois difficile de s'y retrouver, ce qui entraîne une certaine perte de temps. Notons cependant qu'il existe maintenant plusieurs journaux et revues qui sont accessibles par le Net. Aussi, il y a la possibilité d'utiliser « Eurêka », banque d'actualité francophone et anglophone, ou encore une zone éducation de Bell Canada. Les élèves peuvent donc choisir leurs arguments afin de soutenir leur opinion sur un sujet donné.

Selon le modèle topographique de la pratique méthodologique de De Bruyne, Schoutheete et Herman (1974), une interaction continue entre les quatre pôles du processus de recherche qualitative proposés par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) s'avère essentielle parce que progressive. Ces quatre pôles méthodologiques sont d'abord le pôle épistémologique (crédible et transformable), où nous retrouvons les fondements à la base de la recherche développement (Borg et Gall, 1989) qui se nouent aux paradigmes d'appréhension de l'objet d'étude et aux critères de scientifilité. Il permet la construction de l'objet de connaissance. Ensuite, le pôle morphologique (honnêteté, forme), où nous justifions nos choix à l'aide du contexte, du traitement analytique et de l'interprétation des résultats suivie de la validation; il permet également l'objectivation des résultats (organisation et présentation des

¹⁵ Avec une base de données, nous pouvons alors créer, consulter et traiter l'ensemble de l'information sur un sujet précis.

données). Le pôle théorique renforce les trois concepts étudiés, c'est-à-dire ici la littérarité, le texte et l'argumentation. Ce pôle propose des règles et des définitions aux solutions provisoirement données à notre problématique pour le traitement des données. Enfin, le pôle technique a pour but de recueillir et de transformer les informations en données pertinentes à l'analyse de l'exercice de validation (dans notre cas) et de cerner le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire suite à l'application de l'approche proposée.

Partant de ce modèle méthodologique global, nous présentons ici, les éléments des pôles épistémologique et technique.

Le modèle de la recherche développement de Van der Maren et Sainte-Marie (1987) semble plus orienté vers l'évaluation et la mise en marché d'un produit, même si son analyse de marché permet de considérer tous les éléments importants dans le contexte scolaire; il s'attarde moins au processus d'apprentissage. Puisqu'il s'agit dans notre étude d'élaborer, de valider une approche pédagogique et de déterminer le progrès réalisé lors de l'apprentissage de la dimension littéraire, directement en contexte scolaire, le modèle de recherche développement en éducation de Borg et Gall (1989) et défendu également par Loiselle (2001) nous convient davantage pour la réalisation de notre propre approche pédagogique innovatrice.

Voici les différentes étapes de cette recherche de type développemental telle que nous l'avons menée (figure 3.1).

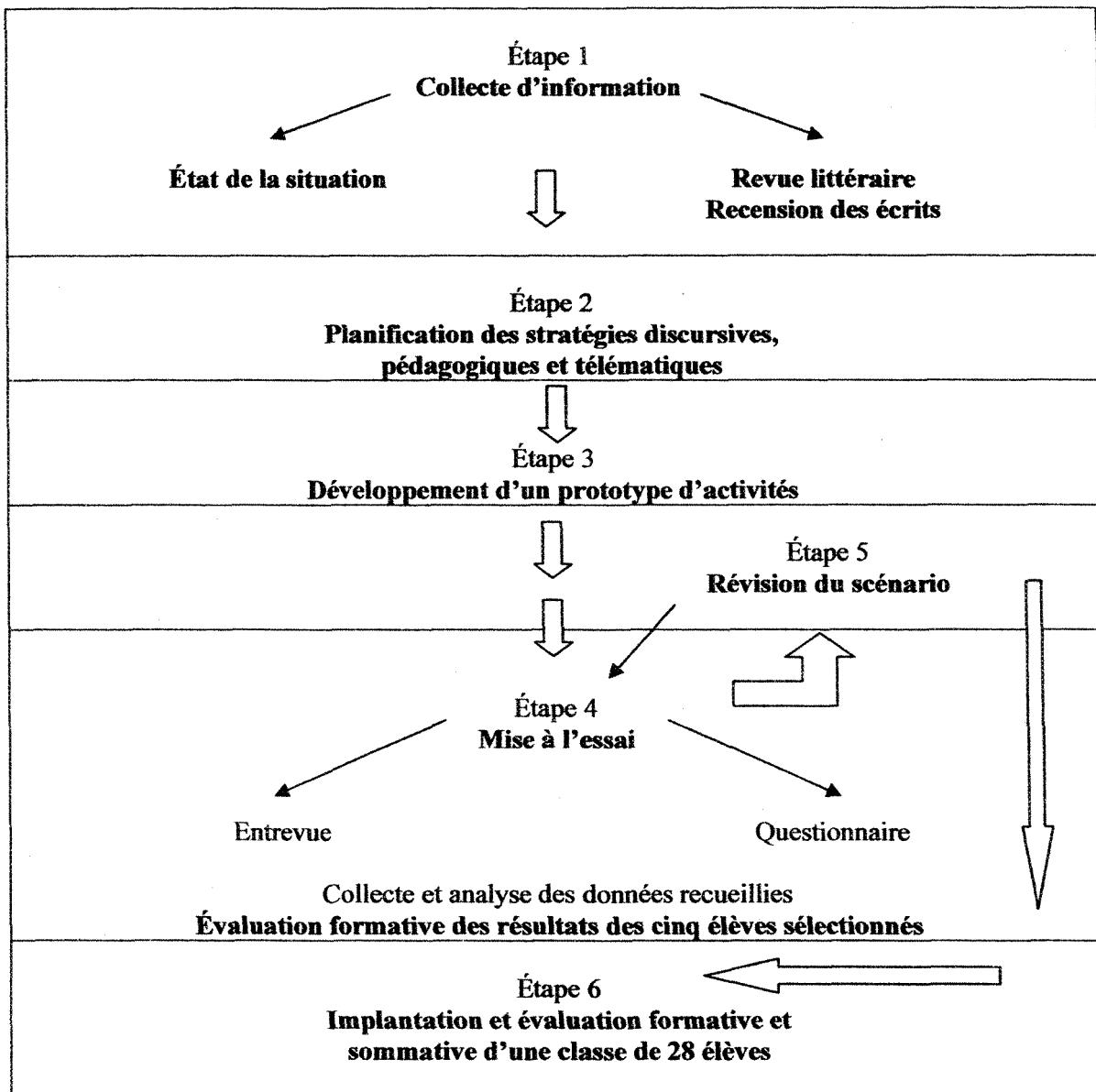


Figure 3.1 : Étapes de notre recherche développement, inspirées du modèle de recherche et développement (R-D) en éducation de Borg et Gall (1989).

Dans cette section de la thèse, nous revenons sur les étapes 3, 4, 5, et 6 de ce modèle.

3.2 Les caractéristiques de l'échantillon

Concrètement, pour valider l'approche proposée et déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire, une classe attribuée par l'ordinateur de l'école à un professeur régulier a comme caractéristique une clientèle qui a le français comme langue de communication. Le groupe d'âge est de 16-17 ans. La recherche se réalise dans une situation scolaire, à l'intérieur d'une classe de 28 élèves, comprenant 18 garçons et 10 filles. C'est un groupe d'un milieu socio-économique hétérogène, en lien direct avec la pensée de Schneuwly (1993) et celle de Baby (1997) qui montrent bien l'importance de privilégier un échantillon et une classe hétérogènes pour une recherche visant à réaliser les activités dans un milieu naturel de classe, incluant les contraintes de la réalité de tous les jours. Baby affirme que sur le plan de la socialisation, le climat qui prévaut dans les écoles à classement hétérogène (fort, moyen, faible) en est un d'entraide et de coopération. Ce qui confirme, pour nous, l'importance de privilégier un échantillon et une classe hétérogènes pour l'application de notre approche pédagogique, car nous favorisons l'apprentissage par les pairs.

3.2.1 Les fondements de l'approche et les principes directeurs

Notre façon d'appréhender l'argumentation réunit une science appliquée, la littérature, qui doit composer avec une autre science, soit la sémiotique. Aussi, il devient important et nécessaire d'utiliser une approche multidisciplinaire afin d'obtenir une meilleure compréhension du processus d'écriture et ainsi espérer un impact réel sur la pratique pédagogique existante.

Il s'ensuit que l'objet de recherche renvoie au processus et aux interactions complexes qui ont lieu dans un contexte donné et conçu à partir de la compréhension de la situation souhaitée. C'est un objet fondé sur une théorie herméneutique des signes comme éléments symboliques afin de fournir des significations découlant du

sens, c'est-à-dire mieux s'exprimer pour donner un sens. Cette recherche de sens a de grandes conséquences sur la définition du sujet à l'étude, car c'est une littérarité possible pour les élèves de la fin du secondaire que nous évoquons dans l'approche proposée; une littérarité réaliste ancrée socioculturellement, basée sur une connaissance locale, d'où la nécessité d'une recherche qualitative, une recherche développement axée sur l'action et sur la prise de décision.

De plus, nous avons vu que notre approche pédagogique est élaborée à partir de la sémiotique et du schéma narratif du récit, en quatre étapes, de Greimas (1966), appliqué pour l'occasion au texte argumentatif, pour arriver à l'élaboration d'un prototype d'activités associé à de nouvelles pratiques pédagogiques dans la réalisation de l'acte d'enseigner. Cette approche est élaborée en lien avec les composantes essentielles de l'objet-texte sur le plan de la forme, du procédé, de la construction, et non seulement sur le plan du contenu. Rappelons la définition de la fonction poétique de Jakobson (1963) : *c'est celle qui confère au texte le rôle de message et non plus de transmetteur de message.* Le rythme, les sonorités et la structure du message ont au moins autant de signification que les informations qu'il véhicule. L'approche respecte aussi les quatre étapes¹⁶ du processus d'écriture proposées par le MEQ (1995) et, de plus, les stratégies pédagogiques deviennent un support important du programme et un instrument de contrôle de la situation de la production écrite, inspirées qu'elles sont par les règles de la logique dans une approche systémique en intégration constante et par l'activité humaine et sociale.

Pour réaliser cela, il faut construire une représentation générale et simplifiée du réel composée de stratégies discursives de l'objet-texte avec une approche formelle axée, entre autres, sur le choix d'un lexique selon le destinataire visé, le ton, la

¹⁶ Quatre étapes d'écriture selon le programme de français au secondaire (1995) : planification, rédaction, révision, évaluation.

consonance, le rythme et les organisateurs textuels (marqueurs de relation) et métatextuels (paragraphes et ponctuation) afin de répondre avantageusement aux procédures argumentatives, dans une relation adéquate de communication. Concernant la méthode relative à cette première dimension, l'approche littéraire s'impose en ce qu'elle assume l'objet-texte dans sa nature même.

On pouvait retrouver dans presque tous les anciens ouvrages scolaires québécois des années 1980 le schéma de la communication de Jakobson (1963). Pour nous, intégrer ce schéma qui met en évidence les valeurs pragmatiques constituées par les contextes de la communication est primordial. Les stratégies pédagogiques, élaborées dans notre approche, sont en lien direct avec les fonctions de la communication et, par conséquent, inspirées de Jakobson.

Ces considérations prennent forme par le biais de pratiques nombreuses et variées. De plus, tout au long de l'approche proposée pour l'enseignement du texte argumentatif à visée littéraire, il y a ajout progressif de ressources facilitant la compréhension et l'assimilation des notions importantes à connaître pour l'élève. Ce cheminement évolutif tel que le propose Schneuwly (1995) exige un sujet actif dans une situation précise pour un savoir-agir gradué et complexe.

Dans chaque activité d'apprentissage, les acquis de l'élève sont la base de l'enseignement pour favoriser l'apprentissage évolutif de l'écriture du texte argumentatif à visée littéraire. De cette approche pédagogique découle une implication personnelle vis-à-vis du destinataire par l'utilisation de moyens linguistiques appropriés traduisant une véritable communication. Une approche en lien avec les recherches de Brandt (1984) et de Costa et Lowery (1989) permettra d'augmenter le processus de la pensée critique de l'élève, car l'apprentissage privilégie des discussions collectives préalables à l'écriture, au travail de groupe et au

travail individuel. Ce processus facilite l'implication active de l'élève dans notre approche pédagogique.

Lors de l'élaboration de l'approche, nous attribuons une grande importance aux processus cognitifs et métacognitifs et considérons les adaptations et modifications qui sont au cœur de l'acte d'enseigner, dans le seul but d'acquérir la connaissance. En regard à ce qui précède, les auteurs sur lesquels se base notre cadre conceptuel viennent de deux mondes. Le premier, celui des chercheurs théoriciens qui fournissent les fondements pour l'élaboration des stratégies discursives et le second, celui des chercheurs didacticiens qui, par leur pratique, éclairent notre choix de stratégies pédagogiques en vue de créer une approche innovatrice. Comme le signale Schneuwly (1988), la situation sociale joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage et il est judicieux d'en tenir compte dans l'élaboration de notre approche.

En lien avec des stratégies discursives, la dimension pédagogique demande, en plus de créer de nouvelles avenues pédagogiques, de développer des expertises pour l'enseignement incluant la télématique scolaire car, dans les années 2000, cette dernière présente une ouverture intéressante tant pour l'élève que pour le maître. Elle a comme pivot la lecture et l'écriture et privilégie l'approche par projet et le travail d'équipe. Cette dimension télématique a une retombée plus pertinente à l'expérimentation de l'approche découlant de l'objet-texte. De plus, il nous semble essentiel dans cette approche d'utiliser un environnement télématique axé sur une activité de connaissance dans lequel le jeune améliore sa capacité de communiquer en situation d'écriture. En plus de la pratique du discours argumentatif inscrit au programme d'études de l'élève, la mise en place de ces stratégies télématiques vise également à faire en sorte que les technologies d'information et de communication soient familières pour l'élève, technologies auxquelles il a et aura à faire face dans la société actuelle fortement « technologisée ».

Pour cela, les trois objectifs à atteindre dans cette étude concernent les stratégies discursives qui sont élaborées à partir de la démarche de Brien (1981) qu'est le design pédagogique¹⁷. Ce dernier convient très bien à la conception d'un prototype d'activités proposant l'apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire, puisqu'il est une extension du schéma canonique de Greimas, donc en lien direct avec le concept de « recherche développement » qui préconise le développement et la validation de méthodes et de stratégies d'enseignement innovatrices. Dans ce modèle général de design on retrouve les quatre phases de notre étude : une analyse préalable, une recherche théorique de l'objet-texte et la création de notre prototype, une mise à l'essai et ensuite une évaluation et révision suite à l'expérimentation d'activités. Une démarche de développement comme la nôtre fait l'analyse d'une expérience de développement d'un prototype pour tirer de cette analyse de nouvelles connaissances dans l'élaboration d'outils pour l'enseignement-apprentissage d'un texte argumentatif à visée littéraire et pour améliorer l'action. Elle a un caractère innovateur, rend compte de la façon la plus complète possible du processus de recherche et permet de mieux faire ressortir les particularités du contexte scolaire de la présente étude.

Tout comme la classification des stratégies d'apprentissage de McKeachie et Gibbs (1999), notre étude utilise les stratégies cognitives (de révision, d'élaboration à long terme en faisant des liens d'ordre organisationnel), les stratégies métacognitives (de planification pour fixer des buts, de régulation pour ajuster et pour réviser) et les stratégies de gestion des ressources pour adapter l'environnement ou pour s'adapter à lui (l'organisation du temps, de l'espace et l'ajout de mesures d'aide d'apprentissage par un travail coopératif en dyade ou en triade), comme le suggère la réforme de l'éducation. Il ressort que cette recherche est contextualisée et adaptée à un

17. Les étapes de la conception d'un système de formation selon la démarche de Brien : 1. L'analyse du problème; 2. La formulation des objectifs; 3. La structuration du contenu; 4. Le choix des méthodes d'enseignement; 5. La production du prototype; 6. La mise à l'essai; 7. Vers l'implantation (1981).

environnement scolaire dans le but de produire un résultat fonctionnel. C'est ainsi que la fonction de communication résulte d'une activité de la pensée sociale où il y a relation de connexion avec le monde des objets. C'est l'union intime d'une expression et d'un contenu qui nous renvoie à la réalité.

La dynamique du texte argumentatif à visée littéraire est abordée à travers l'examen successif de deux facettes, la première, celle relative à sa production, et la seconde, celle relative à sa réception. Le ton, la consonance, le rythme et les mots du discours (signes de la langue) renvoient nécessairement à l'expérience et au savoir du destinataire. Ce qui nous amène à penser que les énoncés réalisés doivent éclairer et souvent émouvoir le destinataire en vue d'orienter son action. Si toute idée est recevable pour autant qu'elle est justifiable, alors nous pouvons affirmer que le texte constitue un micro-univers sémantique suffisant en lui-même. Juger, définir, établir des relations logiques, raisonner et critiquer ne sont pas des habiletés innées. Avec notre approche, l'élève apprend, par exemple, que pour établir une véritable relation de communication, il faut qu'à une question posée, le destinataire réponde en anticipant ce que pourrait en dire son destinataire.

3.2.2 Les principes directeurs de l'approche pour l'élève

D'abord, grâce à des activités précises, les élèves sont amenés à reconnaître et à créer des effets de littérarité; c'est une méthode méliorative qui est recherchée dans l'élaboration de notre approche pédagogique. Ainsi, l'élève sera placé en diverses situations d'écriture qui stimuleront son esprit créateur, son sens esthétique et qui l'inviteront à explorer le langage. Les principes directeurs de l'approche cognitive proposée sont tirés de la conception cognitiviste en apprentissage de Tardif (1992). L'élève sera actif et sélectif face aux nombreuses règles et informations présentées. Dans son processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances, il sera amené à faire tout au long de l'expérimentation des liens avec les connaissances

antérieures pour mieux les organiser dans sa structure cognitive. L'acquisition de ce répertoire de connaissances face à l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire lui permettra d'utiliser cet ensemble de connaissances dans la vie de tous les jours pour mieux défendre ses idées et pour agir sur son environnement. Pour l'aider dans sa tâche, il aura accès à trois catégories de connaissances : d'abord les déclaratives ou théoriques (faits, règles, principes); ensuite, les procédurales (plan, séquences d'action); enfin, les conditionnelles (reconnaître, choisir, estimer).

Dans l'approche proposée, le travail de l'élève consiste à se questionner sur les stratégies et à les mettre en œuvre pour que son opinion soit mieux perçue. Ce qui est recherché, c'est la manière de dire pour obtenir plus d'impact. L'important est de donner au texte une forme particulière, c'est-à-dire la seule possible en cette circonstance, selon le but choisi et le destinataire proposé. C'est dans sa forme ludique qu'il faut rendre l'information à la fois plus originale et plus riche. En ce sens, nous proposons différents projets pour que l'élève puisse évoluer dans le développement de sa pensée critique. Nous pourrons alors en déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans ses écrits.

La métacognition joue ici un rôle primordial. L'élève doit sentir l'importance de ses choix sémantiques, syntaxiques et ponctuatifs ainsi que l'enjeu réel de faire jouer ses arguments selon la personne à qui il s'adresse. Il doit arriver à un équilibre en utilisant une ponctuation normée. Il doit aussi employer une phrase claire, simple, frappante, avec un style imagé qui éveillera la curiosité et l'intérêt.

En voyant les faits du point de vue de l'autre, l'élève communique mieux, car il peut jouer habilement de sa subjectivité selon son intention de communication et son but. Autrement dit, il doit apprendre à formuler sa pensée : « Comment vais-je dire mon opinion pour persuader mon destinataire? Quelles stratégies vais-je

utiliser? » C'est une réponse personnalisée à ces interrogations qui permettra à l'élève d'obtenir un texte unique qui lui ressemble.

Afin de perfectionner une démarche personnelle, chaque activité pédagogique a été réalisée de façon progressive. Lors de chaque cours, seulement une consigne nouvelle est exigée en vue d'un cumul de compétences intellectuelles et langagières. Nous voulons ainsi favoriser une argumentation soutenue, comme exigée par le programme d'études. Cette façon de faire répond parfaitement aux éléments constitutifs de la production écrite qui sont l'adaptation à la situation de communication, la cohérence du texte et la conformité au fonctionnement de la langue. C'est ce que démontrera le résultat de cette recherche en déterminant le progrès réalisé.

En définitive, l'approche pédagogique proposée permet une interaction dans un contexte réel de classe incluant l'émotivité, les valeurs, la manière de penser et les idées personnelles du destinataire sur plusieurs sujets controversés, c'est-à-dire qu'à travers plusieurs petits textes l'élève devra s'impliquer personnellement et mettre sa subjectivité en discours, de façon responsable. D'un point de vue particulier, la démarche utilisée s'appuiera sur de nouvelles stratégies qui permettront la mise en relation du sujet apprenant, de son objet et de son destinataire dans une véritable communication. Le contrôle que l'élève possède sur son apprentissage (gestion, supervision, régulation) exige toujours qu'il s'investisse dans la tâche proposée. Pour une meilleure réussite, nous croyons qu'il est juste de dire que toute affirmation ou thèse doit prendre place dans un contexte préétabli. C'est également ce qu'affirment Anis, Chiss et Puech (1988) lorsqu'ils disent que « dans une situation de communication, il faut partir de la situation globale d'un contexte de communication pour faire les opérations et les mettre en relation pour une meilleure cohésion », par exemple enseigner la ponctuation normée et personnalisée dans le texte argumentatif à visée littéraire.

Dans le cadre de notre approche, la dimension littéraire exige d'utiliser le signe pour transmettre une opinion, pour persuader à partir d'une situation tout en voulant que notre destinataire l'accepte. Il est important de se rappeler que l'organisation textuelle tient toujours compte de la personne à qui l'on s'adresse, de son attitude, de ses valeurs, du rôle qu'elle joue auprès du destinataire. Le choix des arguments se fait toujours en fonction de ce destinataire à persuader. Il faut imaginer les objections du destinataire pour les repousser, c'est-à-dire prouver leur fausseté totale ou partielle. Le destinataire fait appel non seulement à l'intelligence, mais également aux sentiments du destinataire pour atteindre le but visé.

Quant à la ponctuation normée, elle permet de souligner le dessin rythmique des propositions, gage d'une bonne compréhension de la pensée du destinataire qui se doit d'être claire et cohérente, car le même message peut être virtuellement ponctué de plusieurs façons : dans un texte argumentatif, la ponctuation normée est structurante en fonction du contexte¹⁸. En fait, dans l'écriture d'un texte argumentatif à visée littéraire, l'élève doit énoncer clairement le sujet à propos duquel est exprimée son opinion. Puis, il doit exprimer cette opinion de façon claire et précise et toujours la centrer sur le mode de perception et les caractéristiques du destinataire. Bien plus, il est essentiel d'utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication pour permettre de s'exprimer en tenant compte des conditions dans lesquelles se déroule la communication. Le destinataire n'acceptera pas un message qui est formulé dans un langage jugé non recevable par la norme ou encore dans une langue qu'il ne comprend pas.

De surcroît, le destinataire doit surveiller le ton de son texte, qui est en quelque sorte sa coloration, dans la manière choisie pour faire connaître son attitude vis-à-vis

¹⁸ Exemple de l'utilité de la ponctuation normée :

1. La maison, de la colline, était minuscule.
2. La maison de la colline était minuscule.

du sujet abordé et la distance qu'il désire ou doit garder vis-à-vis de son destinataire. Le ton qui se dégage alors de son texte revêt une grande importance puisqu'il détermine, d'une certaine façon, la crédibilité du point de vue. Pour ce faire, l'élève prend en compte la répétition, le choix des mots, les ressources communes et les valeurs de chacun des partenaires (le JE et le TU), les différents types de phrases, etc.

Tout au long de ce processus argumentatif à visée littéraire, les activités du scénario permettent au JE d'imaginer que le TU reçoit ce message, car ce dernier doit reconstruire le message reçu pour lui donner un sens; il doit accepter ou faire sienne la schématisation; il y adhère en participant entièrement ou non. Cet agir du destinataire doit absolument être envisagé par le destinataire pour une véritable communication. Il est vrai de dire que son succès, dans la tâche argumentative qu'il doit produire, dépend de sa capacité à rédiger en se mettant à la place du lecteur, c'est-à-dire à estimer et à prévoir toute source d'incompréhension.

Notre approche demande à l'élève de tenir compte, à l'avance, des questions qu'il imagine que le destinataire se posera et doit formuler ses assertions en conséquence. Il ressort que, pour obtenir une relation de complicité entre JE et TU par le dialogue écrit (revoir figure 2.2), notre étude propose, pour établir une communication socialement humaine et efficace, de déterminer plus en détail ce qu'ils sont, qu'est-ce qu'ils peuvent faire, ce qu'ils veulent faire et ce qu'ils font en réalité, comme le préconise Vignaux (1988). Tout ceci implique que les élèves soient capables d'esprit critique persuasif et en mesure d'effectuer une appréciation adéquate de l'univers discursif (savoirs, croyances, attitudes) dans lequel ils vivent.

C'est un système d'idées (signe - signal - symbole) que le signifiant peut susciter dans l'esprit du destinataire, puisque l'apprentissage du texte argumentatif littéraire doit

présenter, chez l'élève¹⁹ de cinquième secondaire, un schéma réduit du monde. Puis, une interrelation entre l'enseignant et l'apprenant dans des activités éducatives est demandée.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans cette étude, la télématicque est considérée comme un outil d'enseignement. Pour cela, elle est présente tout au long de cette approche. Tout d'abord, l'élève est sollicité à se renseigner sur différents sujets controversés et à sélectionner ses arguments pour appuyer son opinion. Ensuite, pour le travail de réécriture à la fin de chaque activité, des correcteurs orthographiques intégrés ou non, facilitent la correction et permettent l'envoi d'un meilleur travail au destinataire choisi.

Outre cet encouragement, la télématicque permet l'échange de travaux pour une critique constructive avant la remise finale. Cette correction par les pairs est habituellement appréciée par l'élève, car le résultat final en est majoré. Enfin, la télématicque reste un outil adéquat pour varier les moyens d'apprentissage et est considérée, en milieu scolaire, comme une aide positive à l'enseignement. Cet apprentissage dynamique résulte du fait que l'école doit jouer un rôle dans l'évolution des élèves et que la compétence repose sur la maîtrise d'un apprentissage qui se veut fortement contextualisé et viable pour notre société.

¹⁹ C'est pourquoi, pour ne prendre qu'un exemple, l'élève fait l'effort de donner son opinion (justifier ou contester) sur le bien-fondé de la thèse proposée à deux personnes différentes. C'est alors qu'il reprend son texte initial afin de l'adapter à la nouvelle réalité. Un exercice comme celui-ci permet de varier l'apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire afin de mieux le maîtriser.

3.2.3 La cueillette des données

Dans cette partie de la méthodologie, il sera question de l'expérimentation et de la validation de l'approche. Les instruments de cueillette de données et les modes d'analyse seront présentés.

3.2.4 L'expérimentation et sa validation

La mise à l'essai vise à évaluer l'approche pédagogique pour l'apprentissage en référence à trois volets : 1. les dix activités pédagogiques et leurs composantes (rappel de l'activité de la semaine et du cours précédent, objectif de la rencontre du jour, mise en situation, explications et théorie ponctuelle, discussion et travail d'équipe ou travail individuel, retour sur l'activité ou sur le travail à remettre); 2. la clarté des documents; 3. le caractère fonctionnel des outils d'évaluation.

Les quatre premières activités, durant le mois de novembre et deux semaines en décembre (six semaines), permettent d'apporter s'il y a lieu des améliorations à l'approche proposée. Chacune de ces activités commence à chaque cycle de six jours (annexe C) et se réalise sur une période de 60, de 120 ou de 180 minutes, selon le but poursuivi par l'activité proposée. Après la réalisation du texte initial, c'est-à-dire la production écrite par les élèves selon les bases apprises l'année précédente, commence l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire.

La suite de l'expérimentation comprend les six autres activités (annexe D) qui seront réalisées en janvier, en février et en mars. Insistons sur le fait que la pratique fréquente de la même habileté dans des contextes différents favorise le travail autonome du transfert en permettant à l'élève de prendre position dans les situations quotidiennes de la vie courante. En principe, avec ces situations concrètes et réalistes d'enseignement en production écrite, d'une durée de cinq mois, le temps alloué pour

l'atteinte de chaque objectif relié à l'activité correspondante est toujours inclus dans un cycle de six jours. Dans notre approche, une nouvelle activité commence donc tous les six jours de l'horaire cyclique de l'école choisie.

C'est ainsi que, pour valider notre approche et mettre en évidence les raisons des choix effectués, l'expérimentation se réalise avec un même groupe d'élèves. On le suit dans le temps en spécifiant ce qui est mesurable et ce qui ne l'est pas, après chaque leçon.

Parallèlement, pour valider chacune des dix activités didactiques et effectuer une mise à jour ponctuelle, l'enseignant de la classe expérimentale ainsi que le chercheur/observateur consignent conjointement leurs observations à l'aide de la gille d'observation (journal de bord du chercheur), immédiatement après chaque activité (annexe E). Ils y notent aussi la date de réalisation et le but poursuivi ainsi que la période de la journée. Obligatoirement, chaque activité est évaluée avant de passer à la suivante. L'évaluation est alors fréquente et elle est considérée comme partie intégrante de la démarche d'apprentissage en un processus continu dans une perspective d'amélioration de notre approche pédagogique.

3.2.5 L'instrumentation pour le recueil de l'information

Nous présentons les modes de recueil d'information pour la validation de l'objectif 2 et pour celle de l'objectif 3.

La méthode de collecte de données met en évidence, suite à l'expérience du processus de développement, les caractéristiques essentielles de notre approche qui seront possiblement applicables dans un domaine du même type. La méthode utilisée à la mi-décembre, après les quatre premières activités, est l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire construit, à partir de notre cadre théorique, suscite l'émergence de

données en vue de l'amélioration de notre approche, selon la perception des élèves. Ce questionnaire autoévaluatif est repris à la fin de toutes les activités pour tous les élèves (en mai). Il y a alors l'ajout de deux questions ouvertes afin de réaliser l'impact sur l'ensemble de l'approche pédagogique en vue de l'apprentissage proposé. Ce questionnaire de réflexion autoévaluatif est également une source importante pour mieux comprendre l'impact et la pertinence de la stratégie d'enseignement pour valider l'approche proposée quant à la compétence visée : présenter une position par une argumentation écrite à visée littéraire. Cette façon de procéder à un rajustement selon les données recueillies lors des cinq entrevues et du questionnaire final est également proposée par Baron et Sternberg (1987); elle permet d'évaluer le progrès dans la manière (le comment) dont l'élève présente les données dans ses productions tout en développant sa pensée critique tout au long de son apprentissage répondant ainsi à notre dernier objectif de recherche.

En ce qui concerne la réalisation des entrevues, un échantillon de cinq élèves est prélevé au hasard parmi les élèves regroupés selon leur moyenne en écriture, respectant ainsi le rang cinquième²⁰ habituellement utilisé dans le monde de l'éducation. La session d'entrevues vise à mieux connaître l'opinion des élèves sélectionnés afin d'adapter les activités à leur besoin et ainsi proposer un apprentissage significatif pour eux. Ce questionnaire comprend trois dimensions : la première est objective et didactique. Elle porte essentiellement sur l'individu et la coopération, ses antécédents et sa motivation, simplement pour nous situer; les deuxième et troisième dimensions sont subjectives et pédagogiques, face à la littérarité : l'une concerne l'individu et l'autre a trait à la coopération dans l'écriture. Ajoutons que la grille d'entrevue, essentiellement le questionnaire passé en décembre et repassé en mai, oriente cette démarche argumentative : individu/texte argumentatif

²⁰ Un élève sera choisi parmi ceux du premier rang cinquième en production lors du premier bulletin d'octobre; un deuxième parmi ceux du deuxième rang cinquième; un troisième, un quatrième et un cinquième selon le même procédé.

à visée littéraire (annexe F). Les douze questions sont construites pour valider l'approche utilisée tout au long de l'apprentissage. Rappelons que les élèves ne savent pas ou à peu près pas ce qu'est la dimension littéraire et donc comment ils peuvent l'utiliser dans leurs textes. Les questions aborderont donc la façon dont ils écrivent et les transformations apportées à leurs textes concernant évidemment la forme du texte; jamais nous ne leur demanderons s'ils produisent de la littérarité. Ainsi, ces cinq entrevues semi-dirigées, réalisées individuellement en décembre, selon la disponibilité des élèves sélectionnés, portent sur le développement conceptuel concernant la capacité de présenter une position par une argumentation écrite à visée littéraire à partir des quatre premières activités.

Pour plus de fiabilité, ces entrevues sont enregistrées intégralement sur magnétophone, avec l'autorisation des sujets, puis reproduites *in extenso* par écrit avant d'être soumises à une analyse typologique du discours, facilitant l'analyse d'une réalité complexe et systématique (annexe G). Selon Boisvert (1997), chaque évaluation formative doit refléter cette capacité d'organiser la pensée critique afin de justifier ou de réfuter le bien-fondé d'un sujet controversé. Pour cela, une analyse de la pensée critique doit vérifier la faisabilité, la clarté et la façon de dire en vue d'améliorations à apporter.

Pour identifier si tel ou tel élément est à améliorer dans le texte écrit des élèves et savoir s'il y a des changements à apporter à notre approche pédagogique, pour ensuite réaliser des ajustements, une validation continue est effectuée. Cette évaluation se veut globale et signifiante et se fait à partir de l'écriture des élèves (analyses critiques et essais dans le journal de bord des élèves ou à l'ordinateur), selon le thème abordé avec le texte et la ressource développée à chaque leçon. Chaque texte est sujet à discussion et fait l'objet d'un travail sur la poétique. Si c'est un texte courant qui est proposé, les élèves devront le travailler pour y intégrer la dimension littéraire. Si, au contraire, nous proposons un texte dit « littéraire », ils

auront à en trouver les indices (figures de rhétorique incluant les figures de style, mots connotatifs, etc.) dans le texte. (revoir annexe D). Leurs productions permettront de reconnaître l'ampleur et la pertinence de notre approche, la manière dont elle est perçue et l'utilité qu'elle a dans la mise en application de la littérarité dans un texte argumentatif en cinquième secondaire. Vous trouverez quelques exemples de textes à l'annexe I.

Les différentes grilles d'analyse tout au long du processus d'apprentissage nous permettent de valider notre approche et de confronter nos résultats, en lien avec le troisième objectif de la recherche, et d'effectuer ainsi une comparaison entre deux évaluations l'une au début de l'expérimentation et l'autre, à la fin.

Ces séances d'observation et d'analyse raisonnée du discours constituent le point de référence indispensable à cette étude pour capter l'expression tout au long du processus. Nous pensons que l'appréciation qualitative des ressources dans l'évaluation d'un savoir-agir complexe face à une compétence est plus cohérente qu'une appréciation quantitative. Même si l'échelle descriptive du MEQ, que nous utilisons pour l'évaluation de la compétence à écrire des textes, est comportementaliste, nous avons élaboré des situations qui demandent une complexité croissante. Ces indicateurs de développement fournissent des balises pour certifier du progrès dans l'atteinte du niveau souhaité de développement de la compétence. Nous prévoyons une analyse étape par étape des activités proposées pour obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs et les opinions des élèves vis-à-vis du travail littéraire réalisé en vue de notre deuxième objectif : valider notre approche pédagogique. Nous présentons au tableau 3.2 le modèle de recueil et d'analyse effectués tout au long de l'expérimentation.

Tableau 3.2 : Modèle interactif d'analyse de données, s'inspirant du modèle de Huberman et Miles (1991)

La collecte (avant)	La collecte des données et l'analyse (pendant)
Notre étude de l'objet-texte argumentatif littéraire	Collecte et réduction des données Réduction a posteriori reliée aux procédures utilisées
Échantillonnage relatif aux compétences fixées	Organisation des données partielles Traitement des données pour en déterminer le progrès
Élaboration du scénario	Interprétation/Validation/Conclusion et prise de décisions

3.3 Les principes retenus pour la validation en continu

L'objet-texte à la base de cette recherche veut innover en intégrant de la littérarité dans une approche spécifique à l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif à la fin du secondaire. L'observation est systématique et vise à évaluer les caractéristiques essentielles afin d'enrichir de façon signifiante l'enseignement en intégrant la dimension littéraire dans l'écriture argumentative en didactique du français.

La base de notre recherche se structure selon les étapes du modèle de recherche développement (R-D) en éducation de Borg et Gall (1989). Ce sont des étapes axées sur le processus dont parle également Loiselle (2001) lorsqu'il affirme qu'une recherche développement peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit, dans une démarche évaluative d'une approche innovatrice afin de cerner continuellement les améliorations à y apporter et laisser une place à des ajustements dans ce même processus.

Selon Novak, Mintzes et Wandersee (2000), les évaluations de compétences doivent donner la possibilité de « voir la connaissance dans un processus de changement ». Ce changement évolutif de l'apprentissage depuis la dernière évaluation se situe dans

lignée de la psychologie cognitive. À notre connaissance, il n'existe pas de modèle cognitif de l'apprentissage en ce qui concerne la compétence à « écrire des textes variés ». Notre étude détermine et propose avec notre prototype d'activités une trajectoire de développement relative à l'écriture de textes argumentatifs à visée littéraire en tenant compte de l'intention de communication, du destinataire proposé dans des contextes variés, afin de mobiliser et combiner les ressources individuelles de l'élève, c'est-à-dire leurs connaissances antérieures, dans les différentes étapes de développement de la compétence visée.

3.3.1 Le recours à quatre approches

D'abord, nous utilisons l'approche de Lebrun et Berthelot (1991) pour élaborer notre propre approche et bâtir des activités de 60 minutes (annexe J). Ensuite, dans la phase de validation, nous utilisons le processus *Learner Verification and Revision* (L.V.R.)²¹ de Stolovitch et La Rocque (1979) pour l'évaluation de l'activité du jour. Une adaptation de ce processus évaluatif vise à produire un bon matériel (annexe K). Suite à cela, des modifications seront apportées, au besoin, afin d'assouplir et d'adapter progressivement notre approche pédagogique.

La suggestion de Flower et Hayes (1983) qui demande de réduire la complexité de la tâche d'écriture et propose une structuration minimale aux élèves est adoptée pour chaque activité. En effet, un plan global est proposé selon les stratégies argumentatives possibles. Cette méthode permet de s'attarder davantage à la manière de s'exprimer.

²¹ Cette boucle évaluative s'inspire de l'évaluation adaptative/interactive et elle a été schématisée par H. D. Stolovitch et G. La Rocque sous cette étiquette. *La vérification et la révision du produit pédagogique auprès de l'élève : une technique intermédiaire*. Cité par G. de Landsheere. *La recherche expérimentale en éducation*, Paris : UNESCO, 1982, p. 60-62.

Enfin, nous nous reportons aux travaux de Borg et Gall (1989) qui soulignent que

[...] des chercheurs relèvent que les nouveaux médias utilisent les théories, les dessins et des méthodes qui tiennent compte d'un temps variable pour améliorer la signification de leurs résultats et capturer la dynamique sociale du nouveau média.

Voici donc l'orientation retenue pour valider l'approche en cours de processus d'évaluation. Avec le premier texte nous prenons en compte les ressources pour distinguer celles qui sont mobilisables et combinables. Le niveau de compétence atteint forme un cadre pour estimer les potentialités de l'élève et pour instaurer la trajectoire de développement et le profil de la compétence visée par notre approche pédagogique. Dans la même perspective, le MEQ (2002) invite les enseignants à constituer des bilans d'apprentissage. Notre étude préconise un parcours de formation afin d'aider l'élève à développer la compétence à écrire un texte argumentatif à visée littéraire dans un savoir-agir complexe utilisant des ressources internes et externes.

3.3.2 La révision continue du scénario

En vérité, la révision du scénario, proposée dans la cinquième étape de la recherche développement en éducation de Borg et Gall (1989), commence au début du processus et elle est l'occasion d'améliorations selon les résultats de l'analyse des données recueillies lors de l'entrevue semi-dirigée ainsi que lors des résultats de l'évaluation formative après chacune des activités.

3.4 La validation du troisième objectif

La maîtrise de techniques langagières exigées (énumération, interpellation, métaphore, rythme, ton, consonance, ponctuation normée, etc.) doit considérer une

certaine constance formelle ou préalable d'une expression pour déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire. Pour cela, la partie concernant les critères relatifs à la macrostructure est celle où il faut insister davantage, car ce qui est important, c'est la manière dont l'élève construit son texte en fonction de la situation de communication qui lui est présentée. Il est vrai que l'établissement d'une ligne de démarcation entre textes littéraires et textes courants (non littéraires) n'est pas aisé et que la cohérence du texte est un aspect difficile à évaluer sans une grille précise faisant l'analyse linguistique du discours argumentatif. Aussi est-elle souvent laissée pour compte par les enseignants. Ce n'est certes pas un cumul d'objectifs que nous pouvons additionner. Cependant, il faut savoir que l'atteinte de compétences peut garantir certains effets de littérarité que nous pouvons percevoir dans des textes généralement acceptés comme littéraires. Nous parlons ici des organisateurs textuels (marqueurs de relation) et métatextuels (paragraphes et ponctuation), et surtout, des figures de rhétorique incluant les figures de style.

Quant aux critères macrotextuels propres au texte argumentatif, il faut les retrouver également dans les textes des élèves et il est important aussi de les considérer lors de l'évaluation d'un texte. Il s'agit des verbes modaux (pouvoir, devoir, vouloir, falloir), des modalisateurs tels que les expressions (je trouve que, je pense que, je crois que), les adverbes évolutifs (quand même, peut-être, bien, etc.), les verbes performatifs et les verbes de prise de position (je m'excuse, nous sommes d'accord, je vous conseille, etc.).

Il est primordial d'envisager dans cette étude l'activité langagière tout au long du processus proposé. La langue correspond au principe d'unité et de distinction de la littérarité à travers les trois approches de la psychologie du langage : 1. représentation de la situation de communication, où le destinataire doit se faire une image aussi exacte que possible de son destinataire; 2. élaboration du contenu argumentatif et

planification du texte selon le but à atteindre; 3. mise en texte où l'élève doit choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour écrire son texte.

Il y a obligatoirement un caractère interactif dans les quatre niveaux d'opérations de production de tout texte faisant intervenir les différentes compétences de l'auteur : communicationnelle, linguistique, textuelle, discursive ou idéologique. Retenons que, dans le passé, les instruments d'évaluation du Ministère tendaient à compartimenter les habiletés langagières, ce qui entraînait des conséquences négatives sur l'enseignement, sur les représentations que les élèves se faisaient de la langue et sur les représentations de l'écrit. Dans notre étude, c'est à l'aide du dossier d'apprentissage constitué des textes écrits soit dans le journal de bord ou sur traitement de textes que nous pouvons retrouver cette interaction. C'est, en effet, à l'aide de ces deux outils que nous suivons l'évolution des exigences et le progrès ou non dans la compétence littéraire de l'élève lors de l'écriture de ses textes argumentatifs. Ce portfolio contient son parcours de développement suite à l'évaluation des ressources atteintes au terme d'une période de formation. En accord avec Scallon (2004), il nous importe d'accorder une attention toute particulière à la fois aux tâches qui servent de substrat aux évaluations et aux critères de jugement. Tout au long du processus des tâches authentiques sont considérées comme le contexte idéal pour l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

Pour réaliser la cueillette d'informations, quatre grilles sont utilisées : d'abord, une grille descriptive d'évaluation réalisée en regard de la forme (textes à visée littéraire), des résultats obtenus lors d'activités écrites individuelles et collectives (annexe L) et, ensuite, une grille d'observation générale de la structure selon qu'il s'agisse d'une explication argumentative ou d'une réfutation (annexe M). Nous utilisons aussi la grille-cadre recommandée et utilisée par le MEQ (2002) que nous retrouvons à l'annexe N. Nous l'avons choisie, parce qu'elle constitue une transition entre

l'évaluation par objectif et l'évaluation par compétence. Bien qu'analytique, elle privilégie une approche plus globale pour évaluer l'élève dans sa compétence à écrire un texte argumentatif selon le profil du scripteur de textes courants défini dans le programme²². Pour compléter, une autre évaluation formative des textes écrits des élèves se fait avec la grille d'analyse de la pensée critique élaborée pour tous les élèves (tableau 3.3). Chaque question posée est justifiée, car en lien direct avec les critères facilitant la littérarité et les fonctions identifiées par Jakobson

Tableau 3.3 : Grille d'analyse de la pensée critique, inspirée du modèle de Boisvert et intégrant les fonctions identifiées par Jakobson

ÉLÉMENTS RECHERCHÉS	COMPÉTENCE			SUSCITÉE	SPONTANÉE
	ASSURÉE	ACCEPTABLE	INSUFFISANTE		
VISE UN AUDITOIRE PARTICULIER FONCTION CONATIVE					
ÉNONCE LE POINT PRINCIPAL FONCTION POÉTIQUE					
APPORTE DES ÉCLAIRCISSEMENTS FONCTION RÉFÉRENTIELLE					
PRÉSENTE DES RAISONS FONCTION ÉMOTIVE					
CONSIDÈRE LES ALTERNATIVES FONCTION PHATIQUE					
ASSURE UN LANGAGE APPROPRIÉ FONCTION MÉTALINGUISTIQUE					

Bref, la validation permet de s'assurer de la pertinence de l'approche proposée.

22 Programmes d'études (1995). *Le français, enseignement secondaire*, p. 89 à 91.

3.4.1 Les modalités d'analyse pour valider le troisième objectif

Premièrement, tout au long de la mise à l'essai, l'analyse et l'interprétation dites *qualitatives* s'effectuent à travers un processus cyclique interactif qui comporte trois composantes d'activités concourantes, comme le préconise le modèle de Miles et Huberman (2003). La première composante de cette approche interactive renvoie à la réduction des données et suppose un va-et-vient entre les diverses composantes. Elle se fait au moyen d'une sélection du matériel utilisé en une opération continue (thèmes, productions réalisées dans le journal de bord ou sur traitement de texte).

La deuxième composante renvoie à l'organisation et la présentation des données. Elle consiste en la phase de description du traitement des données pour dégager les composantes, les caractéristiques et les significations majeures du contenu des documents (textes) recueillis selon l'objet d'étude, c'est-à-dire les ressources développées dans l'activité du jour. Ce travail aide à tirer des conclusions et, ainsi, favorise la prise de décisions.

Cependant, ces diverses informations dispersées ne permettent pas d'en arriver à une vision simultanée des variables (temps, motivation, contexte, etc.); c'est pourquoi il est important de signaler que l'organisation des données par compétences correspond parfaitement bien aux six fonctions de la communication identifiées par Jakobson et est, par le fait même, une phase déterminante de notre analyse. En dernier lieu, il s'agit de l'interprétation et de la vérification des conclusions pour arriver à mieux comprendre le phénomène étudié et à identifier différentes orientations fournissant alors une vision dynamique et globale pour saisir les modifications à apporter à notre approche pédagogique visant l'atteinte d'un progrès concernant la dimension littéraire lors de la production de textes argumentatifs.

Étant donné que le processus qualitatif de la recherche permet un certain ajustement tout au long du processus d'apprentissage, l'analyse commence dès que les premières données sont recueillies en même temps que nous les organisons, les traitons et que des briques d'analyse sont rédigées pour les valider. Alors, des modifications sont apportées grâce à des esquisses d'interprétation des informations afin de permettre une mise à jour continue jusqu'à la fin du processus. Il va sans dire que ces deux opérations se font simultanément, de façon dialectique, l'une renforçant l'autre. Elles surgissent d'échanges qui deviennent le principal environnement des élèves de façon à provoquer des apprentissages.

Deuxièmement, quant à la grille d'analyse et à l'interprétation du contenu à caractère *normatif* (variables : attitudes, perception, satisfaction), réalisées à partir des travaux individuels, à la fin de l'expérimentation, elles relèvent également des mêmes trois composantes du modèle interactif de Miles et Huberman (2003), mais elles sont traitées d'une façon indépendante, l'une après l'autre. Il s'agit également de la phase de réduction des données, celle d'organisation et de présentation ainsi que la phase d'interprétation/vérification. Elles répondent ainsi à une certaine réalité lors de la réalisation de toutes les stratégies cognitives, toujours réalisées dans le même contexte de classe (annexe O).

Le regard analytique sur l'intégration de la dimension littéraire du texte initial et sur celle du texte final constitue la dernière vérification et veut déterminer si cette approche pédagogique pour l'apprentissage du texte argumentatif à visée littéraire, telle que nous la proposons, permet un progrès dans la compétence à utiliser les critères spécifiques ou indicateurs de développement que nous avons identifiés préalablement, pouvant percevoir ainsi une certaine littérarité. C'est pourquoi elle se fait à l'aide de notre grille d'analyse basée sur les exigences de communication indispensables afin d'obtenir un bon texte argumentatif à visée littéraire.

Cette grille d'analyse a été élaborée à partir des unités de base identifiées, après l'étude de notre objet-texte, comme facilitant la littérarité. Les critères obtenus ont servi au classement pour l'analyse critériée : destinataire ciblé, emploi des organisateurs, verbes modaux/adverbes, valeurs/originalité, implication du JE, figures de rhétorique, mots à valeur connotative, ponctuation personnalisée, argumentation efficace. Ces unités constituent des catégories d'analyse du contenu. Elles sont les plus exclusives, exhaustives, évidentes, pertinentes et neutres que cela est possible. Ces critères explicites facilitent le classement des éléments du contenu d'une fois à l'autre dans les mêmes indicateurs de développement.

Les données de la production initiale avant les séquences d'apprentissage et celles de la production finale sont comparées pour une analyse comparative.

Le tableau 3.4 qui suit représente donc les critères choisis où l'on a pu percevoir une certaine littérarité dans les textes. Ils nous ont servi à vérifier notre troisième objectif.

Tableau 3.4 : Critères d'analyse facilitant la littérarité : liens entre l'évaluation globale et l'évaluation spécifique

CRITÈRES où l'on peut percevoir une certaine littérarité	TEXTE INITIAL (octobre)			TEXTE FINAL (mars)		
	COMPÉTENCE			COMPÉTENCE		
	ASSU- RÉE	ACCEPTE- ABLE	INSUFI- SANTE	ASSU- RÉE	ACCEPTE- ABLE	INSUFI- SANTE
DESTINATAIRE CIBLÉ						
EMPLOI DES ORGANISATEURS COHÉRENCE/PERTINENCE						
VERBES MODAUX/ADVERBES ÉVOLUTIFS/MODALISATEURS						
VALEURS/ORIGINALITÉ						
IMPLICATION DU « JE »						
FIGURES DE RHÉTORIQUE						
MOTS CONNOTATIFS/ SUBJECTIFS/VARIÉS						
PONCTUATION NORMATIVE						
FIGURES DE STYLE						
TOUT EST AU SERVICE D'UNE ARGUMENTATION EFFICACE						

En premier lieu, une simple observation des textes, par l'enseignant de la classe expérimentale et par le chercheur/observateur, évalue la structure d'une façon globale, avant toute appréciation critériée. Les termes sont : texte *assuré*, texte *acceptable* et texte *insatisfaisant*, selon la compétence à écrire et le plan général choisi. L'analyse critériée se réalise par la comparaison entre la production du texte initial et celle du texte final et on alimente nos données par une appréciation de la forme comme le suggèrent le MEQ dans *Virage*, le journal de la réforme de l'éducation (MEQ, 2001).

Élaborée pour l'évaluation de la compétence à écrire un texte argumentatif, la grille prend appui sur le profil du scripteur de textes courants défini par le programme et décrit différents niveaux atteints par des finissants du secondaire. Bien qu'analytique, la grille privilégie une approche globale de la rigueur des propositions, de la construction d'ensemble et de l'organisation de l'argumentation (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Oléron, 1983); elle a constitué notre base avant de nous attarder en détail aux indicateurs de développement relatifs à la forme.

Spécifions que pour compléter les critères de correction de la grille du Ministère pour juin 2002, liés étroitement au texte argumentatif mais toujours de type courant, nous y avons ajouté nos propres critères pour obtenir une grille adaptée à notre besoin de littérarité : pertinence, clarté et précision (progression riche du texte, thèse claire, absence de contradictions, explications justes, arguments pertinents et fondés, sujet amené de façon problématisée, bonne problématique, position très ferme); organisation stratégique (organisateurs textuels corrects, citations bien amenées, cohérence de la structure, bons marqueurs textuels, aspects bien développés selon la stratégie, bonne conclusion partielle, point de vue constant); progression et continuité (cohérence majeure des idées, valeurs du TU, liens communs au JE et au TU, façon originale d'écrire, progression efficace, persuasive); utilisation des mots (mots à valeur connotative, subjective); construction des phrases et ponctuation normée selon le rythme du texte à produire des effets (utilisation de la phrase complexe et variée) pour une communication réussie.

C'est ainsi que notre évaluation globale de la compétence à écrire un texte argumentatif à visée littéraire se traduit par différentes lettres : le *A* et le *B* pour compétence *marquée* et compétence *assurée*, jugée suffisante compte tenu d'une situation d'écriture comportant des limites de temps et de ressources, le *C* pour compétence *acceptable* dans l'ensemble du texte qui se situe en à la limite des attentes visées, le *D* pour compétence *insuffisante* en dessous des exigences, adoptant ainsi les

termes ministériels en vigueur dans les écoles,. Les critères de correction retenus le sont en grande partie selon la grille-cadre d'évaluation du MEQ (2002), élaborée pour tous les élèves en cinquième secondaire de la province, en y ajoutant nos propres critères, favorisant ainsi la littérarité dans l'argumentation, comme nous l'avons vu au tableau 3.4. Les textes réalisés lors de la validation de notre approche sont donc toujours analysés en termes de compétence *assurée, acceptable ou insuffisante*.

Cela dit, dans notre approche, l'autoévaluation et l'évaluation prennent peu en compte le contenu des arguments fournis suite à la recherche sur Internet et aux lectures réalisées par les élèves dans la semaine qui précède leur production, mais notent davantage la technique d'expression, s'attachant essentiellement aux problèmes d'organisation de la pensée vis-à-vis de l'idée émise. Les stratégies métacognitives ou autorégulatrices constituent pour l'élève un ensemble de moyens de régulation personnelle. Tout comme le dit Popham (1990), il est possible d'examiner les productions écrites et les comportements langagiers des élèves à l'aide d'une grille d'analyse et d'évaluation d'une capacité bien précise de la pensée à critiquer. Il est à noter que, dans cette étude, nous proposons l'analyse évaluative de textes en regard des habiletés à dire et des ressources communicationnelles acquises lors de l'activité en cours. C'est alors que le texte peut être considéré comme permanent; il devient observable comme un objet extérieur sur lequel peut porter le regard analytique à l'aide de nos différentes grilles.

3.5 Les critères de spécificité

Notre étude qui est de type qualitatif tend à l'atteinte des critères de rigueur proposés par Pourtois et Desmet (1988) et Savoie-Zajc (1990), c'est-à-dire la crédibilité ou validité interne, la transférabilité ou validité externe, la fidélité ou constance interne/confirmation et la fiabilité.

Pour assurer la justesse des observations et pour augmenter la probabilité d'obtenir une image fiable, valide et crédible des phénomènes à l'étude, les observations sont réalisées tout au long du processus, du début octobre à mars. Pour ce faire, la présence prolongée du chercheur dans la classe expérimentale, comme sujet-observateur, nous apparaît une source d'enrichissement de la connaissance. Cette façon de faire prend en compte l'interaction entre l'enseignant en action dans la classe expérimentale et ce chercheur/observateur comme partie intégrante de « l'objet » d'étude. Ensuite, afin d'obtenir un plus haut taux d'objectivité et d'aboutir à des conclusions concluantes, c'est l'enseignant de la classe expérimentale qui réalise toutes les activités proposées par notre approche, puisque l'une des limites de la recherche qualitative est la subjectivité du chercheur.

Concernant la validité externe de cette étude, le chercheur utilise un mode de collecte direct, c'est-à-dire systématique. Pour cela, il remplit son journal de bord et est très rigoureux lors de la collecte et de la sélection des données, fournissant ainsi une description en profondeur du contexte dans lequel se déroule la recherche et du cadre théorique préconisé. Le contexte de l'objet de recherche utilisé est un système ouvert de découverte. Ce qui s'observe n'est pas prédéterminé. C'est un système narratif qui prend de plus en plus d'éléments du contexte dans le journal de bord, notes sur le terrain et critique dans un temps donné. Pour renforcer la validité, nous recourrons à la triangulation des sources incluant des entrevues semi-dirigées, enregistrées.

De plus, le postulat de départ, les conclusions et les recommandations découlent logiquement de ce qui précède. Quant à la confirmation de la constance interne, trois critères nous aident à l'assurer : 1. l'utilisation d'unité de collecte de données; 2. le chevauchement des méthodes; 3. la vérification de deux personnes (le chercheur et l'enseignant de la classe expérimentale). Nous remplissons donc

conjointement, dans le journal de bord du chercheur chaque page évaluative qui est divisée en cinq colonnes (revoir annexe E).

Finalement, afin d'atteindre le critère de fiabilité, les observations consignées retracent l'évolution de la recherche et le chercheur mentionne les diverses décisions prises en cours de processus.

3.6 Une analyse linguistique des productions

Pour la présente recherche, nous avons puisé tout particulièrement à deux domaines de la linguistique pour effectuer une analyse qui implique une réflexion sur l'énonciation (Benveniste, 1966). Selon cet auteur, les modalités d'énonciation sont de quatre ordres : affirmatif, certain, appréciatif et pragmatique. D'abord, nous gardons les modalités relatives à la pragmatique pour étudier les rapports entre la langue et les usages qu'en font les élèves en situation de communication (présuppositions, sous-entendus) dans laquelle le discours est produit. Les actes du langage visent l'action par un processus d'inférence et sont organisés selon des règles d'enchaînement (Austin et Warnock, 1971). Ensuite, intervient la rhétorique en permettant une réflexion sur l'ensemble des procédés et des techniques utilisés lors de l'argumentation (Maingueneau, 1976, 1990) et (Perelman, 1977) qui prévoit un enchaînement de propositions dans un discours vrai. Cette façon de voir la rhétorique nous a conduit à Angenot (1982) pour le discours argumentatif. Comme cet auteur le suggère, nos ensembles discursifs sont abordés sous les angles de la réalité, de l'action, des convictions et des fondements, c'est-à-dire de la logique de persuasion. Avant tout, le discours polémique s'articule précisément autour de cette dissociation qui assure, toujours selon Angenot, la structuration conceptuelle, l'harmonie logique entre les divers éléments d'un ensemble d'idées et la figure d'identité du propos (principe de la signature discursive) : structure – logique – stratégies.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Le chapitre qui suit relate les résultats obtenus au terme de cette étude. Nous présentons d'abord des résultats relatifs à l'intégration de la dimension littéraire dans la compétence à écrire des élèves lors du texte initial, réalisé au tout début de l'expérimentation, afin de pouvoir comparer les résultats obtenus lors du dernier travail des élèves. En regard du deuxième objectif qui, rappelons-le, est de valider l'approche proposée, nous présentons la synthèse des cinq entrevues semi-dirigées passées après quatre activités selon le modèle d'apprentissage proposé. Puis, nous parlons de l'amélioration du scénario suite à la validation des données dans le journal de bord et sur traitement de texte. Nous abordons ensuite les résultats provenant du questionnaire passé à la fin de l'expérimentation. Finalement, nous faisons ressortir le progrès observé concernant l'intégration de la dimension littéraire suite à cette expérimentation en présentant les résultats de l'analyse comparative réalisée suite à une trajectoire de développement.

4.1 Les résultats de la validation à mi-parcours

Pour la validation de l'approche qui répond à notre deuxième objectif, nous utilisons d'abord les entrevues du mois de décembre, après la réalisation des quatre premières activités. Cinq élèves ont été choisis au hasard parmi tous ceux du même rang cinquième obtenu lors du premier bulletin d'octobre, en écriture. Les entrevues ont donc été réalisées individuellement après les quatre premières activités du scénario et selon la disponibilité des élèves. Ces entrevues ont permis de connaître leur intérêt ainsi que leur appréciation face aux activités proposées.

L'échantillonnage reflète les différents types d'élèves que nous pouvons retrouver dans la majorité des classes dites régulières et hétérogènes. À la lecture de la description de chaque élève sélectionné, nous voyons que les goûts diffèrent ainsi que la motivation face au français. Également, nous remarquons qu'ils posent un jugement réaliste sur leur niveau d'habileté à l'écrit. Nous percevons comment les quatre premières activités de notre approche ont pu aider chacun à progresser par rapport à eux-mêmes et dans quelle mesure ces activités ont permis l'intégration de la dimension littéraire dès les premiers textes argumentatifs réalisés. Cette évaluation permet aussi de connaître les modifications à apporter à notre prototype avant d'entreprendre la deuxième partie de l'expérimentation pour faciliter l'atteinte des critères ou objets de validation.

Le cas de A. M.

Voici d'abord la description de A. M., 17 ans. Elle se situe dans le troisième rang cinquième (3/5) avec un résultat de 71 % en écriture. Son travail est soigné. Elle n'aime pas la lecture, mais dit lire cinq livres par année. C'est surtout le « suspense » qui l'intéresse. Elle adore l'informatique. A. M. considère avoir de la facilité à donner son opinion.

Elle avoue qu'elle ne parlerait pas de la même façon à son père et au directeur, par exemple. Elle manque de vocabulaire et affirme que la lecture préalable au texte réalisé lui procure de solides arguments. Elle aime la diversité des activités proposées dans cette approche et dit que l'informatique facilite son travail de réécriture.

Le cas de D.

Notre deuxième élève sélectionné, D., a 16 ans. En octobre, il a obtenu la note de 57 % en écriture, ce qui le situe dans le cinquième rang cinquième (5/5) en français. Il n'aime pas particulièrement cette matière et s'exprime plutôt mal à l'oral. Il parle beaucoup. Il affirme lire neuf livres par année, surtout des romans d'aventure. Il aime peu la lecture.

D. dit qu'il n'aime pas écrire un texte, mais que le fait d'avoir un vrai destinataire le motive, c'est-à-dire apprendre en contexte. Il trouve utile de faire plusieurs activités qui comptent pour améliorer sa compétence et le forcer à bien travailler. « La discussion et le travail en dyade, c'est super », dit-il. « Avec les activités, tout le monde travaille, tout le monde participe ». On peut améliorer le « comment s'exprimer » en regardant une vidéo, par exemple. D'après cet élève, le destinataire oblige à faire plus attention à ce que l'on écrit : « Lire avant d'écrire ne change pas notre opinion, mais ça aide à connaître plus le sujet. La discussion préalable au texte écrit, ça donne plus d'arguments, mais cela ne change pas l'idée de départ », conclut-il. Cette discussion lui permet d'être plus actif dans son apprentissage.

Le cas de P.

Voyons maintenant P., 17 ans, qui a un résultat de 66 % en écriture; il est dans le quatrième rang cinquième (4/5). Il adore la lecture et lit plus de 10 livres dans une année, surtout des romans d'aventure et des bandes dessinées japonaises (mangas). P. affirme qu'il lui faut un sujet qui l'inspire et qui lui tient à cœur. Il a peu d'amis, il est timide et préfère travailler seul.

La lecture, la vidéo et la discussion sont de bons moyens qui lui donnent plus d'arguments pour structurer son opinion. « On a plus de renseignements, de détails, de précision sur le sujet. Avoir un destinataire, ça aide également », ajoute-t-il. « C'est plutôt la manière d'argumenter qui change et finalement, ça change le texte. En équipe, on ne peut pas faire autrement que de s'améliorer. Bref, en équipe avec quelqu'un que l'on connaît et que l'on sait qu'il va bien travailler, ça aide ».

Le cas de J.

Une autre élève sélectionnée, J. a 16 ans. Elle obtient la note de 80 % dans son bulletin d'octobre, en écriture, ce qui la situe dans le premier rang cinquième (1/5). Elle aime dire que le français est sa matière préférée. Elle lit cinq livres par année, surtout du fantastique, et une revue par semaine. C'est une très grande sportive, disciplinée.

J. dit que le travail d'équipe, l'apprentissage collectif, permet d'avoir plus de connaissances à partager, d'avoir d'autres idées. Le sujet est important, car il faut qu'il soit intéressant. « Les activités de l'approche m'aident pour mon français », dit-elle. « La vidéo avec les spécialistes m'a aidée à savoir comment le dire lorsque l'on a eu à faire notre texte. Avec la discussion, la vidéo et les textes, c'est plus facile parce qu'on a plus d'idées et d'arguments, surtout si on a peu à dire sur un sujet donné. Avec un destinataire précis, il faut que l'on fasse plus attention à comment le dire », ajoute-t-elle. « Aller chercher des arguments dans des textes, à l'ordinateur, sur vidéo ou en discutant aide plus au niveau de l'opinion. Ça permet de l'élargir, d'avoir plus de facilité à écrire. Pour se préparer à écrire un texte, la discussion de groupe et le travail d'équipe, ça aide beaucoup », affirme-t-elle.

Le cas de Y.

Le dernier élève se nomme Y., 16 ans. Avec sa note de 72 % en écriture, il se situe dans le deuxième rang cinquième (2/5). Il aime surtout lire de la science-fiction. Il dit lire les quatre livres obligatoires dans le cadre de son cours de français. Il se dit farceur et grand sportif. Y. aime bien les activités de notre approche.

La discussion en petite équipe, le collectif, permet de donner des idées, plus d'informations, il peut donc s'en servir pour son texte. Pour lui, avoir un destinataire précis oriente la façon dont on parle. Comme à l'oral, le langage est différent. « Pour une meilleure production, c'est bien de faire une discussion en grand groupe, car ça aide parce que tout le monde dit son opinion et on peut s'en servir pour préciser la sienne », dit-il. « Il est important d'avoir de bons exemples, des textes bien construits. En équipe, on peut partager, prendre les idées des autres et réaliser un meilleur texte. C'est sûr que le reste des activités va aider », conclut-il.

À la suite de ces rencontres, les commentaires obtenus portent à penser que la structure de base de notre approche est bien adaptée à la population visée. Les élèves semblent apprécier les discussions de groupe, le recours à des banques de données et à des lectures proposées. Les nombreux exemples et les échanges lors de ces discussions facilitent la production et encouragent la réalisation de l'exercice proposé. Notons que l'ajout de la télématique est considéré comme un outil d'apprentissage qui suscite l'intérêt des élèves surtout pour supporter les deux fonctions de l'écriture : la fonction référentielle et la fonction métalinguistique.

Nous soulignons aussi la difficulté rencontrée par les élèves à trouver des arguments afin d'appuyer leur opinion qui, elle, est la plupart du temps de l'ordre de l'évidence. En outre, ils préfèrent effectuer divers exercices pour que les difficultés

soient graduées. Le fait d'apprendre les notions petit à petit leur donne une sécurité et une meilleure compréhension. Nous pouvons alors penser que leur motivation augmente quand la tâche est simple, graduelle et bien définie. Ces entrevues ont également permis de valider l'approche relativement à la pertinence pédagogique, pour des élèves de cinquième secondaire, ainsi que de savoir comment améliorer l'intégration de la dimension littéraire en écriture argumentative.

Suite à cet exercice de validation, des modifications mineures ont été apportées aux quatre premières activités compte tenu des commentaires reçus des élèves, et ce, avant de continuer l'expérimentation (tableau 4.1).

Tableau 4.1 : Changements pédagogiques pour améliorer les quatre premières activités

Activité # 1	Ajouter une période d'enseignement-apprentissage pour réaliser cette activité.
Activité # 2	Faire une bonne révision théorique sur les notions de noms, de verbes et d'adjectifs avant de réaliser l'exercice.
Activité # 3	Ajouter un texte à cette activité # 3 et retirer celui sur le sida.
Activité # 4	Utiliser le texte sur le sida sur transparent.

Ces changements pédagogiques visaient l'actualisation de la compétence à intégrer la dimension littéraire exigée dans les textes argumentatifs.

4.2 Les résultats de la validation en cours de processus

Tel qu'annoncé dans la partie méthodologie, une adaptation du processus L.V.R. (Learner Verification and Revision) de Stolovitch et La Rocque (1983) a été utilisée après chaque activité et les données ont été consignées dans le journal de bord du chercheur. On peut retrouver dans ce journal de l'enseignant des rubriques sur lesquelles a porté notre validation dont les variantes, les résultats positifs, les problèmes rencontrés, les remarques et les suggestions. L'exercice récurrent a permis un ajustement continu tout au long du processus d'enseignement-apprentissage.

Voici le sommaire des points forts et des points faibles (tableau 4.2.1). Ces derniers une fois améliorés sont susceptibles de faciliter l'intégration de la dimension littéraire dans la compétence à écrire des élèves :

Tableau 4.2.1 : Sommaire des validations en cours de processus

ACTIVITÉ # 1 : Le destinataire. L'accent est mis sur la fonction émotive.

Points forts	Points faibles
Une bonne idée est d'avoir seulement un texte par type ou catégorie afin de pouvoir d'abord en faire la lecture et ensuite en approfondir l'analyse. Lire le texte argumentatif et donner les explications avant de commencer le travail individuel.	Il faut limiter les textes à travailler (deux par équipe). Il est difficile d'en faire plus. Étant donné le grand nombre de textes, la qualité de l'analyse a été trop superficielle. Il est important de faire la lecture de tous les textes avec les élèves pour éviter un manque de motivation de leur part.

ACTIVITÉ # 2 : Le code : L'accent est mis sur les fonctions métalinguistique et sémantique.

Points forts	Points faibles
Réaliser l'amorce sous forme de discussion avant de lire le texte est une bonne idée. Les consignes doivent toujours être très claires. L'exercice demandé d'une page et demie est parfaitement adéquat. Il est aussi très bien de faire souligner les JE et les NOUS pour insister sur les pronoms à utiliser. Il est bien de souligner également dans leur propre texte les mots facilitant l'argumentation (grille fournie). Il est nécessaire d'avoir un exemple à fournir avec la feuille de raisonnement persuasif.	Il est préférable d'attendre au début du deuxième cours supportant cette activité pour présenter le registre de langue. Faire compléter la liste de vocabulaire à la maison en se servant du texte, entre les deux cours. Même si ce n'est plus à l'étude en cinquième secondaire, les élèves éprouvent une grande difficulté à différencier les noms, les adjectifs et les verbes. C'est une véritable lacune chez plusieurs d'entre eux. Ce n'est pas un exercice agréable pour les élèves, il faut chercher à les motiver, car c'est difficile de réviser de vieilles notions.

ACTIVITÉ # 3 : Le message. L'accent est mis sur la fonction poétique.

Points forts	Points faibles
<p>L'exemple d'un texte argumentatif a été une bonne révision. L'amorce film/musique a été un succès. Il est bien que le retour sur les différents niveaux de langage se fasse avant la simulation pour que les élèves soient plus à l'aise avec le langage de cette simulation. En regard des exercices particulièrement difficiles et l'utilisation de figures de style moins connues des élèves, il faut recourir à l'allitération et à l'ellipse. Il faut faire utiliser le dictionnaire. Les meilleures performances des élèves doivent toujours être dans leur portfolio.</p>	<p>Il serait souhaitable de faire un changement dans l'amorce puisqu'il y a manque de temps pour la correction collective. Celle-ci devrait servir de retour à l'activité suivante. Il y aurait avantage à mieux exploiter les trois parties du texte sur les marqueurs (sida); il faut donc attendre à l'activité suivante pour les travailler. Trouver un autre texte comprenant des figures de style pour remplacer ce texte.</p>

ACTIVITÉ # 4 : Le code. L'accent est mis sur les fonctions métalinguistique et sémantique.

Points forts	Points faibles
<p>Il faut faire un retour seulement sur deux thèmes, c'est suffisant. C'est bien de donner la théorie et de travailler sur transparents par la suite. Après une bonne discussion sur le thème du jour, il est nécessaire de donner l'explication sur la théorie des marqueurs. Ce fut une bonne idée de grossir le texte intitulé « le sida », pour obtenir un texte plus gros sur transparents et de donner le texte aux élèves pour une meilleure participation.</p>	<p>Les élèves veulent aller trop vite. Il est alors nécessaire de faire le premier paragraphe ensemble, de réaliser le deuxième en triade et de le corriger ensemble. Il est donc conseillé de réaliser l'activité paragraphe par paragraphe.</p>

ACTIVITÉ # 5 : Le contact. L'accent est mis sur la fonction phatique.

Points forts	Points faibles
Il est primordial d'être très clair dans les consignes pour le travail en triade et également être clair en ce qui concerne la théorie en précisant toujours sur la problématique : état de la situation – 6 à 7 phrases pour bien cerner le sujet.	Le choix trop vaste de destinataires alourdit inutilement l'exercice : proposer seulement deux destinataires, mais avec un registre de langue vraiment différent.

ACTIVITÉ # 6 : Le contexte. L'accent est mis sur les fonctions référentielle et poétique.

Points forts	Points faibles
Les exercices sont appropriés et permettent une bonne révision. Ils sont bien gradués.	Il faut bien relire les exemples sur le texte <i>L'uniforme à l'école</i> .

ACTIVITÉ # 7 : Le code. L'accent est mis sur les fonctions métalinguistique, conative et sémantique.

Points forts	Points faibles
Il importe de commencer par la théorie de la ponctuation : explications sur la virgule. Finir « Dire autrement » en devoir pour consolider la théorie. C'est bon de bien spécifier que pour leur propre texte cet exercice permet d'éviter les répétitions inutiles et la monotonie (structure de la phrase).	Il y a eu un manque de temps étant donné la multiplicité des réponses possibles.

ACTIVITÉ # 8 : Les valeurs du destinataire. L'accent est mis sur les fonctions conative et poétique.

Points forts	Points faibles
Pour le retour sur la prise de notes, il est bon d'utiliser le tableau. Les valeurs trouvées lors de la discussion servent pour le travail à effectuer. Pour une meilleure compréhension, c'est une bonne idée de personnifier les époques avec la ligne du temps, réalisée à l'aide de la télématique, avant de travailler les valeurs.	Il serait préférable d'utiliser des crayons de couleur pour cette activité. Prendre plus de temps pour le travail personnel, le faire terminer à la maison.

ACTIVITÉ # 9 : Le destinataire. L'accent est mis sur les fonctions émotive et poétique.

Points forts	Points faibles
Il faut noter que le sujet « La thérapie par le rire » est adéquat et apprécié. Il est à conserver, car il rejoint les intérêts des élèves. Le premier texte est très facile à comprendre et à travailler.	Pour les élèves, il est difficile de se souvenir de tous les détails de la théorie sur la réfutation. Il faut donc leur fournir un canevas de base.

ACTIVITÉ # 10 : Le contact. L'accent est mis sur les fonctions phatique et poétique.

Points forts	Points faibles
Il est avantageux de trouver les arguments en équipe et de développer la compétence recherchée avant la manipulation. La mise en situation sous forme de discussion est très appréciée.	Il serait souhaitable de présenter aux élèves tous les documents des dix activités sous forme de cahier, puisque nous revenons constamment sur les notions déjà vues.

Outre ces résultats de validation en cours de processus nous avons dans la section 4.3 des résultats provenant d'un dernier mouvement de validation en fin d'expérimentation (tableau 4.2.2).

4.3 Les résultats de la validation réalisée avec les élèves en fin d'expérimentation

Dans le but d'atteindre notre deuxième objectif, le questionnaire autoévaluatif complète notre prise de données pour la validation de l'approche pédagogique proposée. À la lumière du tableau qui suit, on constate que les différentes fonctions de Jakobson sont bien représentées.

Tableau 4.2.2 : Sommaire des points forts et des points faibles au regard de la dimension pédagogique en fin d'expérimentation

1. Considères-tu être bon en écriture? Depuis quand ?	
Points forts	Points faibles
15/28 ont répondu oui. Des réponses comme : depuis que je suis né ou depuis que je fais du français, depuis toujours.	13/28 se perçoivent comme ayant toujours été mauvais. Les autres disent avoir toujours eu de la difficulté. Deux seulement ont répondu qu'ils comprenaient moins qu'avant et qu'ils étaient meilleurs avant.

2. Es-tu capable de défendre ton opinion?

Points forts	Points faibles
<p>Cette question numéro 2 demandait tout de suite de dire son opinion.</p> <p>Pour 22 élèves sur 28, c'était facile de dire ce qu'ils pensaient et ils trouvaient qu'ils s'exprimaient bien.</p> <p>Une restriction toutefois concernait le sujet : il fallait qu'il soit intéressant.</p> <p>Les notions apprises cette année ont aidé à exprimer correctement l'opinion. Un vaste vocabulaire aide à s'exprimer franchement.</p>	<p>Ils ont tous soullevé le fait que ce soit plus facile à l'oral qu'à l'écrit.</p> <p>Le sujet imposé est contraignant et plus difficile à traiter, c'est préférable de travailler avec des sujets appréciés et, idéalement, des sujets libres.</p> <p>Quatre d'entre eux (4/28) ont insisté sur le fait que par écrit et même dans la vie courante, c'était pire.</p> <p>La fonction métalinguistique reste un point à retravailler.</p>

3. Que trouves-tu le plus difficile lorsque tu donnes ton idée sur un sujet précis ?

Aucun point fort	Points faibles
<p>Cette question précise que synthétiser son opinion n'est pas facile.</p> <p>C'est difficile pour la majorité des élèves lorsqu'ils s'attaquent à la manière de dire « autrement » pour varier les structures de phrases, et que l'on exige de respecter certaines règles comme, par exemple, de ne pas faire de répétitions inutiles, mais plutôt d'employer un vocabulaire plus adéquat, d'imaginer la réaction du destinataire, de faire de belles phrases bien structurées. Prendre en compte tout cela en même temps devient compliqué. La difficulté rencontrée est de reprendre l'idée d'un auteur afin de l'utiliser dans son texte.</p> <p>Il faut souvent faire preuve d'imagination, disent la plupart d'entre eux.</p>	

4. Qu'est-ce que tu as aimé dans ces activités ?

Points forts	Aucun point faible
<p>À cette question, nous apprenons que tout au long des activités, apprendre la matière par le jeu et travailler en équipe avait permis d'obtenir de l'aide.</p> <p>Les élèves ont aimé le fait que les activités ne soient pas consécutives, mais bien étaillées une, deux ou trois par cycle de six jours; ils en auraient fait même plus longtemps pour apprendre mieux.</p> <p>C'était différent, disent-ils, car on avait à aller à l'ordinateur pour la réécriture. Ils ont bien aimé pouvoir travailler en groupe, en discuter, se corriger et apprendre à écrire au bout de tout cela.</p> <p>La grande majorité des élèves a admis que les textes produits étaient mieux structurés.</p> <p>Un autre a bien aimé la façon dynamique d'enseigner du professeur : « Ces exercices-là, je comprenais bien », disait-il.</p> <p>La vidéo sur Vincent Boucher, les exemples et les discussions avec beaucoup d'explications ont aidé à articuler les opinions dès le départ. Les élèves ont aimé, en très grande majorité, tout l'aspect des exemples et la structure des cours. Ces derniers n'étaient pas trop lourds. Les activités réalisées permettaient de bien comprendre. Les feuilles de notes étaient claires et précises.</p>	

5. Es-tu satisfait du travail que tu as réalisé jusqu'à présent ?

Points forts	Points faibles
<p>Cette question fait ressortir l'émotivité. Du côté de la satisfaction du travail réalisé, il existe un lien direct entre la note reçue pour le dernier travail écrit de 500 mots et la satisfaction des élèves devant le travail accompli. Des réponses comme : « Je suis grandement satisfaite de mes notes et également de mon attention au cours. » « J'ai appris beaucoup et j'ai bien performé. »</p>	<p>« Je me suis donné du mal pour si peu de résultat. »</p>

6. Le travail en dyade (en équipe de deux) t'a-t-il aidé à produire ton texte, comment ?

Points forts	Points faibles
<p>À cette question, les avis sont partagés. Il semble que pour les élèves éprouvant des difficultés (9/28), c'est plus motivant. Ils sont encouragés par le partage des idées. La tâche à accomplir paraît moins lourde et plus accessible.</p> <p>La moitié des élèves (14/28) affirment que le bassin d'arguments est plus fourni et étoffé pour la production d'un texte qui pourra être meilleur.</p> <p>L'enseignement par les pairs peut encore une fois être profitable.</p>	<p>Deux (2/28) élèves préféraient travailler seuls prétextant être plus productifs.</p> <p>Quelques-uns (4/28) parlent de perte de temps.</p> <p>Toutefois, les bons élèves (6/28) ne voient pas la nécessité de travailler en équipe, pouvant eux-mêmes trouver des arguments valables. Ils voient l'équipe plus comme un apport social avant le commencement de leur propre travail, considérant qu'ils sont plus productifs seuls, mais affirmant que l'équipe leur apporte sans doute un peu plus.</p>

Les questions du tableau 4.2.3 soulignent la possibilité que la littérarité offre à l'auteur dans la rédaction de son texte. Le code choisi pour sa production linguistique s'associe à des valeurs de contenu dénotatif qui se manifestent ailleurs.

Tableau 4.2.3 : Sommaire des suggestions pédagogiques dans l'intégration de la dimension littéraire

7. Penses-tu t'être amélioré dans ta manière de donner ton opinion ? Pourquoi ?	
Points forts	Aucun point faible
Cette septième question révèle que dix-huit (18/28) élèves parlent d'un changement dans leur façon d'écrire de manière claire et précise pour être crédibles auprès du lecteur-destinataire particulier.	
La majorité des élèves (20/28) affirment aussi s'être améliorés grâce aux nombreux exercices.	
Le fait de travailler le texte petit à petit, une difficulté à la fois, permet d'assimiler la matière graduellement, affirment 22 d'entre eux.	

8. Penses-tu que la lecture d'un texte au début des activités t'a aidé à te faire une meilleure idée du sujet sur lequel on te demande ton opinion ?	
Points forts	Points faibles
À cette question, on apprend que la lecture préalable au texte permet de mieux connaître le sujet et de se faire une idée juste de l'opinion à émettre à partir de l'avis d'experts dans le domaine (28/28).	C'est difficile (11/28) puisqu'il faut tenir compte des quatre textes fournis, mais c'est nécessaire pour trouver des arguments, pour acquérir plus de précision.

9. Crois-tu qu'en ayant un destinataire bien identifié, le travail d'argumentation est changé ? Pourquoi ?	
Points forts	Aucun point faible
Cette question dévoile que pour plusieurs (20/28) la prise en compte d'un destinataire permet un travail plus sérieux, car il faut changer sa façon de dire son opinion, chercher plus d'arguments et d'expressions en fonction de ce destinataire.	
Quelques-uns (16/28) ont affirmé avoir moins de difficulté à s'adresser à une personne en particulier. C'est plus facile, selon eux, que de généraliser; leur texte est personnalisé, plus près du destinataire, plus réaliste, plus accrocheur, plus littéraire, plus persuasif.	
C'est la fonction conative qui est ici sollicitée.	

10. En quoi ce travail d'équipe t'a-t-il aidé à améliorer ta production écrite?

Points forts	Points faibles
<p>On admet que le travail d'équipe permet de s'aider mutuellement, l'un apprenant à l'autre et apprenant de l'autre.</p> <p>C'est bien d'avoir les idées des autres pour acquérir de nouvelles idées, donc un meilleur rendement (22/28).</p> <p>Au bout de la ligne, « Nous sommes plus productifs même s'il y a un peu de perte de temps » (4/28).</p>	<p>À cette question, il est ressorti (9/28) que toujours travailler en équipe ne serait pas nécessairement bon puisque dans la vie, on ne fera pas toujours équipe.</p>

~

11. Pour une meilleure production écrite, quelle serait la meilleure façon de faire, selon toi?

Qu'est-ce qui serait important à regarder ou à faire lorsque tu donnes ton idée?

Points forts	Points faibles
<p>Cette question, en lien avec la troisième question, confirme le fait qu'il est important de bien lire les textes pour trouver des arguments solides et pouvoir donner des explications précises. Tous les élèves (28/28) avouent qu'il faut bien connaître le sujet et en discuter en groupe pour ensuite travailler seul.</p> <p>La discussion a aussi été privilégiée par tous les jeunes comme moyen de préparation efficace.</p> <p>De plus, il est important de travailler de bons textes de base qui serviront de modèles (21/28).</p> <p>Enrichir son vocabulaire sur le sujet pour un meilleur choix de mots et travailler beaucoup la structure des phrases est une bonne idée (16/28).</p>	<p>Un travail difficile pour des élèves de cet âge (16-17 ans) est d'intégrer les arguments à leur propre texte de façon originale (25/28).</p>

~

14. Dans l'ensemble, crois-tu avoir progressé dans ta façon de donner ton opinion ? Précise ton idée.

Points forts	Points faibles
<p>À cette question, tous les élèves (28/28) affirment n'avoir aucune difficulté à donner leur opinion. Ils peuvent maintenant davantage élaborer leurs idées pour qu'elles soient claires. Les mots viennent plus facilement à l'esprit et les phrases sont aussi mieux construites, ce qui est une belle amélioration.</p> <p>Les activités du scénario ont aidé à progresser, disent-ils en majorité (26/28).</p>	<p>Lorsqu'il faut classer ses idées pour l'écriture, c'est beaucoup plus difficile, car il faut des arguments vrais pour donner de la crédibilité à ce que l'on pense ; mais avec beaucoup de courts exercices, c'est plus facile (24/28).</p>

Pour conclure, nous avons remarqué, dans les points forts, que l'enseignement progressif, étape par étape, permet une plus grande compréhension du but spécifique à atteindre chaque fois. L'ajout des notions au fur et à mesure encourage l'élève et consolide l'assimilation de ressources. Les figures de rhétorique incluant les figures de style permettent de travailler la forme afin de réaliser un texte dit plus « littéraire », ce sur quoi s'attarde le troisième objectif de cette présente étude.

Également, la prise en compte du destinataire présent tout au long du texte assure la vraisemblance formelle à l'exercice et, par le fait même, une meilleure qualité de l'écriture, son ancrage étant plus réaliste. Le travail effectué par l'élève est vu comme un vrai texte puisqu'il s'adresse à un destinataire particulier, d'où une meilleure communication. C'est alors que produire un texte devient l'expression du sens, ce qui permet au langage d'être actif.

4.3 Les résultats relatifs à la progression quant à l'intégration de la dimension littéraire

Nous présentons au tableau 4.3 le résultat final de l'approche pédagogique validée dans cette étude. Ce résultat offre un matériel permettant d'appliquer ces connaissances théoriques dans des contextes spécifiques de classe et le chercheur pourra aussi fournir des pistes valides à d'autres chercheurs ou à d'autres concepteurs.

Tableau 4.3 : Approche pédagogique validée, inspirée des théories de Barthes (1973), de Greimas (1968) et de Jakobson (1963)

TEXTE INITIAL (prétest)	Activité # 1	Activité # 2
	<u>Argumenter</u> <u>Manipuler – structurer</u> <u>Fonction émotive</u>	<u>Un JE engagé</u> <u>Manipuler – structurer – performer</u> <u>Fonctions métalinguistique et sémantique</u>
Activité # 3 <u>Corps unifié</u> <u>Manipuler – structurer performer</u> <u>Fonction poétique</u>	Activité # 4 <u>Système de signes</u> <u>Manipuler – structurer performer</u> <u>Fonctions métalinguistique et sémantique</u>	Activité # 5 <u>Structure flexible</u> <u>Structurer – sanctionner</u> <u>Fonction phatique</u>
Activité # 6 <u>Ordre du discours pensé</u> <u>Manipuler – performer sanctionner</u>	Activité # 7 <u>Le TU choisi</u> <u>Manipuler – structurer performer – sanctionner</u>	Activité # 8 <u>Complicité entre le JE et le TU</u> <u>Manipuler – structurer – performer – sanctionner</u> <u>Fonctions conative et poétique</u>
Activité # 9 <u>Totalité – transformation</u> <u>autoréglage</u> <u>Manipuler – structurer performer – sanctionner</u> <u>Fonctions émotive et poétique</u>	Activité # 10 <u>Désigner – formuler – articuler</u> <u>– délibérer</u> <u>Manipuler – structurer performer</u> <u>Fonctions phatique et poétique</u>	TEXTE FINAL (postest)

La grille d'observation et d'évaluation du raisonnement réalisée à partir des réponses du questionnaire autoévaluatif²³ de la fin du processus, tableau 4.4, nous a permis de juger du progrès dans l'intégration de la littérarité à chaque étape du raisonnement en indiquant si la compétence à écrire un texte argumentatif à visée littéraire a progressé de façon *assurée*, *acceptable* ou encore *insuffisante*, et si les mêmes questions ont été suscitées par le chercheur ou ont été spontanées.

²³ Questionnaire autoévaluatif :

1. Considères-tu être bon en écriture? Depuis quand?
2. Es-tu capable de défendre ton opinion?
3. Que trouves-tu le plus difficile lorsque tu donnes ton idée sur un sujet précis?
4. Qu'est-ce que tu as aimé dans ces activités?
5. Es-tu satisfait du travail que tu as réalisé jusqu'à présent?
6. Le travail en dyade (en équipe de deux) t'a-t-il aidé à produire ton texte, comment?
7. Penses-tu t'être amélioré dans ta manière de donner ton opinion? Pourquoi?
8. Penses-tu que la lecture d'un texte au début des activités t'a aidé à te faire une meilleure idée du sujet sur lequel on te demande ton opinion?
9. Crois-tu qu'en ayant un destinataire bien identifié, le travail d'argumentation est plus facile? Pourquoi?
10. Penses-tu que tu serais plus performant si tu travaillais toujours en équipe? En quoi ce travail d'équipe t'a-t-il aidé à améliorer ta production écrite?
11. Pour une meilleure production écrite, quelle serait la meilleure façon de faire, selon toi? Qu'est-ce qui serait important à regarder ou à faire pour une excellente argumentation?
12. a) Quel serait l'aspect particulier que tu aimerais améliorer dans ta manière de dire ton opinion?
b) Quel serait le point le plus passionnant en ce qui concerne l'apprentissage coopératif (en équipe) pour une production écrite?
13. Globalement, as-tu l'impression d'avoir appris adéquatement le style pour faire un texte argumentatif à visée littéraire? Commente brièvement.
14. Dans l'ensemble, crois-tu avoir progressé dans ta façon de donner ton opinion? Précise ton idée.

Tableau 4.4 : Évaluation du raisonnement, inspirée du modèle de Boisvert (1997) y incluant les fonctions de Jakobson (1963)

ÉLÉMENTS RECHERCHÉS	COMPÉTENCE			SUSCITÉE	SPONTA-NÉE
	ASSURÉE	ACCEP-TABLE	INSUFFI-SANTE		
ÉNONCE LE POINT PRINCIPAL Fonction poétique	# 1-9-14	# 7-13		# 1-7	# 9-13-14
APPORTE DES CLARIFICATIONS Fonction référentielle		# 4-8-11		# 4-8-11	
PRÉSENTE DES RAISONS Fonction émotive		# 3-5		# 3	# 5
CONSIDÈRE LES ALTERNATIVES Fonction phatique	# 6-10	# 12 B)		# 6-10	# 12 B)
ASSURE UN LANGAGE APPROPRIÉ Fonction métalinguistique		# 2- 12 A)		# 2	# 12 A)

Une des fonctions de la communication de Jakobson se retrouve toujours dans l'un ou l'autre des éléments recherchés. En utilisant les termes déjà utilisés, qui se retrouvent dans la grille-cadre d'évaluation du MEQ (2002), le tableau 4.4 se lit comme ceci : aux questions qui représentent la fonction poétique sur l'énonciation du point principal, nous disons que deux ont été suscitées, 1 et 7 et que les questions 9, 13 et 14 ont été spontanées. Nous obtenons un niveau de compétence soit *assurée* ou encore *acceptable*. En ce qui concerne les questions 4, 8 et 11 où nous abordons les questions de clarification avec la fonction référentielle, le raisonnement a été suscité pour une compétence dite *acceptable*. La fonction émotive se retrouve dans les questions 3, suscitée et 5, spontanée. Le résultat est acceptable pour les deux questions. La fonction phatique, elle, s'évalue à partir des questions 6, 10 et 12 b). Les deux premières sont suscitées et assurées tandis que la dernière est spontanée et acceptable. Enfin, pour les questions 2 et 12 a) qui représentent la fonction métalinguistique et font le résumé de la compétence à écrire de l'élève, nous

affirmons que l'une d'entre elles a été suscitée et l'autre a demandé une réponse spontanée pour un résultat *acceptable*. Ces résultats nous ont permis de réaliser qu'il y a eu progrès de la compétence à écrire et que les élèves en sont convaincus, après analyse de leur raisonnement, aucun a obtenu la compétence *insuffisante*.

4.4 Les résultats concernant la compétence initiale à écrire des élèves et le progrès réalisé

Voyons maintenant quels critères nous avons identifiés pour percevoir le progrès des élèves dans l'intégration de la dimension littéraire à travers leurs textes argumentatifs. Rappelons que les critères identifiés comme facilitant la littérarité sont en lien avec les principaux concepts choisis (texte, littérarité, argumentation) découlant du cadre théorique des trois auteurs-clés déjà mentionnés : Barthes (1964), Jakobson (1963), Greimas (1966). Les dix critères utilisés par les 28 élèves présents lors de l'expérimentation servent à cerner la compétence à produire un texte argumentatif à visée littéraire. Nous les présentons ci-dessous :

1. la situation de communication liée au sujet JE et au destinataire ciblé TU;
2. la progression des informations traitées avec vigueur (emploi des organisateurs, verbes modaux, adverbes);
3. le développement des idées de façon approfondie et personnalisée (valeurs, originalité) facilite la démarche;
4. un ton caractéristique dans le texte;
5. les figures de style et de rhétorique (l'interpellation, par exemple) suscitent l'intérêt;
6. l'utilisation de phrases variées;
7. l'adaptation du point de vue engagé et maintenu par un vocabulaire connotatif et des liens variés permettant une certaine progression;
8. une ponctuation normative;
9. une information reprise au moyen de substituts appropriés pour assurer la continuité;
10. l'ajout de l'information pour une argumentation efficace.

À l'analyse des textes initiaux, voici au tableau 4.5 les résultats relatifs à l'intégration de la dimension littéraire. L'analyse des textes a été réalisée selon les critères retenus dont il a été question plus haut.

Tableau : 4.5 : Résultats à partir des critères facilitant une certaine littérarité lors du texte initial

COMPÉTENCE	Assurée	Acceptable	Insuffisante
Destinataire ciblé	4 / 28	3 / 28	21 / 28
Emploi des organisateurs	4 / 28	12 / 28	12 / 28
Verbes modaux – adverbes	5 / 28	20 / 28	3 / 28
Valeurs – originalité	0 / 28	5 / 28	23 / 28
Implication du JE	21 / 28	5 / 28	2 / 28
Figures de rhétorique	3 / 28	3 / 28	22 / 28
Mots connotatifs	10 / 28	14 / 28	4 / 28
Ponctuation normative	7 / 28	17 / 28	4 / 28
Figures de style	7 / 28	4 / 28	17 / 28
Argumentation efficace	3 / 28	24 / 28	1 / 28

Pour mieux comprendre le tableau 4.6 ci-dessous, notons que la compétence *marquée* pour un finissant de cinquième secondaire correspond à une compétence dont le niveau dépasse les attentes du programme, entre 88 et 100 %, la compétence *assurée* correspond généralement aux attentes du programme, entre 75 et 87 %, nous avons réuni ces deux premières compétences dans les résultats obtenus lors de la compilation de chacun des critères spécifiques, la compétence *acceptable* correspond à une compétence jugée suffisante, entre 60 et 74 % à la fin de l'expérimentation.

Examinons maintenant à partir du tableau 4.6 la grille-cadre d'évaluation d'un texte argumentatif du MEQ (2002), le niveau de compétence des élèves en cinquième secondaire, après cette expérimentation réalisée à partir de l'intégration de la dimension littéraire de notre approche pédagogique. Un regard attentif sur les critères 3, 4 et 5 qui concernent davantage la poétique va pourvoir déterminer le progrès des

élèves suite à notre démarche concernant la dimension littéraire dans leur texte argumentatif.

Tableau 4.6 : Compilation des résultats d'un texte argumentatif à visée littéraire effectuée à partir des critères de la grille-cadre du MEQ (2002) lors du texte final

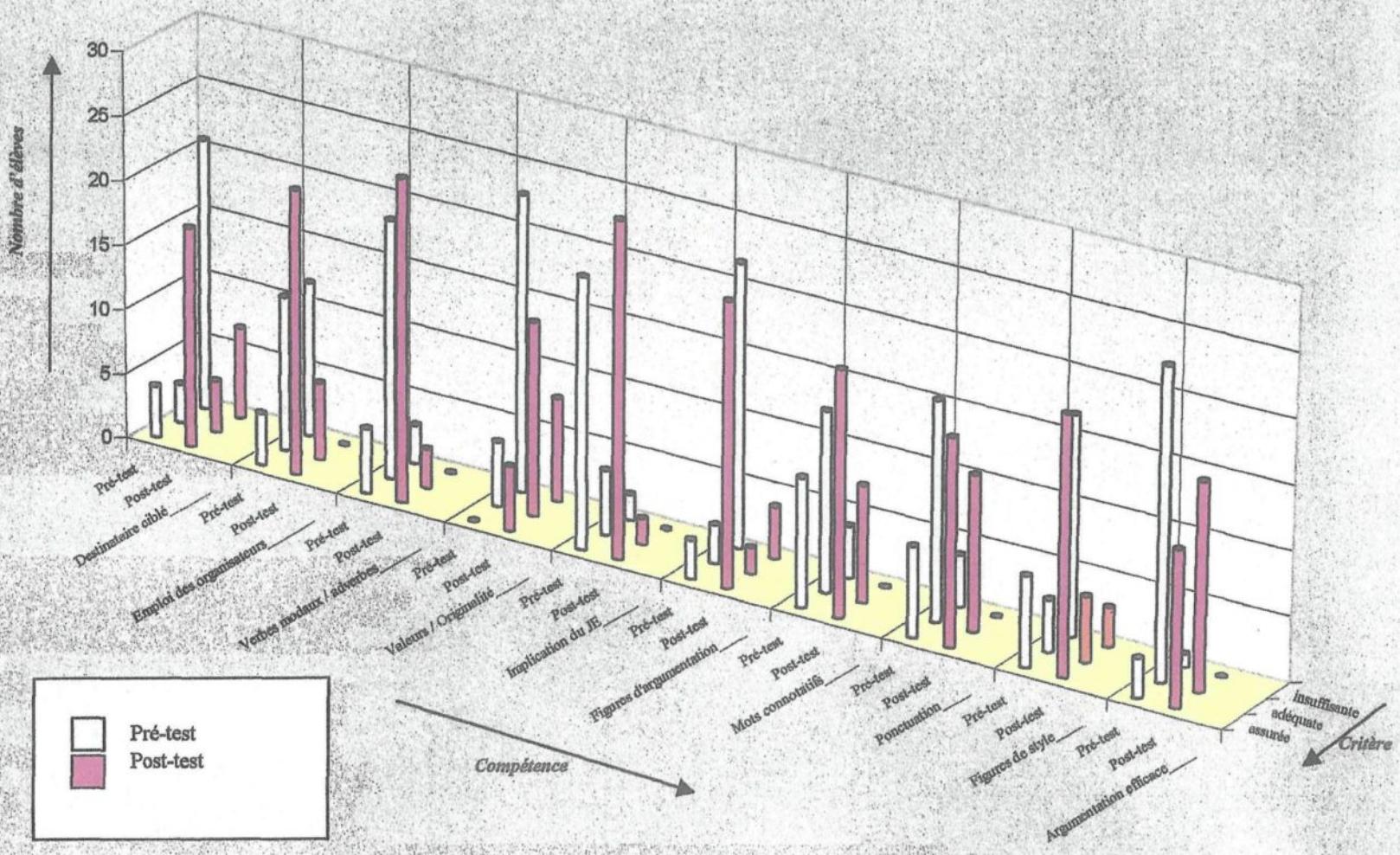
	C COMPÉTENCE	B COMPÉTENCE	A COMPÉTENCE
Critère # 1	<i>Acceptable</i>	<i>Assurée + Marquée = Assurée</i>	
Pertinence, clarté et précision			
Progression riche du texte	4/28	20/28 + 4/28 = 24/28	
Thèse claire	1/28	19/28 + 8/28 = 27/28	
Absence de contradictions	15/28	12/28 + 1/28 = 13/28	
Explications justes	5/28	20/28 + 3/28 = 23/28	
Arguments pertinents et fondés	5/28	16/28 + 7/28 = 23/28	
Sujet amené de façon problématisée	5/28	21/28 + 2/28 = 23/28	
Bonne problématique	10/28	12/28 + 6/28 = 18/28	
Position ferme	7/28	19/28 + 2/28 = 21/28	
	COMPÉTENCE	COMPÉTENCE	
Critère # 2	<i>Acceptable</i>	<i>Assurée + Marquée = Assurée</i>	
Organisation stratégique			
Organisateurs textuels corrects	2/28	8/28 + 18/28 = 26/28	
Citations bien amenées	3/28	20/28 + 5/28 = 25/28	
Cohérence de la structure	8/28	17/28 + 3/28 = 20/28	
Bons marqueurs textuels	9/28	15/28 + 4/28 = 19/28	
Aspects bien développés selon la stratégie	2/28	20/28 + 6/28 = 26/28	
Bonne conclusion partielle	4/28	13/28 + 11/28 = 24/28	
Point de vue constant	6/28	16/28 + 6/28 = 22/28	
	COMPÉTENCE	COMPÉTENCE	
Critère # 3	<i>Acceptable</i>	<i>Assurée + Marquée = Assurée</i>	
Progression et continuité			
Cohérence majeure des idées	8/28	12/28 + 8/28 = 20/28	
Valeurs du TU	22/28	5/28 + 1/28 = 6/28	
Liens communs au JE et au TU	10/28	16/28 + 2/28 = 18/28	
Façon originale d'écrire	12/28	12/28 + 4/28 = 16/28	
Progression efficace, persuasive	6/28	15/28 + 7/28 = 22/28	

	COMPÉTENCE	COMPÉTENCE
Critère # 4	<i>Acceptable</i>	<i>Assurée + Marquée = Assurée</i>
Utilisation des mots		
Mots connotatifs, subjectifs	6/28	$17/28 + 5/28 = 22/28$
	COMPÉTENCE	COMPÉTENCE
Critère # 5	<i>Acceptable</i>	<i>Assurée + Marquée = Assurée</i>
Construction des phrases et ponctuation		
Structure et ponctuation - 30 erreurs	16/28	$9/28 + 3/28 = 12/28$
Utilisation de la phrase complexe	0/28	$0/28 + 28/28 = 28/28$
	0/28	$20/28 + 8/28 = 28/28$

À la correction du texte final, nous pouvons constater que les élèves ont acquis un niveau de compétence *assurée* dans la très grande majorité des indicateurs de développement de la dimension littéraire (critères 3, 4, et 5) et quelquefois un niveau de compétence *marquée*. Cependant, notre analyse nous indique que, dans le critère 3, item 2, les valeurs du TU sont difficiles à imaginer chez des élèves de cet âge. Il faudrait aussi continuer d'insister davantage sur l'item 4 du même critère : façon originale d'écrire. De plus, la subtilité d'une ponctuation normalisée (critère 5, item 1) n'est pas non plus maîtrisée. Voilà des améliorations qu'il faudra apporter suite à l'expérimentation réalisée dans le cadre de cette recherche.

Toujours en ce qui concerne la dimension littéraire, les résultats chiffrés et les graphiques, spécialement dans les critères spécifiques 3, 4 et 5 de la grille du MEQ (progression et continuité, utilisation des mots, construction des phrases et ponctuation), permettent une vision globale montrant une certaine tendance vers une amélioration de la forme. Afin d'atteindre notre troisième objectif de recherche qui est de déterminer s'il y a eu progrès dans l'intégration de la dimension littéraire suite à l'application de l'approche proposée, nous avons présenté, dans le tableau 4.8, les résultats de la comparaison entre le texte initial réalisé au début de l'expérimentation et le texte final réalisé à la fin de cette expérimentation, et ce, pour les 28 participants.

Critères spécifiques de la littérarité

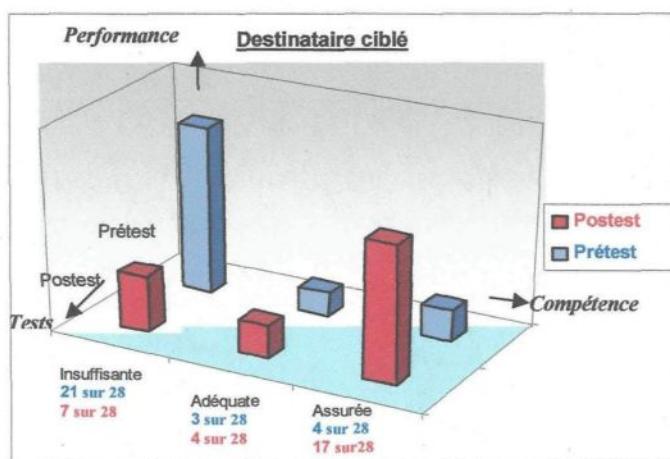


Histogramme 4.7 : Comparaison des résultats en regard des critères spécifiques à la littérarité.

Pour plus de clarté pour le lecteur, nous présentons l'histogramme 4.7 faisant état des critères spécifiques à la littérarité et aux deux productions dont l'une est réalisée au début de l'expérimentation et l'autre à la fin de celle-ci.

À partir de cette vision globale, nous présentons un histogramme pour chacun des critères privilégiés.

Le premier histogramme renvoie au critère qu'est le destinataire ciblé.



Histogramme 4.7.1 Destinataire ciblé.

Nous remarquons dans le prétest que majoritairement, dans une proportion de 21/28, les élèves ne sont pas habitués à s'adresser à un destinataire précis lors de leur production. Suite à l'application de l'approche, nous constatons que les élèves ont amélioré cet aspect. À la fin du processus, seulement sept élèves n'avaient même pas un contact sporadique avec la personne ciblée, obtenant ainsi un niveau de compétence *insuffisante*. Les exemplaires des textes ci-dessous illustrent les résultats présentés à l'aide de l'histogramme ci-dessus.

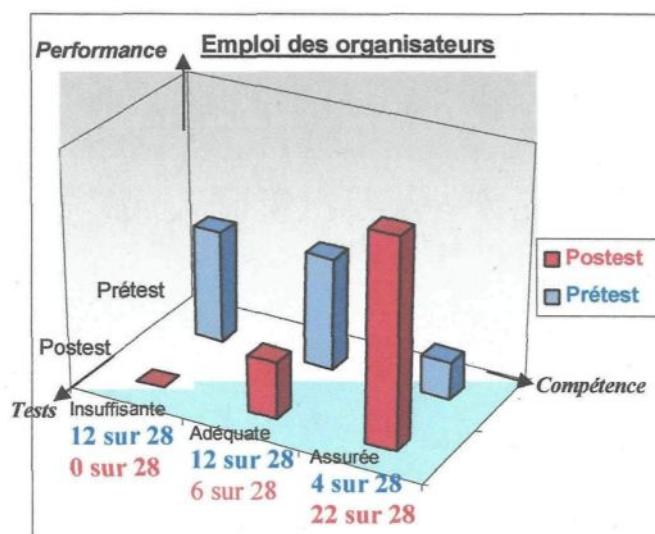
Prétest

Comme lui, faire deux BAC en deux ou trois ans, c'est inimaginable. Il est chanceux de pouvoir être de même pour ça! Malheureusement, il a de la misère à s'accepter parce que pour lui, il n'est pas normal mais dans le fond c'est juste qu'il soit différent du côté du cerveau; le fait qu'il veuille être comme Arnold n'a rien à voir avec l'intelligence développée.

Postest

En premier lieu, voyons l'aspect médical qui est à mon avis le plus intéressant et le plus surprenant. La chirurgie est surtout pour se libérer de l'hérédité et du vieillissement. D'ailleurs, plusieurs témoignages ont été dévoilés sur le sujet et étaient très concluants. Le texte intitulé, « Les dessous de la chirurgie esthétique », dans « La gazette des femmes », appuie cet énoncé. De nombreuses personnes, autant des gars que des filles, souhaitent être le plus beau possible. C'est pourquoi elles utilisent la chirurgie pour acquérir leurs désirs. Qu'en pensez-vous, chère correctrice? En plus, la chirurgie peut devenir très dangereuse pour la santé. Dans ce même texte, Nathalie Gascon, fait remarquer que les actrices n'ont pas le droit de vieillir aux yeux de certains réalisateurs. Voilà pourquoi elles se font souvent refaire le corps ou le visage et c'est à ces moments qu'il y a des risques d'allergies suite à ces opérations. Bref, la chirurgie est un moyen de changer son corps comme on le désire. Les femmes et les hommes sont donc de véritables victimes de la beauté.

Nous présentons le deuxième histogramme relatif au critère que constitue l'emploi des organisateurs. Celui-ci met en évidence les niveaux de compétence atteints aux deux moments de la collecte des données.



Histogramme 4.7.2 Emploi des organisateurs.

À la vue de l'histogramme, il appert que l'emploi des organisateurs est une difficulté majeure pour les élèves. En effet, au début de l'expérimentation seulement 4/28 démontraient une compétence *assurée*, 12/28 manifestaient une compétence *adéquate* alors que 12/28 présentaient un niveau de compétence *insuffisante*. Avec plusieurs pratiques dans le cadre de l'expérimentation, cette compétence a été maîtrisée par la plupart, soit 6 au niveau intermédiaire *adéquate* et 22 au niveau supérieur *assurée*.

Voici quelques extraits des deux productions qui font écho de cette compétence à employer des organisateurs.

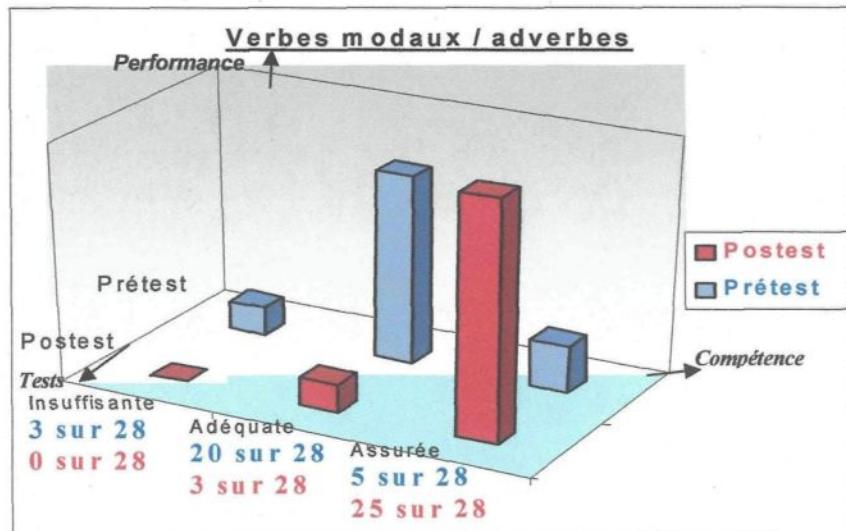
Prétest

Je suis d'accord avec la façon dont Vincent procède, il n'y a aucun mal à vouloir développer son intellectuel et son corps au maximum. La seule différence entre Vincent et le reste du monde, c'est qu'il a la motivation et le courage d'atteindre ses objectifs. Je crois que ceux qui sont contre cette façon de vivre sont des personnes jalouses qui savent qu'ils n'auraient pas la force et la volonté de mettre à terme leurs buts.

Postest

Pour débuter, je trouve que dépenser des sommes énormes pour embellir son corps est de l'argent mal placé. Évidemment, comme dit l'auteur Monique Lambert dans « La gazette des femmes », plus de 100 chirurgiens pratiquent par année 20 000 opérations esthétiques. Un coup de 4 millions par année. Selon moi, je pense que les chirurgiens ne devraient pas consacrer autant de temps pour ce genre d'opérations. Ils feraient mieux de se spécialiser dans des chirurgies pour les personnes qui en ont vraiment besoin comme, par exemple, les grands brûlés. De plus, madame Louise Duranceau, présidente de l'association, dit qu'un spécialiste après 12 heures dans une salle d'opérations aura fait moins d'argent qu'une simple opération de 2 heures aux seins. Pour ma part, je pense que si les chirurgiens avaient un meilleur salaire en faisant les chirurgies habituelles, ils ne se dirigeraient pas tous dans la même branche et nous aurions moins une longue période d'attente par exemple, pour une opération au foie ou au cœur. En somme, plus le temps avance et plus nous gaspillons le peu d'argent que nous avons pour embellir un corps qui n'est pas si mal. Pour poursuivre avec l'aspect social, je pense que plus ça va et plus la clientèle, autant masculine que féminine, va augmenter. Alors, de plus en plus les hommes commencent à être intéressés. Également, Monique Lambert dit que la clientèle des hommes est de 15% au Québec et de 30% en France. Je pense qu'auparavant ils utilisaient ces méthodes pour les femmes plus âgées qui faisaient de la télévision ou du théâtre. Aujourd'hui, monsieur et madame tout-le-monde peut se faire remodeler le corps quand il le désire.

L'histogramme suivant vise à mettre en lumière les données relatives à l'emploi des verbes modaux et des adverbes.



Graphique 4.7.3 Verbes modaux/adverbes.

Ce troisième histogramme montre que les résultats de la première production révèlent une certaine difficulté des élèves à déployer de façon appropriée cette compétence. Au début de l'expérimentation seulement 5/28 atteignent un niveau de compétence élevé, soit *assurée*. Par ailleurs, 20/28 présentaient une compétence dite *adéquate*. Cependant, notons qu'à la fin, 25/28 performaient à un niveau de compétence élevé, soit *assurée*. Il faut dire que lors de l'expérimentation, nous leur avons fait élaborer une liste de verbes modaux et d'adverbes pour les inciter à y recourir. Les résultats sont intéressants, car cette compétence permet de spécifier le genre argumentatif dans un texte à visée littéraire.

Nous rapportons ci-après deux extraits des productions qui ont servi de prise de données.

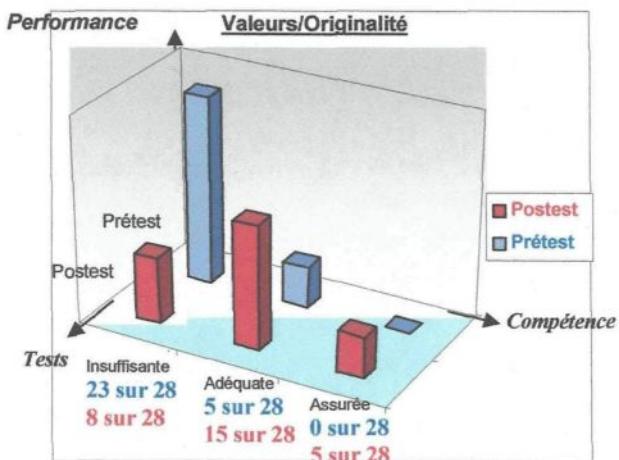
Prétest

Premièrement, les gens en parlent trop souvent de ces génies qui excellent au niveau académique. C'est même rendu que ceux qui ont de moins bonnes notes sont comparés à ces génies. Ce qui fait qu'à la longue ils se tannent et rient des personnes qui ont de bonnes notes. Donc, ces génies ont beaucoup de difficulté à s'accepter. Ensuite, il arrive qu'ils se vantent d'être les meilleurs ou bien ils se comparent aux moins bons pour se sentir plus fort mentalement et ce n'est pas bien de rabaisser les autres seulement pour se remonter. Vincent Boucher, lui, ne travaille pas seulement son cerveau, mais tout son corps. On peut voir qu'il veut être le meilleur pas mal partout, sans être trop « tête enflée ». A quoi ça sert sérieusement d'être aussi intelligent? Tu es toujours plus haut que les autres, tu en sais toujours plus.

Postest

Premièrement, je crois que dans la société d'aujourd'hui, il est normal d'entretenir son corps et de bien se nourrir, mais lorsque ça devient une obsession, il peut y avoir des problèmes graves. Je pense aussi que les femmes sont plus susceptibles à ce genre de réalisations. Comme le disait Monique Lambert dans son texte « Les dessous de la chirurgie esthétique », autrefois la vie sociale des femmes se passait à la maison, mais de nos jours, elles se retrouvent dans un environnement professionnel où jeunesse et beauté sont synonymes de compétence. De plus, j'affirme que les vraies valeurs ne sont pas l'apparence et les biens matériels mais bien l'être humain lui-même et ses sentiments. D'après le témoignage de Stéphan dans le texte de Marie-Claude Girard, la beauté de l'homme se situe dans sa façon de penser dans son assurance, dans ses valeurs. En résumé, même si l'esthétique prend beaucoup de place dans notre société, il ne faut pas oublier les vraies valeurs.

Le quatrième histogramme concerne les valeurs véhiculées par le destinataire et l'originalité des textes réalisés.



Histogramme 4.7.4 Valeurs/originalité.

Nous remarquons qu'aucun des 28 élèves n'avait un niveau de compétence assurée au début de l'expérimentation. Cinq (5/28) seulement atteignaient la compétence *adéquate* et 23/28 une compétence *insuffisante*. À la fin de l'expérimentation, il restait uniquement 8 élèves qui se classaient au niveau de compétence *insuffisante*, 15/28 avaient atteint le niveau de compétence *adéquate* et 5/28 maîtrisaient cette compétence. Même à la suite de la réalisation des activités, nous constatons qu'il est encore difficile pour des élèves de 16-17 ans d'anticiper les valeurs du destinataire et de s'en servir pour le déstabiliser afin de mieux le persuader.

Voici ci-dessous des parties de textes des élèves qui font ressortir le niveau atteint concernant la prise en compte des valeurs du destinataire et l'utilisation de l'aspect originalité pour arriver à mieux persuader.

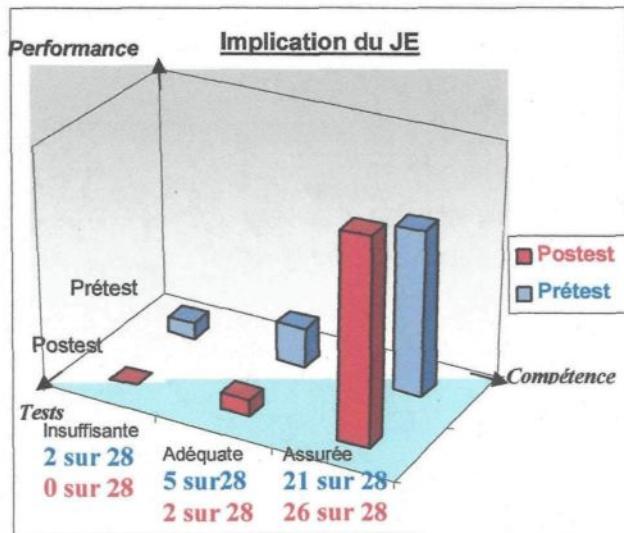
Prétest

Il est comme toujours dans une classe de personnes où il en est à part, le rejet si on peut dire. Avec l'accélération scolaire c'est exactement ce qui se passe. Il se retrouve dans ces groupes de personnes plus âgées que lui à l'école. Ou bien il reste seul dans son coin sans parler à personne. Ce genre de personnes veut toujours aller plus haut, Toujours savoir de nouveaux horizons. Ils se font souvent écoeurer par les autres parce qu'ils ont toujours le nez dans leurs livres et ils se font rejeter par les autres de sa classe ou de son environnement.

Postest

En deuxième lieu, j'aimerais parler du coût de ces chirurgies. Les demandes de chirurgies plastiques sont en augmentation constante ce qui a amené la création de plusieurs cabinets spécialisés dans ce domaine. Toutefois, ces chirurgiens sont loin d'être fous! Ils demandent des prix exorbitants aux femmes qui ne sont pas satisfaites d'une partie de leur corps. « Vous n'aimez pas vos fesses? Venez ici on va vous les rendre fermes pour la modeste (sic) somme de 4000\$. Vos seins sont tombants? Aucun problème! Pour 2500 \$ chacun ils seront parfaits! Des livres en trop? Une liposuccion ne coûte que 3000\$! » Voilà ce que vous entendrez si vous allez visiter un de ces chirurgiens. À vrai dire, ils ne se préoccupent pas de votre apparence, mais plutôt de votre portemonnaie. Louise Duranceau, présidente de l'Association des chirurgiens plasticiens, en donne un bon exemple : « Un spécialiste de microchirurgie après 12 heures en salle d'opérations aura gagné moins que s'il avait fait une opération relativement simple aux seins qui ne lui prendrait que 2 heures ». En fait, ils utilisent l'image des femmes à la télévision pour vous influencer.

L'histogramme suivant concerne la marque du destinataire par l'emploi du JE.



Histogramme 4.7.5 Implication du JE

Nous remarquons que par rapport à la compétence à écrire en JE et à s'engager, la grande majorité des élèves, soit 21/28, l'a acquise dès le début de l'application de l'approche expérimentée. Bien qu'ils sont à l'aise avec l'emploi du JE, ils ont quelque peu amélioré leur apprentissage pour atteindre la compétence *assurée*, et ce, pour 26 élèves sur 28.

Voici quelques extraits de textes qui appuient les constats formulés plus haut.

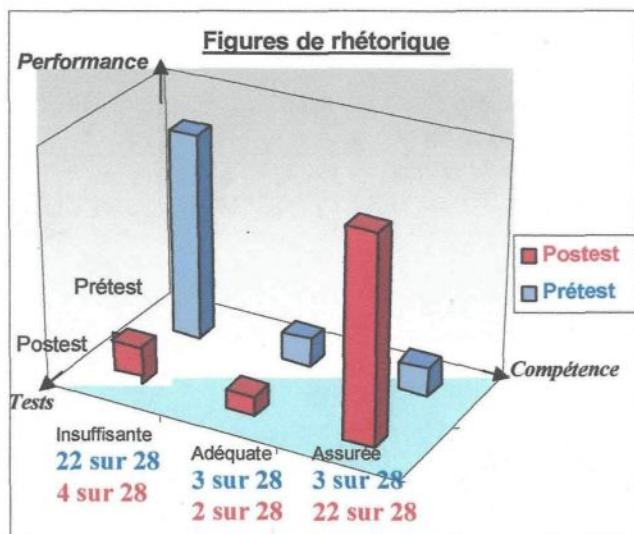
Prétest

Une personne comme ça pourrait être un créateur qui peut changer le monde s'il le veut. C'est sûr qu'un gars comme ça n'est pas comparable à n'importe qui. C'est un humain normal, mais il a le côté de l'intelligence développé à deux cents pour cent. C'est un homme qui est capable de penser presque à l'impossible. Je pense que sa capacité est incomparable à une personne dite normale.

Postest

Premièrement, je suis totalement en accord du fait que les gens sont victimes des standards de beauté. L'aspect personnel peut prouver mon opinion. En effet, une obsession de beauté, de minceur et de l'apparence jeune sont importantes dans notre société, comme le mentionne « La gazette des femmes » de mars-avril 1994. Par exemple, une personne qui n'a pas une jolie apparence a plus de difficulté à se dénicher un emploi qu'une personne de belle apparence. De plus, l'image qu'on choisit de projeter annonce déjà notre personnalité, dit Jacques, 52 ans, dans la revue « Femme plus » de 1995. Ce n'est pas difficile de s'apercevoir que bon nombre de personnes jugent, sans même connaître l'individu, selon l'allure, les vêtements et la beauté de l'homme ou de la femme en question. Enfin, je crois que chaque personne mérite d'être bien dans sa peau et de choisir ce qu'elle désire être. Oui les hommes et les femmes sont victimes de la beauté.

Cet histogramme représente les résultats par rapport au critère clé dans l'intégration de la dimension littéraire que sont les figures de rhétorique.



Histogramme 4.7.6 Figures de rhétorique.

Nous réalisons à la lecture de l'histogramme que la compétence à utiliser les figures de rhétorique est presque inexistante au début des activités proposées. En effet, seulement six élèves sur vingt-huit (6/28) la possèdent à la hauteur des niveaux *adéquate* et *assurée*. À la fin de l'expérimentation, les élèves manifestent une habileté à utiliser les figures de rhétorique dans une proportion de 22/28 élèves. Ils semblent en saisir l'importance pour la production d'un texte argumentatif.

À cet égard, nous présentons des parties de textes d'élèves qui montrent bien leur souci de mobiliser cette compétence, persuadés que c'est un moyen très pertinent pour intégrer la dimension littéraire.

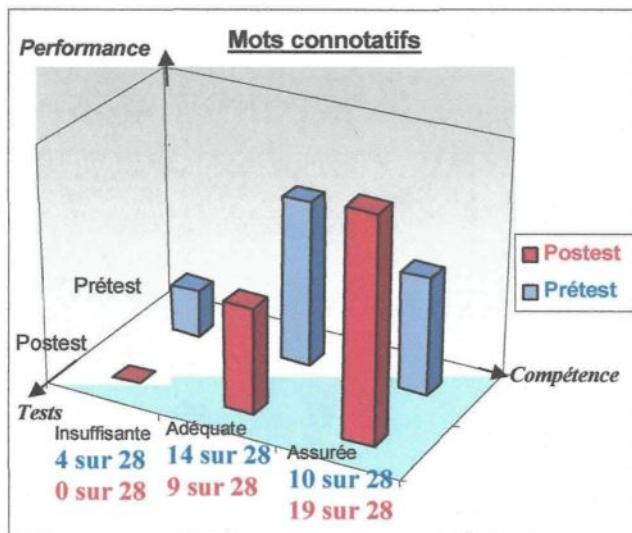
Prétest

Vincent c'est quelqu'un qui, malheureusement, se compare avec les autres, il se vante de son côté intellectuel. Sauf qu'il se sent isolé; le fait qu'il soit différent des autres, c'est toujours sa petite personne. Personnellement, avec une personne de ce type, il fallait s'en attendre un jour ou l'autre. Mais je trouve ça bien, il est chanceux d'être comme ça, il vaut très cher.

Postest

D'abord, je dois dire que la société d'aujourd'hui a beaucoup d'impacts sur la standardisation de la beauté et le fait que plusieurs s'y fient. Il est vrai que les valeurs véhiculées par les médias et dans la publicité de toutes sortes, relèvent du paraître et de la beauté parfaite, et ce, selon Monique Lambert dans un article sur la chirurgie esthétique dans « La Gazette des femmes » de mars-avril. On ne peut point contredire ce fait, regardons juste les mannequins et même les vedettes de télévision ou de musique. Les jeunes, les plus vieux, les filles comme les garçons s'en font des idoles. Leur seul but, à cet instant, est de leur ressembler. Évidemment, ces vedettes sont toutes faites sous le même moule : maigres ou très musclées, yeux bleus, cheveux clairs et poitrines ou torses parfaits. De plus, selon Épiphane tiré du texte « Quasimodo et Esmeralda » de Amélie Nothomb dans « Attentat », les gens se fient beaucoup à l'apparence pour juger les autres. C'est pour cette raison, qu'on ne veut pas être différent. Comme cela, si tout le monde est pareil, personne ne pourra juger quelqu'un qui lui ressemble. Bref, les gens autant des hommes que des femmes sont standardisés par l'image de beauté que transmettent les autres, c'est-à-dire notre société.

Le septième critère sélectionné renvoie aux mots connotatifs. Il est représenté par l'histogramme suivant.



Histogramme 4.7.7 Mots connotatifs.

En observant cet histogramme, nous remarquons que les élèves mobilisent tout de suite, au début de l'expérimentation, cette compétence à employer les mots connotatifs (seconde signification des mots) de façon *adéquate* pour 14 d'entre eux. Par ailleurs, il faut souligner qu'il y a eu une amélioration certaine dans leur texte final alors que 19 élèves sur 28 (19/28) ont atteint le niveau de la compétence *assurée*.

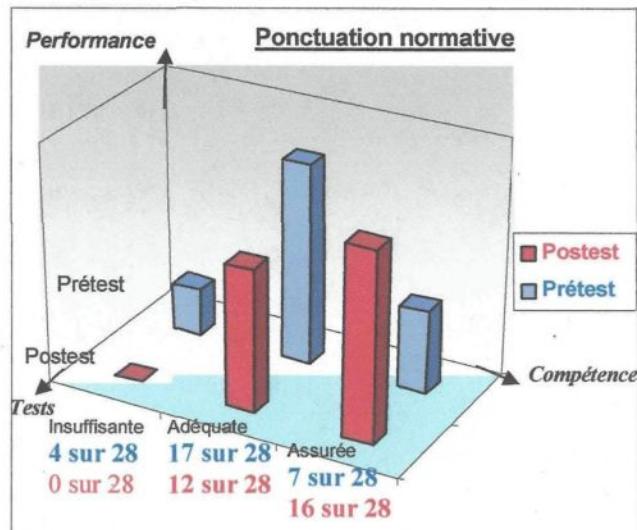
Prétest

La constante recherche de la perfection n'est pas favorable dans le cas de Vincent Boucher. Le fait de toujours vouloir être le meilleur le force à se surpasser constamment. Je crois que Vincent a de la difficulté à s'accepter en tant qu'être humain et personne pouvant faire des erreurs. Il ne se contente pas de ce qu'il a accompli mais il va plutôt essayer de faire mieux. Je pense que c'est peut-être même rendu de la paranoïa que de toujours vouloir être le meilleur.

Postest

En premier lieu, je crois fermement que des risques stupides sont pris à des fins esthétiques. La médecine n'est pas une science parfaite et parfois, des erreurs sont commises, causant des problèmes irréparables. Évidemment, cela ne gène pas des milliers d'hommes et de femmes de passer sous le bistouri des plasticiens. Infection, hémorragie, mauvaise cicatrisation sont seulement quelques-unes des nombreuses complications pouvant survenir après une opération, comme nous l'explique Monique Lambert dans « La gazette des femmes » de mars-avril 1994. Selon moi, voilà sans doute un point fort prouvant que pour certaines personnes, la beauté n'a pas de prix. Au diable les risques de conséquences graves! Par exemple, il y a le cas de Laura Antonelli qui a fait scandale à la suite d'un défigurement (sic) par un traitement antirides auquel elle était allergique. Faut-il être fou pour risquer ainsi d'être défiguré? Non, ils sont seulement des victimes des critères de beauté. En somme, pourquoi risquer ce que nous avons de plus précieux, la santé, afin de répondre aux normes de beauté?

L'histogramme suivant illustre une grande difficulté chez les élèves à utiliser de façon adéquate la ponctuation normative.



Histogramme 4.7.8 Ponctuation normative.

Au regard de ce huitième histogramme, nous constatons que cette compétence à ponctuer était acquise à un niveau de compétence *adéquate* pour 17 élèves. Malgré une certaine utilisation pertinente des règles d'usage de la ponctuation, une utilisation plus personnalisée et subtile a été observée tout au long du processus. Finalement, ils ont dans une proportion de 16/28 atteint le niveau de compétence *assurée*, et le niveau de compétence *adéquate* pour 12 d'entre eux. Aucun n'est resté au niveau de compétence dite *insuffisante*.

Nous présentons ci-dessous deux extraits de textes d'élèves appuyant les constats mentionnés plus haut.

Prétest

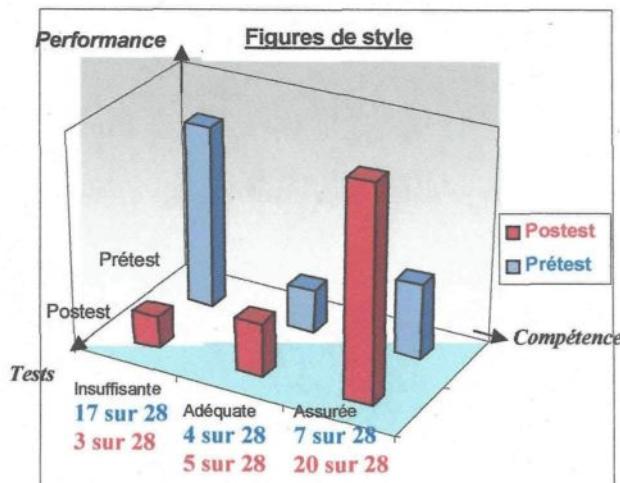
Pour moi Vincent est un homme un petit peu trop énervé. Pour ce qu'il a fait dans sa vie, moi, je trouve que c'est une bonne manière de voir la vie. Se mettre « la peau sur les os » pour pouvoir recommencer à zéro et s'entraîner sans arrêt et pour obtenir un jour de gros muscles et ensuite espérer devenir comme Arnold Schwarzenegger. Vincent est un peu trop extravagant. C'est comme de faire deux baccalauréats en deux ans. Il va peut-être avoir acquis la matière comme il faut, mais ça ne veut pas dire qu'il va avoir la même expérience de vie que les gens normaux ont pu avoir.

Postest

Premièrement, sur notre planète, chaque personne est différente, mais on a tous une qualité merveilleuse, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur, et c'est grâce à cette qualité que nos proches, nos ami(e)s ou notre ami(e) de cœur nous adore. Certes, lorsqu'on se sert de la chirurgie esthétique pour améliorer une partie du corps, c'est peut-être pour son bonheur, mais il arrive que ce soit pour plaire aux autres, comme le disait Mme Monique Lambert. Je crois que lorsqu'une personne va jusqu'à se faire refaire le corps, cela est plus pour attirer les autres, que pour se plaire soi-même.

Deuxièmement, depuis que cette métamorphose chirurgicale existe, vous remarquerez que la beauté a pris une grande place, pour certaines personnes, dans le choix de leurs ami(e)s ou de leurs amoureux. Selon moi, ce n'est pas ce qui compte le plus le visage ou le corps de ceux que nous côtoyons. En somme, il était écrit dans l'article « Les dessous de la chirurgie esthétique », le premier regard compte le plus, celui qui a une grosse bedaine et un triple menton peut être le plus gentil, mais il passe en dernier.

La lecture de l'histogramme suivant est suggérée pour montrer le recours aux figures de style dans le cadre d'un texte argumentatif à visée littéraire.



Histogramme 4.7.9 Figures de style.

En ce qui a trait aux résultats relatifs à l'emploi des figures de style, force est de constater que 17/28 élèves manifestent une compétence dite *insuffisante* au début de l'expérimentation. D'emblée, il faut dire que les élèves ont recours aux figures de style surtout lors de la production du poème. Ils sont peu habitués à les utiliser dans le texte à dominance argumentative. Les différentes activités de l'approche proposée les ayant persuadés de leur utilité dans l'argumentation, nous avons des résultats surprenants puisque nous constatons que 20 /28 ont démontré une facilité à recourir aux figures de style dans le cadre d'un texte argumentatif de façon à atteindre le niveau dit *assurée* à la fin de l'expérimentation.

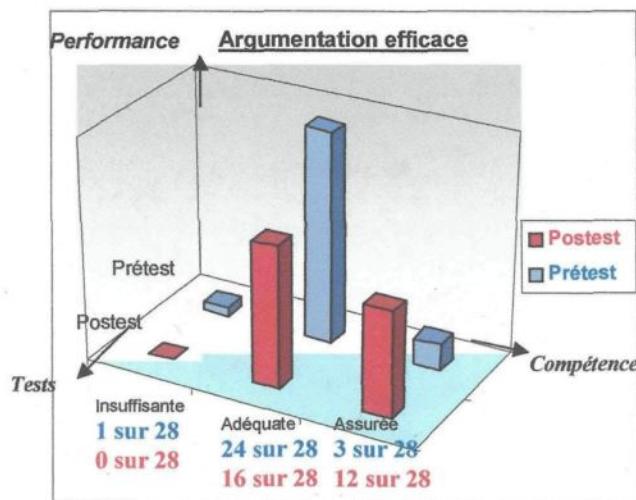
Prétest

Je vais vous faire part de mon opinion sur la façon dont Vincent Boucher mène sa vie. Le désir de Vincent n'est pas anormal, chaque humain souhaite être le meilleur, le plus vite, le plus fort, mais à la différence que peu de gens y parviennent.

Posttest

En premier lieu, avant, seules les femmes riches et âgées utilisaient la chirurgie pour corriger leurs défauts. Mais maintenant, on voit des femmes qui ont des vies normales se retrouver dans les cliniques et même des hommes s'y retrouvent. Hors de tout doute, je suis presque certain que tout le monde connaît au moins une personne qui a déjà eu recours à la chirurgie pour corriger un petit défaut sur elle qu'elle n'aimait pas. On note aussi dans les cliniques une augmentation incroyable du nombre d'interventions chirurgicales. Comme on peut le lire dans le texte de Monique Lambert, dans « La gazette des femmes », d'avril 1994 : » Cent chirurgiens effectuent en moyenne 20 000 opérations d'esthétique seulement par année et ce marché représente 40 millions de dollars de revenu annuellement ». De plus, la plupart des personnes qui utilisent ces techniques habituellement ne l'utilisent pas qu'une seule fois, car on dit dans le texte » Les dessous de la chirurgie » : » Un corps parfait est inaccessible ». Moi, personnellement, je ne suis pas contre ça, mais je trouve que certaines personnes exagèrent. Par exemple : Cher, la chanteuse, a reçu environ 10 interventions et Rachel Welch en a subi 22.

Les résultats du dixième et dernier critère d'une production argumentative se trouvent illustrés dans l'histogramme suivant. Il s'agit de l'argumentation efficace.



Histogramme 4.7.10 Argumentation efficace.

Les résultats inscrits à l'histogramme indiquent que la maîtrise de cette compétence à argumenter efficacement demanderait davantage d'activités. En effet, il faut bien convenir qu'encore un peu plus de la moitié des élèves, c'est-à-dire 16/28 ont obtenu une compétence *adéquate* et que seulement 12/28 obtiennent un niveau de compétence dit *assurée* à la fin de l'expérimentation.

Comme il est possible de le voir à la lecture des parties de textes ci-dessous, il est évident que l'apprentissage n'est pas terminé et l'accompagnement pédagogique doit se poursuivre.

Prétest

Vincent Boucher, est-ce vraiment un humain? Je ne crois pas. Vincent, je pense que ce n'est qu'une machine. Il se concentre uniquement sur ce qu'il aime et le reste le laisse indifférent. Avec la vie qu'il mène, il est impossible qu'il soit capable d'entretenir une vie sociale normale. Ce qui veut dire qu'il fait partie d'une classe à part des autres. Vincent aura toujours des problèmes à se faire accepter par d'autres personnes à cause de ça.

Postest

Premièrement, il est désastreux de voir à quel point le monde est obsédé par la beauté, la minceur et la jeunesse qui sont des caractéristiques éphémères de notre société. La correction du nez, aspiration des surplus de graisse, greffe de cheveux, augmentation du volume des seins, la liste qu'on peut obtenir au comptoir de la beauté peut être bien longue. Comme l'affirme Monique Lambert dans son article Les dessous de la chirurgie esthétique. Selon moi, la beauté peut-être considéré comme un grand fléau. De tout côté, on est assailli par des messages subliminaux d'un corps parfait. Car les hommes et les femmes changent leur physionomie au risque de détruire leur santé pour ressembler à des « top modèle » souvent vus à la télévision ou dans les revues. Dernièrement, les hommes comptent pour 15% de la clientèle du Québec. Différents facteurs contribuent à ce phénomène: l'amélioration incontestable des techniques chirurgicales, l'augmentation des revenus des hommes et des femmes, comme le mentionne Monique Lambert dans son texte. Moi je crois que la diminution du nombre d'heures travaillées par semaine pour l'homme, lui laisse plus de temps pour les loisirs et aussi du temps pour s'occuper de son physique. Tout comme les femmes, les hommes sont aussi préoccupés par les critères de beauté. L'homme est maintenant plus ouvert pour subir des opérations chirurgicales afin d'améliorer son physique.

4.5 La synthèse des résultats

Suite à la validation de l'approche réalisée avec les élèves à la fin de notre expérimentation, les résultats ont permis de justifier les ajustements effectués. L'évaluation méthodique et ponctuelle tout au long de l'expérimentation a permis de répondre au développement de la compétence à écrire un texte argumentatif à visée littéraire requise par notre recherche à partir des items sélectionnés et inclus dans les critères 3, 4 et 5 de la grille-cadre du MEQ : destinataire ciblé, emploi des organisateurs, verbes modaux-adverbes, valeurs-originalité, implication du JE, figures de rhétorique, mots connotatifs, ponctuation normative, figures de style, argumentation efficace.

Suite à l'analyse des résultats, nous pouvons remarquer ce par quoi la dimension littéraire est représentée. Chez la majorité des élèves, une compétence de niveau dit *assurée* pour le destinataire ciblé, d'où une progression dès le début de l'expérimentation. En ce qui concerne l'emploi des organisateurs et des verbes modaux / adverbes, la compétence est passée de *acceptable* à *assurée*, consolidant les notions acquises l'année précédente alors que le texte argumentatif a été enseigné pour la première fois dans le cheminement des élèves. L'implication du JE a été

perçue dès le premier texte, ce qui reflète bien le grand désir du jeune de s'affirmer. Cependant, une lacune est notée dans l'utilisation des figures de rhétorique et des figures de style dans le premier texte, mais tout au long de l'expérimentation les élèves ont compris la nécessité de les utiliser puisqu'on les retrouve de façon *adéquate* à la fin de l'expérimentation. Quant aux valeurs, à l'originalité, à la ponctuation normalisée et à l'efficacité de l'argumentation, nous constatons une nette amélioration, mais ces compétences ne sont pas assurées. Nous pouvons dire qu'elles sont seulement de niveau *acceptable*. Sur ce point, nous constatons la réelle difficulté des élèves à s'exprimer adéquatement lorsqu'il s'agit de persuader un destinataire précis dans une véritable situation de communication. Pour cette raison, il est toujours essentiel d'enseigner progressivement les notions nouvelles et d'interagir à chaque fois avec des destinataires variés, c'est ce que propose notre approche.

Notons cependant qu'il reste du travail à poursuivre à l'égard des rapports entre le JE et le TU pour une bonne moitié de la classe, soit 14/28; même si, dans l'ensemble, on constate une amélioration de cette habileté; notre approche devra être améliorée en ce sens.

La façon originale d'écrire en imaginant les valeurs du destinataire est encore difficiles pour les élèves. Ils sont capables de parler au destinataire et de prévoir ses objections, mais comment s'y prendre pour utiliser à son avantage les valeurs du destinataire? Ce n'est pas un exercice facile en soi, encore moins pour des jeunes. Cette subtilité du langage devra être retravaillée plus longuement. Notre approche devra être complétée par des exercices de compréhension à faire plusieurs fois à l'oral avant de les réaliser à l'écrit, ce qui permettra de multiplier le travail par de petits exercices diversifiés, progressifs et formateurs.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

À la lecture du chapitre précédent, nous constatons un progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes argumentatifs des élèves. Notre postulat théorique de départ tend à se confirmer puisqu'il affirmait que la littérarité devait pouvoir devenir un concept opératoire dans l'apprentissage de l'écriture d'un texte argumentatif à visée littéraire en cinquième secondaire. Aussi, nous présentons la discussion relative à l'exercice de validation de l'approche pour ensuite présenter la discussion des résultats portant sur le progrès de l'intégration de la dimension littéraire au texte argumentatif.

5.1 Les résultats de validation de l'expérimentation de l'approche

L'approche que nous avons élaborée a été validée tout au long de son expérimentation. Les données comptabilisées dans le journal de bord du chercheur (annexe O) ont mis en évidence les résultats concernant les points faibles et les points forts pour chacune des fonctions de la langue travaillée à chaque activité réalisée en regard de l'approche.

Après l'analyse de la séquence textuelle de chaque activité (annexe P), nous avons constaté suite à la validation que plusieurs modifications demandent à être effectuées relativement aux six fonctions de la communication de Jakobson (1963). Concernant la fonction émotive travaillée à l'intérieur des activités 1 et 9, il appert que le nombre de textes doit être limité, que les textes doivent être accompagnés d'instruments pour supporter l'exercice de réfutation, et ce, afin de maximiser le développement des compétences des élèves en ce domaine. À l'instar de Parret

(1986), l'énonciateur doit agir sur autrui puisque sa pensée même est passionnelle, son raisonnement même est affectif et sa rationalité nécessairement émotive, mobilisant ainsi des émotions chez les destinataires. Ces résultats montrent que la fonction émotive est difficile à concrétiser, car elle exige de mobiliser la sensibilité et elle suppose des conditions de réalisation comme celles mentionnées plus haut.

Relativement à la fonction métalinguistique travaillée à l'intérieur des activités 2, 4 et 9, nous observons qu'il est préférable d'attendre au début de l'activité 2 pour présenter le registre de langue et de faire compléter à la maison la liste du vocabulaire. Celui-ci est indispensable à la fonction métalinguistique comme le mentionne d'ailleurs Beaudet et Clerc (2005) lorsqu'elles affirment que le vocabulaire appréciatif permet un aspect important du travail de raffinement de l'écriture argumentative, car elle soumet la réalité à un nouveau regard. À la validation de l'activité 4, il appert qu'il faille travailler avec le maître, en triade pour ensuite avancer ensemble progressivement. Ce principe relève du cognitivisme dont Tardif (1992) est un représentant. Cette manière de faire encourage l'élève à poursuivre avec rectitude. De plus, il ressort que le recours au travail à la maison permet de pallier au manque de temps observé lors de la rédaction de l'activité 7.

En ce qui concerne la fonction poétique qui s'avère des plus importantes pour la littérarité, nous retrouvons, suite à la validation de l'activité 3, des suggestions pour améliorer cet aspect comme celle de réduire la durée de l'amorce qui, par ailleurs, est qualifiée de succès. Celle-ci devrait servir de retour pour l'activité suivante assurant ainsi l'ancrage d'une activité à l'autre comme le veut l'approche cognitiviste de Tardif (1992) et l'approche des éléments identiques de Thorndike (1971), Flower et Hayes (1983) qui conviennent aussi qu'un processus donné est susceptible d'être enchassé dans un autre. De plus, il est souligné de travailler sur une plus longue période l'utilisation des marqueurs. Il en est de même pour l'emploi des figures de style qui favorisent les liens entre les arguments et la fluidité du message. On

introduit alors les formes venues de la poésie qui peuvent accroître l'émotion du destinataire et renforcer son adhésion comme le préconise Bertrand (1999).

La validation des activités 5 et 10 qui mettent l'accent sur une fonction non négligeable dans le cadre d'un texte argumentatif à visée littéraire montre qu'il faut limiter le nombre des destinataires afin de mobiliser seulement deux registres différents de langue à la fois, comme le mentionnent Beaudet et Clerc (2005). D'un point pratique et pédagogique, il s'avère nécessaire de proposer aux élèves de colliger l'ensemble des documents fournis et produits durant l'expérimentation, et ce, à l'intérieur d'un cahier. Le retour aux documents fait partie de l'approche pédagogique proposée qui se veut récursive.

Quant à la fonction référentielle (présentation – assertion – argument), il appert que le retour aux exemples d'un texte étudié est nécessaire pour vérifier le rôle des différents arguments et leur valeur au plan notionnel (MEQ, 2003). À cet égard, Perelman (1977) Declercq (1993), Robrieux (1993), Oléron (1983), Breton (1996) et Beaudet et Clerc (2005) insistent sur le recours incontournable à cette fonction à l'intérieur d'un texte argumentatif puisque la position que l'on cherche à justifier concerne généralement une réalité complexe.

Relativement à la fonction conative, il est suggéré de recourir au mode visuel pour distinguer les valeurs liées aux différentes époques qui se retrouvent sur la ligne du temps. Il nous semble que cette façon de faire permet de mieux distinguer les différences et de solidifier l'apprentissage. Tardif (1992) le confirme en affirmant que les apprentissages vont du concret à l'abstrait.

Suite à la validation, nous constatons que l'idée que l'organisation de notre approche pédagogique soit réalisée autour de chaque texte argumentatif à visée littéraire produit par les élèves a sans doute permis une analyse en continuité. Notre

façon de faire rejoint la pensée de Todorov (1965) lorsqu'il parle du discours littéraire. Dans cette approche de la psychologie du langage : représentation, élaboration, mise en texte, chaque texte est une continuité du précédent, on renforce ainsi les notions et on peut en ajouter une nouvelle. C'est pourquoi, la comparaison du texte final avec le texte initial est une suite logique de l'approche et nous permet ainsi d'observer le progrès obtenu à la fin de l'expérimentation. L'idée de partir d'un texte initial n'est pas nouvelle. Dans son école de pensée sociohistorique, Schneuwly (1988) prônait qu'il fallait partir des acquis de l'apprenant et réaliser un retour critique à chaque étape. Cette idée fut renforcée, en 1994, par Dolz et Pasquier qui affirmaient qu'il faut bâtir nos objectifs en lien direct avec les difficultés identifiées lors d'un premier texte effectué par les élèves.

5.2 Les résultats relatifs à l'intégration de la littérarité/texte argumentatif

Les résultats qui concernent l'objectif trois, qui consiste à déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire suite à l'application de l'approche pédagogique proposée, indiquent qu'il y a eu un certain progrès à propos de cette intégration littéraire dans le texte argumentatif suite à l'expérimentation de l'approche développée et appliquée.

Concernant les résultats relatifs au premier critère - le destinataire ciblé -, nous avons constaté quand même un progrès malgré le fait que presque le tiers des élèves avait encore des difficultés manifestes. Nous croyons que ce résultat est parlant, car Greimas (1970) et Bain (1991) notent l'importance de prendre en compte le destinataire dans toute situation de production. Pour sa part, Greimas spécifie que l'élève doit susciter dans l'esprit du destinataire une image représentant l'idée énoncée. C'est ce que prétend également Grize (1990) lorsqu'il souligne que le moyen le plus efficace est d'en appeler aux valeurs et aux idéologies auxquelles souscrit le destinataire. Notre étude montre que c'est difficile pour l'élève d'anticiper

cette opération abstraite qui est de se représenter son destinataire et ses besoins de compréhension qui va faciliter la modification de son système de connaissances et donc, d'agir sur la persuasion, selon aussi ce qu'affirment Beaudet et Clerc (2005). La notion la plus intuitive, celle qui semble la plus évidente, selon Portine (1983), à savoir la notion d'argumentation, est complexe à décrire. C'est pourquoi elle doit donner lieu à un entraînement progressif.

Les résultats à propos de la cohérence qui se vérifie par l'emploi des organisateurs montrent qu'il y a eu progrès. Comme le dit Grize (1996), les exercices fréquents favorisent cet apprentissage. Ces résultats peuvent aussi s'expliquer par la nécessité de recourir aux organisateurs afin de garder le fil conducteur pour que l'argumentation soit efficace. Cette explication va dans le sens dont Perelman (1977) parle lorsqu'il insiste sur la nécessité de l'organisation pour une argumentation efficace.

Quant aux résultats portant sur le recours aux verbes modaux et aux adverbes, ils montrent que les élèves ont progressé au fil de l'expérimentation. On peut penser qu'ils ont pris conscience progressivement de la valeur des verbes modaux dans l'argumentation, ce dont Maigueneau (1990) mentionne également. De même, les élèves peuvent avoir découvert la richesse de l'emploi des adverbes pour faire valoir leur point de vue, le nuancer, et ce, afin d'instaurer un discours unique qui traduit bien l'argumentation qu'ils veulent mener (Vignaux, 1988; Fall et Samson, 1988). Quant à Piaget (1970), il fait allusion à la flexibilité et l'unicité du texte lorsqu'il parle de l'organisation systémique d'un texte.

En ce qui a trait aux résultats concernant l'intégration de la dimension littéraire à savoir - valeurs et originalité, ils montrent que les élèves éprouvent des difficultés à déployer une stratégie combinant l'argument et les valeurs du destinataire.

Les valeurs relèvent du domaine de l'affectif et du domaine du social. Ces domaines sont difficiles à cerner pour eux et à utiliser pour réussir à bien persuader. Comme le mentionnent Beaudet et Clerc (2005), il faut que la gestion de la relation au destinataire comme la connaissance de ses valeurs et intérêts pour le propos soit résolue avant de commencer à rédiger, car la stratégie d'adaptation au destinataire a un effet direct sur le choix des indices d'énonciation qui sont en soi argumentatifs. Il faut dire que cela n'a pas été fait lors de l'expérimentation, faute d'informations à cet égard, même si les stratégies de l'approche proposée font une place de choix à la poétique et accentuent l'émergence des valeurs dans la persuasion. De plus, argumenter doit avoir une connotation affective, comme nous dit Oléron (1983). Pour ce faire, nous demandons à l'élève de mettre en images son idée pour que sa façon de dire (le signifiant) actualise le contenu de ses représentations dans le texte et donne à ce dernier une certaine originalité comme le précise Saussure (1978). L'élève n'étant pas du tout familier avec cette façon de faire, le progrès fut plus mitigé. Étant donné le but poursuivi, nous croyons que ce critère doit toujours faire partie de l'approche proposée puisque la poétique rejoint chaque critère travaillé dans un texte.

Suite au regard d'un autre critère, - l'implication du JE -, les résultats démontrent qu'il était assez facile de l'utiliser parce que, d'emblée, le jeune aime donner son opinion. Nous croyons que cette facilité d'application est attribuable à la situation sociale d'un élève de 16-17 ans. L'élève de cinquième secondaire adore donner son opinion et participer activement à une discussion sur un sujet controversé. Notre approche paraît harmoniser la dimension sociale et rejoindre la pensée de Brandt (1984) et de Costa et Lowery (1989) qui préconisent les discussions, le travail de groupe et l'écriture dans le journal de bord ainsi qu'à l'ordinateur comme stratégies d'enseignement de l'écriture. Quelques années plus tard Dolz (1998) affirme que l'autonomie de l'apprenant passe par la maîtrise du fonctionnement langagier dans des situations de communication. Il est donc bien de prioriser le fonctionnement communicatif en permettant à l'élève de s'impliquer activement par

des échanges entre pairs pour un savoir construit comme le prônent Perelman et Olbrechts-Tyteca (1952), Vygotsky et Piaget (1985), Grize (1996) et Bruckner (1995). Même si ce critère rencontre dès le départ une meilleure compréhension et donc une mise en application déjà significative, nous considérons qu'il convient de l'associer au texte argumentatif à l'intérieur de notre approche.

Les résultats concernant le critère - Les figures de rhétorique - permettent de souligner l'importance d'amplifier le duo JE/TU tout au long de la production, le jeu des mots, la pensée proactive, c'est-à-dire l'anticipation de la réaction du destinataire. Ces données confirment la suggestion de Barthes (1973) à l'effet que l'élève retravaille le texte à l'aide de figures de rhétorique pour faciliter l'instauration d'un système signifiant de relations. Bien que les élèves ne soient pas habitués à argumenter en utilisant des figures de rhétorique, les résultats obtenus à partir des productions sont à considérer. Ces résultats portent à penser que, comme le dit Jakobson (1963), le recours aux figures de rhétorique constitue une stratégie argumentative à retenir pour faire comprendre le point de vue exprimé et, à la fois, de persuader le récepteur de le partager. Les élèves semblent avoir saisi la pertinence de cette stratégie argumentative. Il est possible de penser qu'ils aiment travailler à deux niveaux de pensée et de langage, car les figures de rhétorique exigent cet exercice (Maury, Diller, Gouaze, Fouquier, Ducrot, Bruxelles et Bourcier, 1980). Il faut préciser que cet aspect fait référence plus spécifiquement à l'intégration de la littérarité à l'argumentation qui constitue une visée de l'approche développée et un but de formation des élèves à moyen terme.

Concernant les résultats positifs en regard de notre septième critère, c'est-à-dire l'emploi de mots connotatifs, il appert que ce recours complète la clarification et la fluidité de la pensée exprimée dans le texte argumentatif. Cet emploi illustre l'aspect littéraire tout en consolidant l'argumentation. La littérature montre que les réseaux d'associations de mots (champ lexical, champ morphologique ou sémantique)

et les réseaux connotatifs permettent aux élèves d'enrichir leur texte de significations nouvelles, de sens différents. À l'instar de Barrat et Godefroy (1993), nous considérons qu'il est central de recourir à une langue vivante, émotive, faite de transitions et de relances d'attention pour l'efficacité de l'argumentation et l'unicité de la production.

Les résultats du présent critère relatifs à la ponctuation sont mitigés. Il est possible de penser que le manque de compétence en ce domaine explique leurs lacunes (Anis, Chiss et Puech, 1988). De plus, nous pouvons penser qu'ils ne connaissent pas la valeur et les fonctions de la ponctuation en production de texte. Pourtant Beaudet et Clerc (2005) mentionnent que la ponctuation a un rôle important dans la production de textes dont ceux de type argumentatif, car elle est porteuse de sens, d'intonation et parfois de jugement. Aussi les élèves auront à prendre en compte la valeur de la ponctuation lors de production de textes argumentatifs.

Les résultats relatifs aux figures de style qui relèvent de la rhétorique se sont avérés peu concluants, car plusieurs élèves n'ont pas eu recours à ce moyen pour argumenter. Ces résultats portent à penser que les élèves n'ont pas encore totalement compris la puissance du style pour porter et illustrer le message. Il faut dire que c'est un exercice nouveau pour eux de tenter d'intégrer la littérarité dans ce genre de texte. À cet égard, Meyer (1986) voit dans la rhétorique une négociation de la distance entre les hommes à propos d'une question, d'un problème. C'est précisément ce que les élèves trouvent difficile, cette distance dont il faut se soucier constamment. De plus, malgré la présence d'un médiateur qui en montre l'efficacité et incite à employer les figures, il reste que ces élèves ont appris à les utiliser surtout dans le cadre de l'apprentissage à la poésie. C'est un effet de la compartmentation des savoirs qui a souvent primé dans le système d'éducation au Québec.

Quant à l'argumentation efficace qui constitue notre dixième critère de comparaison, il s'avère que cette compétence englobante est partagée entre *assurée* et *adéquate*, ce qui nous permet de dire que la difficulté est encore présente pour des élèves en cinquième secondaire. L'atteinte de ce critère exige le respect des quatre règles de cohérence : continuité, progression, bons éléments, aucune contradiction dont parlent Charolles, Halté, Masseron et Petitjean (1989). Ce qui constitue une tâche complexe qui demande de mobiliser l'ensemble des savoirs spécifiques à l'argumentation incluant la littérarité dans ce cas-ci. Il est possible de penser qu'ils les connaissent, mais qu'il est difficile de les agencer pour en faire un tout cohérent.

En somme, l'approche développée dans cette étude, facilitant la préparation au texte argumentatif à visée littéraire en écriture, a donné l'occasion à l'élève d'adopter une attitude de recherche, d'explorer et de discuter avec d'autres élèves et également de réaliser des productions diverses. Elle demande la participation active de tous à la préparation d'une production écrite à visée littéraire et à sa réalisation. Elle suggère aussi de prévoir des stratégies qui pourraient être utilisées lors de la discussion préalable à leur production.

En outre, à la lumière des résultats concernant la progression de l'intégration de la littérarité dans des textes argumentatifs, il a été possible d'observer un certain cheminement vers le déploiement de cette compétence. Par ailleurs, il est possible de penser qu'une application à long terme pourrait être bénéfique à la consolidation de ce genre d'apprentissage complexe.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'originalité de cette recherche réside dans l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif à visée *littéraire* et non de l'objet-texte argumentatif général, c'est-à-dire à caractère scientifique, philosophique ou juridique.

Nous pensons que notre approche peut apporter un nouvel élément pédagogique au volet écriture. Elle semble aider à la compréhension des différentes étapes à effectuer et permettre d'en saisir un peu la complexité et les facettes à privilégier pour s'assurer d'un certain progrès dans l'intégration de la dimension littéraire dans l'argumentation des élèves. En effet, notre approche veut souligner aussi l'importance d'intégrer cette dimension dite *littéraire* dans l'enseignement de l'argumentation en cinquième secondaire.

Nous pensons que cette recherche pourrait servir de point de départ pour réaliser l'arrimage de l'écriture avec les volets oral et lectoral du programme d'études.

CONCLUSION

L'étude que nous avons menée en milieu scolaire québécois consiste en l'élaboration et la validation d'une approche pédagogique destinée à supporter la production des textes argumentatifs. Elle vise l'intégration de la littérarité et l'examen du progrès des élèves dans le cadre de cette approche.

Dans les écoles, après une lecture d'introduction, l'écriture du texte argumentatif se fait – et beaucoup – à partir du contenu et de la forme d'un texte courant : orthographe lexicale, orthographe grammaticale, ponctuation, syntaxe, plan de la structure, etc. En effet, peu d'enseignants du secondaire s'attardent à l'intégration de la dimension littéraire dans l'écriture d'un texte. Depuis les années 1920, les études nous ont montré qu'il nous faut tenir compte de cet aspect *formel*. Depuis le programme de français de 1995, l'étude du *discours* argumentatif privilégie la notion de *texte* argumentatif chez les élèves. Spécifions également que ce programme donne un accès plus large aux œuvres littéraires et à leur intégration, mais seulement en lecture. En écriture, nous croyons qu'il devrait exiger une richesse de vocabulaire, une variété syntaxique, une éloquence rhétorique et une organisation du déroulement toujours adaptées à la situation de communication écrite.

C'est à partir de cette volonté de promouvoir le volet « écriture » et de permettre aux élèves, finissant leur secondaire, de présenter une production plus persuasive, plus collée à la réalité et personnalisée que nous avons élaboré l'intervention réalisée en salle de classe. Elle nous a permis non seulement de la valider, mais de déterminer le progrès réalisé dans l'intégration de la dimension

littéraire dans l'apprentissage à s'exprimer en vue de persuader dans une communication écrite réussie.

L'atteinte de notre premier objectif a demandé une réflexion sur l'objet dans l'apprentissage de l'écriture du texte argumentatif à visée *littéraire* et l'élaboration théorique et créatrice de points d'ancrage permettant une conception de stratégies discursives et pédagogiques. Le concept de littérarité nous a guidée tout au long de nos observations. Les critères essentiels à notre approche permettent de s'attarder sur cette dimension littéraire afin de percevoir un certain progrès chez les élèves. Ce qui nous a importé dans le cadre de notre approche pédagogique renvoie à l'utilisation du pouvoir de suggestion des mots (connotations) dans une perspective de créativité littéraire.

L'application du modèle littéraire à partir des six fonctions de communication de Jakobson (1963) nous a amenée à l'élaboration de stratégies pédagogiques en regard de l'objet-texte dans la réalisation de l'acte d'enseignement. En effet, à travers le texte argumentatif, c'est l'énonciation d'une pensée personnelle que l'élève a voulu faire partager au récepteur virtuel ou réel tout en prévoyant sa réaction. Ces stratégies pédagogiques ont facilité l'apprentissage, soutenues par la télématique comme outil d'apprentissage, pour suggérer à l'élève de structurer sa pensée, sa démarche et encore plus, de structurer le processus de changement de ses connaissances de la même façon qu'il traite l'information de façon créative, unique et illimitée. Nous étions persuadée qu'il faut un bon dosage d'objectivité et de subjectivité dans le texte des élèves, car l'argumentation telle que vue à la façon de Greimas (1971) laisse passer une certaine émotion. Pour nous, il importait que notre approche établisse une véritable relation de communication. L'application de l'approche pédagogique proposée par cette recherche nous a permis de sensibiliser les élèves au contact primordial entre le JE et le TU. Cet intérêt a facilité une exploration d'activités

pédagogiques pour en arriver à déterminer un certain progrès dans la qualité du travail d'écriture de l'élève, face à la dimension littéraire.

Pour une plus grande crédibilité, il y a eu une présence prolongée du chercheur/observateur dans la classe en observation. Le journal de bord où il a consigné l'évolution du processus ainsi que le questionnement évaluatif ont aidé à faire des retours fréquents et une interaction continue avec l'enseignant/expérimentateur. L'utilisation de plusieurs modes de collecte de données passant par l'enregistrement rigoureux des entrevues, par l'analyse du questionnaire à la fin de l'expérimentation et par l'analyse de petits textes argumentatifs réalisés à partir de critères en lien direct avec la théorie proposée et réalisée tout au long du déroulement de cette recherche a sans doute permis d'atteindre notre troisième objectif : déterminer le progrès dans l'intégration de la dimension littéraire chez l'élève scripteur, suite à la comparaison entre le texte initial et le texte final. Nous avons demandé à l'élève de sentir l'importance de son choix sémantique et la nécessité de faire jouer ses arguments selon la personne à qui il s'adresse.

Notre deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire la mise en application de notre approche a été réalisée sur une période de cinq mois auprès d'élèves de 16-17 ans et a permis de faire la cueillette de données progressivement tout en évaluant et complétant au fur et à mesure notre approche.

En ce qui concerne cette compétence, l'élève a démontré son ouverture à l'univers culturel relié à la langue, car il a dû argumenter différemment en fonction de contextes variés. Inclure la littérarité dans son apprentissage à argumenter a été un défi de chaque instant qui lui a permis de prendre en charge son texte, de mobiliser des ressources pour faciliter l'intégration de la littérarité dans son argumentation : le « comment dire » ce qu'on veut dire à un destinataire choisi, en vue de mieux le persuader.

Ce qu'il faut retenir, en regardant les résultats comparatifs entre le texte initial et le texte final en regard de l'expression, c'est que plusieurs compétences se situent au niveau dit *assurée* à la fin de l'expérimentation. Les élèves sont un peu plus habiles et s'impliquent personnellement, d'une façon spécifique et inédite, pour produire des textes originaux. Ils emploient des phrases variées et complexes, des mots mélioratifs, connotatifs, des organisateurs textuels différents. Il y a une progression en ce qui concerne la richesse du vocabulaire, les verbes d'opinion et les locutions adverbiales, un JE impliqué, les adjectifs expressifs et des liens bien amenés. De plus, le registre de langue est approprié au destinataire, la cohérence et la clarté des propos soutenant leur opinion sont aussi de niveau dit *assurée*.

Les résultats obtenus en fin de processus ont permis de constater que les élèves semblent prêts à s'investir d'une façon personnelle, privilégiée et différente afin de persuader dans leur vie scolaire et sociale, un destinataire imposé ou choisi, comme le précise le *Programme de formation de l'école québécoise*, secondaire 2^e cycle, document de travail aux fins d'évaluation, français langue d'enseignement (tableau 4.8). C'est ainsi que l'élève

[...] apprend progressivement à donner une couleur personnelle à ses textes et se préoccupe de la façon dont les lecteurs critiques y réagissent. (PFEQ, 2003)

Tableau C.1 : COMPARAISON DES PRODUCTIONS FAVORISANT UNE CERTAINE LITTÉRARITÉ

Critères	texte initial ou prétest COMPÉTENCE			texte final ou postest COMPÉTENCE		
	Marquée et Assurée	Adéquate ou Acceptable	Insuffisante	Marquée et Assurée	Adéquate ou Acceptable	Insuffisante
Destinataire ciblé	4/28	3/28	21/28	17/28	4/28	7/28
Emploi des organisateurs	4/28	12/28	12/28	22/28	6/28	0/28
Verbes modaux – adverbes	5/28	20/28	3/28	25/28	3/28	0/28
Valeurs – originalité	0/28	5/28	23/28	5/28	15/28	8/28
Implication du JE	21/28	5/28	2/28	26/28	2/28	0/28
Figures de rhétorique	3/28	3/28	22/28	22/28	2/28	4/28
Mots connotatifs	10/28	14/28	4/28	19/28	9/28	0/28
Ponctuation	7/28	17/28	4/28	16/28	12/28	0/28
Figures de style	7/28	4/28	17/28	20/28	5/28	3/28
Argumentation efficace	3/28	24/28	1/28	12/28	16/28	0/28

Nous estimons que la diffusion de notre approche pourra avoir des retombées pédagogiques de deux ordres. D'abord, elle permettra sans doute une amélioration souhaitée concernant le volet écriture au secondaire. En d'autres termes, les compétences développées semblent coïncider avec les situations dans lesquelles elles ont été sollicitées. Ensuite, en raison d'une certaine maîtrise du fonctionnement langagier attendue dans diverses situations de communication, cette nouvelle approche pourra procurer une autonomie – souhaitable – chez l'apprenant. Il aura à

s'habituer afin de mettre en relation ses représentations, ses objectivations ainsi que la possibilité d'une construction graduelle de nouveaux savoirs concernant une véritable communication argumentative à visée littéraire, et cela, dans tous les domaines.

Nous croyons en la faisabilité de notre approche. Elle véhicule des principes et des concepts qui pourront aider les enseignants en exercice à utiliser cette façon de faire dans leur enseignement. Elle peut fournir une approche concrète, significative et méliorative. Notre étude s'applique à des classes de cinquième secondaire puisqu'elle correspond à la philosophie du programme de français en vigueur au Québec tout en répondant à une demande du ministère d'utiliser de plus en plus la télématique comme outil d'apprentissage. Elle offre une souplesse nécessaire en ce qui a trait aux interactions entre l'enseignant et ses élèves et laisse place à la créativité de l'enseignant dans son nouveau rôle de « passeur culturel ».

De plus, avec ce savoir-argumenter les élèves ont la possibilité de réaliser un réinvestissement de leurs propres ressources lors de leur préparation à participer à un débat dit « parlementaire » par une réflexion écrite des arguments sélectionnés pour l'argumentation principale. Elle suggère aussi de prévoir des stratégies qu'ils pourraient utiliser pour leur réplique. Cette façon de relier le processus de changement dans l'acquisition de connaissances au développement du processus de la pensée dans ses dimensions sociale et cognitive permet généralement un degré d'authenticité dans différentes situations d'apprentissage.

Une suite souhaitée à notre étude serait d'étudier la possibilité d'étendre l'effet produit dans l'intégration de la dimension littéraire dans l'argumentation à d'autres situations d'écriture effectuées par l'élève. En effet, selon d'Amossy (2002), hormis la poésie et le texte de fiction, à peu près tous les types de textes se prêtent à une écriture argumentative, rejoignant ainsi une des compétences à écrire, soit écrire

des textes variés, incluant toujours les deux autres compétences disciplinaires : lire et apprécier des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées. Il y aurait également à envisager dans la perspective d'une autre étude sur l'évaluation de cette compétence à écrire des textes argumentatifs à visée littéraire, l'élaboration de la carte conceptuelle qui constituerait un outil puissant à intégrer dans le dossier d'apprentissage de l'élève.

Nous estimons que notre approche apporte un élément pédagogique de l'écriture en spécifiant des critères d'évaluation qui ont été développés spécialement en lien avec la théorie de Barthes, celle de Greimas et de celle de Jakobson. Notre étude veut préconiser une approche pédagogique concrète et précise. Elle veut faciliter la compréhension des différentes étapes à effectuer lors de l'enseignement de la littérarité spécifiquement par de courts textes argumentatifs. À partir de quel seuil une « écriture » devient-elle « littéraire » chez un élève de cinquième secondaire? C'est difficile de le savoir, mais l'essentiel de cette approche pédagogique est de commencer l'enseignement de la dimension littéraire là où l'élève en est dans son cheminement et de l'amener à progresser en regard de cette dimension littéraire dans des textes argumentatifs produits en classe. Certes, dans ce cadre précis, nous sommes conscients que nous exigeons beaucoup pour développer la compétence à « écrire des textes variés » dans une situation argumentative et qu'il y a une structure à respecter, une quantité de mots spécifiques et que la marge de liberté de l'élève peut être brimée. C'est pourquoi cette approche, dans sa visée littéraire, n'est que le début des nombreuses possibilités offertes à l'élève. Nous voulons garantir l'intégration des différences individuelles dans les étapes de développement proposées. Loin de nous la prétention d'opérer un changement tel que tous les élèves atteignent une compétence *assurée* (maximale) dans l'écriture de leurs textes. Nous recherchions la possibilité qu'ils puissent être capable de manifester une amélioration marquée de cette compétence à écrire un texte à visée littéraire en déterminant le degré de maîtrise des ressources qui peuvent maintenant être mobilisées et combinées dans la

mise en œuvre de cette compétence, tout en délimitant les situations dans lesquelles ces mobilisations et ces combinaisons sont possibles. Nous savons que les élèves ne deviennent pas compétents à écrire des textes argumentatifs à visée littéraire seulement par l'adoption de notre approche, mais ils sont en processus de développement de cette compétence et ils devront continuer ce processus encore sur une longue période vers une étape ultérieure de développement.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Jean-Michel. 1991. *Langue et littérature : analyses pragmatiques et textuelles*. Coll. « Référence F ». Paris : Hachette, 221 p.
- Allal, Linda K. (éd. dir.), Daniel Bain (éd. dir.), et Philippe Perrenoud (éd. dir.). 1993. *Évaluation formative et didactique du français*. Coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ». Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 268 p.
- Altet, Marguerite. (1994) *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France, 264 p.
- Amossy, Ruth. 2002. « Argumentation », *Dictionnaire du littéraire*. Sous la direction de P. Aron, D. St-Jacques et A. Viala. Paris : Presses universitaires de France, p. 23.
- Anadón, Marta. 1989. *L'école québécoise : jeux et enjeux de forces sociales; 1970-1980*. Rapport de recherche. Coll. « Rapports de recherche, Université Laval, Laboratoire de recherches sociologiques », no 28. Québec : Université Laval. Laboratoire de recherches sociologiques, 283 p.
- Angenot, Marc. 1982. *La parole pamphlétaire : contribution à la typologie des discours modernes*. Coll. « Langages et sociétés ». Paris : Payot, 425 p.
- Anis, Jacques, Jean-Louis Chiss, et Christian Puech. 1988. *L'écriture : théories et descriptions*. Coll. « Prisme », no 10, Série Problématiques. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 252 p.
- Anscombe, Jean-Claude, et Oswald Ducrot. 1983. *L'Argumentation dans la langue*. Coll. « Philosophie et langage ». Bruxelles: Pierre Mardaga, 184 p.
- Apollinaire, Guillaume. 1966. *Calligrammes*. Coll. « Poésie ». Nouv. éd. Paris : Gallimard, p. 64.
- Aron, Thomas. 1984. *Littérature et littérarité : essai de mise au point*. Coll. « Annales littéraires de l'Université de Besançon », no 292. Paris: Les Belles Lettres, 103 p.

- Austin, John Langshaw, et Goeffrey James, Warnock. 1971. *Le langage de la perception*. Trad. de l'anglais par Paul Gochet. Coll. « U2 », no 141. Paris : A. Colin, 173 p.
- Baby, Antoine. 1997. « Le nouveau pouvoir de l'école laisse encore bien de la place à l'amélioration : pour en finir avec les écoles sélectives ». *Le Devoir*, 16 décembre, p. A7.
- Bain, Daniel. 1991. « L'argumentation orale prépare-t-elle au texte argumentatif écrit? ». In *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Sous la dir. de Martine Wirthner, Daniel Martin et Philippe Perrenoud. Coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ». p.159-164. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bain, Daniel, et Bernard Schneuwly. 1986. « Vers une pédagogie du texte ». In *Typologie des textes et stratégies d'enseignement : journée d'étude de l'association française des enseignants de français*. (Paris, 19 avril 1986). Genève : Centre des ressources psychopédagogiques du cycle d'orientation, p. 63-71.
- Bakhtine, Mikhaïl Mikhaïlovich. 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Traduit du russe par Daria Olivier. Coll. « Bibliothèque des idées ». Nouv. éd. Paris : Gallimard, 428 p.
- Bally, Charles. 1950. *Linguistique générale et française*. Berne : Francke, 440 p.
- Baron, Joan Boykoff (dir. éd.), et Robert J. Sternberg (dir. éd.). 1987. *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*. New York : W. H. Freeman, 275 p.
- Barrat, Stéphanie, et Christian H. Godefroy. 1993. *Comment parler en public : communiquer et convaincre*. Montréal : Les Éditions de l'Homme, 281 p.
- Barthes, Roland. 1964. *Essais critiques*. Coll. « Tel Quel ». Paris: Éditions du Seuil, 276 p.
- Barthes, Roland. 1973. *Le plaisir du texte*. Coll. « Tel Quel ». Paris : Éditions du Seuil, 105 p.
- Barthes, Roland. 1978. *Leçon: leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du collège de France*, prononcée le 7 janvier 1977. Coll. « Points », Série Essais, no 205. Paris: Seuil, 45 p.

- Barthes, Roland. [1985] 1991. *L'aventure sémiologique*. Coll. « Points », Série « Essais », no 219, Nouv. éd. Paris : Éditions du Seuil, 358 p.
- Beaudet, Céline, et Isabelle Clerc. 2005. *Stratégies d'argumentation et impact social : le cas des textes utilitaires*. Coll. « Rédiger ». Québec : Nota bene, 155 p.
- Behrens, Matthias. 1996. *La télématique à l'école ou De l'obligation de repenser l'enseignement*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et Pédagogie, 262 p.
- Belle-Isle-Létourneau, Francine. 1972. « L'essai littéraire : un inconnu à plusieurs visages ». *Études littéraires*. vol. 5, no 1 (avril), p. 47-59. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Benveniste, Émile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. 2 vol. Coll. « Tel Gallimard », no 7 et 47. Paris : Gallimard.
- Bereiter, Carl. 1973. *Must We Educate*. Coll. « Spectrum Book ». Prentice-Hall (New Jersey) : Éditeur Englewood Cliffs, 146 p.
- Bertrand, Denis. 1999. *Parler pour convaincre : rhétorique et discours : essai et anthologie*. Coll. « Forum ». Paris : Gallimard, 187 p.
- Bertrand, Denis. 2000. *Précis de sémiotique littéraire*. Coll. « Fac linguistique ». Paris: Nathan, 272 p.
- Beyer, Barry K. 1988. *Developing a Thinking Skills Program*. Boston (Toronto) : Allyn and Bacon, 361 p.
- Biard, Jacqueline, et Frédérique Denis. 1993. *Didactique du texte littéraire : progressions et séquences*. Coll. « Perspectives didactiques ». Paris : F. Nathan, 239 p.
- Boisvert, Jacques. 1997. *Pensée critique et enseignement guide de formation en vue d'élaborer une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique*. Saint-Jean-sur-le-Richelieu : Regroupement des collèges Performa, 134 p.
- Borg, Walter Raymond, et Meredith Damien Gall. [1971] 1989. *Educational Research : an Introduction*. Nouv. éd. New York : David McKay Company, 533 p.

- Bourque, Ghislain. 1991. « La littérarisation ». In *La littérarité*. Colloque international de Québec tenu au Musée de la Civilisation, sous la dir. de Louise Milot et Fernand Roy et sous la responsabilité du Centre de recherche en littérature québécoise de l'Université Laval. (CRELIQ) (Québec, les 1^{er}-2-3 novembre 1989), p.31-32. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Bourque, Ghislain. 1994. « Écrire, réécrire, récrire ». *Québec français*, no 93 (printemps), p. 27-30.
- Brandt, Ronald S. 1984. « Teaching of Thinking, for Thinking, About Thinking ». *Educational Leadership*, vol.42, no 1, p. 3-4.
- Brecht, Bertolt. 1970. *Écrits sur la littérature et l'art*. 3 vol. Coll. « Travaux », no 7-8-9. Paris : L'Arche.
- Breton, Philippe. 1996. *L'argumentation dans la communication*. Coll. « Repères », no 204. Paris : La Découverte, 120 p.
- Brien, Robert. 1981. *Design Pédagogique : introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*. Coll. « Services à l'Animation, Éducation et à l'Orientation », no 8. Sainte-Foy : Saint-Yves, 132 p.
- Bronckart, Jean-Paul. 1999. *Pratiques langagières et didactique des langues*. [et al.] Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahiers de la section des sciences et l'éducation. Coll. « Pratiques et théorie », no 91 (août), 248 p.
- Bronckart, Jean-Paul, Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Clairette Davaud, et Auguste Pasquier. 1985. « La typologie du texte et stratégie d'enseignement ». In *Le français aujourd'hui*, no 69 (mars), p. 63-71.
- Bruckner, Pascal. 1995. *La tentation de l'innocence*. Paris : Bernard Grasset, 312 p.
- Charaudeau, Patrick. 1983. *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique : théorie et pratique*. Coll. « Langue, linguistique, communication ». Paris : Classiques Hachette, 175 p.
- Charolles, Michel, Jean-François Halté, Caroline Masseron, et André Petitjean. 1989. *Pour une didactique de l'écriture*. Coll. « Didactique des textes ». Metz : Centre d'analyse syntaxique, Université de Metz, 139 p.

- Chartrand, Suzanne-Geneviève. 1994. « Enseigner la compréhension et la production de textes argumentatifs écrits au secondaire ». *Enjeux*. no 23 (décembre), p. 35-49.
- Chartrand, Suzanne-Geneviève. 1995. « Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français ». Thèse de doctorat, Coll. « Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation ». « Prix Jeanne-Grégoire ». Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 313 p.
- Costa, Arthur L., et Lawrence F. Lowery. 1989. *Techniques for Teaching Thinking*. Pacific Grove (California) : Midwest Publications, 105 p.
- Culnan, Mary. J., et Lynne M. Markus. 1987. « Information technologies ». In *Handbook of Organizational Communication : an Interdisciplinary Perspective*. Sous la dir. de Frederick M. Jablin, Linda L. Putman, Karlene H. Roberts, et Lyman W. Porter (éd.), p. 420-443. Newbury Park, California : Sage Publications.
- De Bruyne, Paul, Marc De Schoutheete, et Jacques Herman. 1974. *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris : Presses universitaires de France, 240 p.
- Declercq, Gilles. 1993. *L'art d'argumenter : structures rhétoriques et littéraires*. Bruxelles : Éditions Universitaires, 282 p.
- Deschênes, Gaston, et Madeleine Albert (coll.). 1986. *Livre blanc et livre vert du Québec : 1964-1984*. 3^e éd. Coll. « Bibliographie et documentation ». Québec : Bibliothèque de l'assemblée nationale, 52 p.
- Dolz, Joaquim. 1998. « Produire des textes pour mieux comprendre : étude de l'interaction lecture-écriture à propos de l'enseignement du discours argumentatif ». In *Interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par l'équipe Théodile-Crel, sous la dir. de Yves Reuter. Coll. « Explorations » (Genève, 22-24 novembre 1993), Université de Berne, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, p. 1-19. Berne : Peter Lang.
- Dolz, Joaquim, et Auguste Pasquier. 1994. « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte ». *Repères*. no 10, p. 163-178.
- Dor, Joël. 1985. « L'inconscient structuré comme un langage ». In *Introduction à la lecture de Lacan*. Coll. « L'Espace analytique », vol. 1. Paris : Denoël.

- Dubois, Jean. 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, 514 p.
- Ducrot, Oswald. 1980. *Les échelles argumentatives*. Coll. « Proposition ». Paris : Éditions de Minuit, 96 p.
- Ducrot, Oswald, et Tzvetan Todorov. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Nouv. éd. Paris : Éditions du Seuil, 469 p.
- Dwyer, David. 1994. « Apple Classrooms of Tomorrow : What we've Learned ». *Educational Leadership: Realizing the Promise of Technology*. vol. 51, no 7 (avril), p. 4-10.
- Ennis, Robert Hugh. 1993. « Critical Thinking Assessment ». *Theory into Practice*, vol. 32, no 3, p. 179-186.
- Érard, Serge. 1998. « Le débat : un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation ». *Le français aujourd'hui : argumenter : enjeux et pratiques*, no 123 (septembre), p. 45-52.
- Fall, Khadiyatoula, et Hélène Samson. 1988. *Compréhension et production de récits*. 2 vol. Coll. « Didactique de la communication écrite ». Boucherville : Vézina, 232 p. et 95 p.
- Fisher, Mary Frances Kennedy. 1983. *Sister Age*. New York : A. A. Knopf, 243 p.
- Flower, Linda S., et John R. Hayes. 1983. *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults : Final Report*. Coll. « ERIC Reports ». Pittsburgh, Pennsylvania : Carnegie-Mellon University, 92 p.
- Gadet, Françoise. 1996. « Il y a style et style ». *Le français aujourd'hui*. no 16 (décembre), p. 23-31.
- Gardin, Jean-Claude. 1974. Les analyses de discours. Coll. « Zethos : actualités de la recherche scientifique ». Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 178 p.
- Garneau, Jacques. 1994. Pour réussir l'examen de français écrit de fin d'études secondaires. Saint-Laurent : du Trécarré, 203 p.
- Golder, Caroline, et Delphine Pouit. 1998. « Quelles situations pour apprendre à argumenter? ». *Le français aujourd'hui : argumenter, enjeux et pratiques*. no 123 (septembre), p. 30-44.

- Greimas, Algirdas Julien. 1966. *Sémantique structurale; recherche de méthode*. Coll. « Langue et langage ». Paris : Larousse, 262 p.
- Greimas, Algirdas Julien. 1970. *Signe, langage, culture*. Coll. « Janua linguarum ». Séries Minor. Paris : Mouton, 723 p.
- Grize, Jean-Blaise. 1990. *Logique et langage*. Coll. « L'Homme dans la langue ». Paris : Ophrys, 153 p.
- Grize, Jean-Blaise. 1996. *Logique naturelle et communications*. Coll. « Psychologie sociale ». Paris : Presses universitaires de France, 161 p.
- Hall, Edward Twitchell. 1971. *La dimension cachée*. Coll. « Points », no 89. Paris : Éditions du Seuil, 254 p.
- Harris, Roy. 1993. *La sémiologie de l'écriture*. Coll. « CNRS langage ». Paris : Éditions du CNRS, 376 p.
- Hiemstra, Roger, et Hugh Tucker. 1982. *Personal Computer Literacy : Personal and Professional Applications*. Coll. « ERIC Reports ». Alexandria (Virginia) : Eric document reproduction service, 12 p.
- Hjelmslev, Louis. 1971. *Essais linguistiques*. Coll. « Arguments », no 47. Paris : Éditions de Minuit, 279 p.
- Houdebine, Jean-Louis. 1977. *Langage et marxisme*. Coll. « Horizons du langage ». Paris : Klincksieck, 258 p.
- Institut national de recherche pédagogique (INRP). 1994. *Technologies nouvelles et éducation : le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1993*. Paris : L'Institut, 39 p.
- Iser, Wolfgang. 1985. *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. Traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer. Bruxelle : Pierre Mardaga. Coll. « Philosophie et langage », 405 p.
- Jakobson, Roman. 1963. « Les fondations du langage ». In *Essais de linguistique générale*. Coll. « Arguments », vol. no 14. Paris : Éditions de Minuit.
- Jauss, Hans Robert. 1988. *Pour une herméneutique littéraire*. Traduit de l'allemand par Maurice Jacob. Coll. « Bibliothèque des idées ». Paris : Gallimard, 457 p.

- Jonnaert, Philippe, et Cécile Vander-Borgh. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Coll. « Perspective en éducation ». Bruxelles : De Boeck Université, 431 p.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1980. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Coll. « Linguistique ». Paris : Librairie Armand Colin, 290 p.
- Lafortune, Louise (éd, dir.), Pierre Mongeau (éd, dir.), et Richard Pallascio (éd, dir.). 1998. « Stratégies d'enseignement axées sur le développement de la pensée critique ». In *Métacognition et compétences réflexives*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Éditions Logiques, 482 p.
- Land, Warren A. 1984. « Peer Tutoring : Student Achievement and Self-Concept as Reviewed in Selected Literature », exposé présenté au congrès annuel de la Mid-South Educational Research Association. Document inédit. Louisiana (New Orleans), 14 p.
- Landowski, Éric. 1998. « Sémiotique gourmande : du goût entre esthésie et sociabilité ». *Nouveaux actes sémiotiques*. no 55-56. Limoges : Presses universitaires de Limoges, 76 p.
- Landsheere, Gilbert de. 1982. *La recherche expérimentale en éducation*. Coll. « Sciences de l'éducation ». Paris : UNESCO, 115 p.
- Lea, Stephen E.G. 1984. *Instinct, Environment and Behaviour*. Coll. « New Essential Psychology ». London : Methuen, 148 p.
- Lebrun, Nicole, et Serge Berthelot. 1991. *Design de systèmes d'enseignement*. Coll. « Éducation ». Montréal : Agence d'Arc, 327 p.
- Legendre, Rénald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Coll. « Éducation 2000 ». Nouv. éd. Montréal/Paris : Guérin/Eska, 1500 p.
- Lempereur, Alain. 1990. *L'homme et la rhétorique : l'École de Bruxelles*. Sous la direction de Alain Lempereur. Coll. d'épistémologie. Paris : Méridiens Klincksieck, 242 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette, et Gérald Boutin. 1990. *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Coll. « Éducation ». Montréal : Éditions Agence d'Arc, 180 p.
- Levi-Strauss, Claude. 1974. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon, 452 p.

- Lieury, Alain, et Fabien Fenouillet. 1996. *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 142 p.
- Loiselle, Jean. 2001. « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques ». In *Nouvelles dynamiques de recherches en éducation*. Sous la dir. de Marta Anadón. Coll. « Formation et profession », p. 77-97. St-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Mataigne Bernard. 1995. « Les projets de télématique scolaire au Québec. Un portrait synthèse au 13 juillet 1994 ». *Le Bus*, vol. 12, no 4 (mars), p. 12-14.
- Maigueneau, Dominique. 1976. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*. Coll. « Langue, linguistique, communication ». Paris : Hachette, 186 p.
- Maigueneau, Dominique. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas, 186 p.
- Maury, Luc, Anne-Marie Diller, Jean Gouaze, Éric Fouquier, Oswald Ducrot, Sylvie Bruxelles, et Danièle Bourcier. 1980. *Les mots du discours*. Coll « Le sens commun ». Paris : Éditions de Minuit, 241 p.
- McKeachie, Wilbert James, et Graham Gibbs. 1999. *McKeachie's Teaching Tips; Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Nouv. éd. Boston : Houghton Mifflin, 379 p.
- Melançon, Joseph, Clément Moisan, et Max Roy. 1988. *Le discours d'une didactique : la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec : (1852-1967)*. Coll. « Recherche/Université Laval, Centre de recherche en littérature québécoise », no 1. Québec : Université Laval, Centre de recherche en littérature québécoise, 451 p.
- Melançon, Joseph. 1991. « La problématique de la littérarité ». In *La littérarité*. Colloque international de Québec tenu au Musée de la Civilisation, sous la dir. de Louise Milot et Fernand Roy. Sous la responsabilité du Centre de recherche en littérature québécoise de l'Université Laval. (CRELIQ) (Québec, les 1^{er}-2-3 novembre 1989), p. 209-218. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Meyer, Michel. 1986. *De la problématologie : philosophie, science et langage*. Coll. « Philosophie et langage ». Bruxelles : Pierre Mardaga, 308 p.

Meyer, Michel (éd.), et Alain Lempereur (éd.), Université libre de Bruxelles et le Centre européen pour l'étude de l'argumentation. 1990. *Figures et conflits rhétoriques*. Compte rendu du colloque « Rhétorique et argumentation » organisé par le Centre européen pour l'étude de l'argumentation (Bruxelles, 19 et 20 janvier 1990) Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 262 p.

Miles, Matthew B., et Alan Michael Huberman. [1984] 2003. *Analyse des données qualitatives*. Coll. « Méthodes en sciences humaines », Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal; révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol, Bruxelles : De Boeck Université, 626 p.

Moeschler, Jacques. 1985. *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Coll. « Langues et apprentissage des langues ». Paris : Hatier, 203 p.

Morris, Charles. 1970. *The Pragmatic Movement in American Pilosophy*. New York : G. Braziller, 210 p.

Nicolet, Michel. 1996. *L'informatique intégrée à l'enseignement du français ; le traitement de texte : observation d'expériences et 3^e et 8^e années*. Enquête auprès des enseignants au secondaire du canton de Vaudois. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques, 40 p.

Novak, Joseph Donald (éd.), Joël J., Mintzes (éd.), et James H., Wandersee (éd.). 2000. *Assessing Science Understanding : a human constructivist view*. Educational Psychology Series. New York : Academic Press, 386 p.

Oléron, Pierre. 1983. *L'argumentation*. Coll. « Que sais-je? », no 2087. Paris : Presses universitaires de France, 127 p.

Parret, Herman. 1986. *Les passions : essai sur la mise en discours de la subjectivité*. Coll. « Philosophie et langage ». Bruxelles : Pierre Mardaga, 199 p.

Peirce, Charles Sanders. 1993. *À la recherche d'une méthode*. Traduit par Michel Balat et Janice Deledalle-Rhodes. Sous la direction de Gérard Deledalle. Coll. « Études ». Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 375 p.

Parent, Alphonse-Marie (prés.). 1966. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : 1965-1966*. 3 t. en 5 vol. Québec : Éditeur officiel.

Pepin, Lorraine. 1998. *La cohérence textuelle; l'évaluer et l'enseigner*. Pour en savoir plus en grammaire du texte. Laval : Beauchemin, 128 p.

- Perelman, Chaïm. 1977. *L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation*. Coll. « Pour demain ». Paris : J. Vrin, 196 p.
- Perelman, Chaïm, et Lucie Olbrechts-Tyteca. 1952. *Rhétorique et philosophie : pour une théorie de l'argumentation en philosophie*. Préface de Raymond Bayer. Coll. « Bibliothèque de philosophie contemporaine ». Paris : Presses universitaires de France, 160 p.
- Piaget, Jean. 1970. *Le structuralisme*. Coll. « Que sais-je? », no 1311. Nouv. éd. Paris : Presses universitaires de France, 124 p.
- Plantin, Christian. 1990. *Essais sur l'argumentation : introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Paris : Kimé, 351 p.
- Pochon, Luc-Olivier, Alex Blanchet et Georges-Louis Baron. 1997. *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration. 10 ans d'expériences : l'informatique à l'école secondaire dans le canton de Neuchâtel*. Coll. « Loisirs et pédagogie ». Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 123 p.
- Portine, Henri. 1983. *L'argumentation écrite : expression et communication*. Coll. « Le français dans le monde ». Paris : Hachette/Larousse, 159 p.
- Pourtois, Jean-Pierre, et Huguette Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Coll. « Psychologie et sciences humaines » Liège : Pierre Mardaga, 235 p.
- Propp, Vladimir Iakovlevich, et Eleazar Moiseevich Mélétinski. 1970. *Morphologie du conte suivi de Les transformations des contes merveilleux et de l'étude structurale et typologique du conte*. Coll. « Points », no 12. Paris: Seuil, 254 p.
- Proust, Marcel, et Jean-Yves Tadié (éd.). 1989. *À la recherche du temps perdu*. Coll. « Bibliothèque de la Pléiade ». Paris : Gallimard, 356 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1980. *Programmes d'études, français langue maternelle 5^e secondaire : formation générale*. Québec : Éditeur officiel, 112 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1980. *Programme d'études, français langue maternelle, 5^e secondaire : formation générale*. Québec : Éditeur officiel, 110 p.

Québec, ministère de l'Éducation, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et le Conseil supérieur de l'éducation. 1989. *Une histoire de l'éducation au Québec. 25 ans d'essor en éducation : 1964-1989*. Québec : Les publications du Québec, 56 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 1992. *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite*. Québec : Les publications du Québec, 38 p.

Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes. 1995. *Le français : enseignement secondaire*. Rédigé par Yvon Bellemare, Jacqueline Charbonneau et Pauline Langlais (coord.). Québec : Les publications du Québec, 178 p. + addenda 10 p.

Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la formation des jeunes. 1995. *Programme d'études. Le français enseignement secondaire*. Québec : Les publications du Québec, 180 pages.

Québec, ministère de l'Éducation et la Commission des États généraux sur l'éducation. 1996. *Les états généraux sur l'éducation : 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation. Rédigé par Robert Bisailon. Québec : Les publications du Québec, 90 p.

Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. 1997. *Addenda au programme de français du secondaire*. Coll. « Programmes d'études ». Québec : Les publications du Québec, 10 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 2000. *La réforme de l'éducation prend forme : pour offrir ce qu'il y a de mieux à nos enfants*. Québec : Les publications du Québec, 10 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 2001. *Virage : le journal de la réforme de l'éducation*. Vol. 3, no 2. Québec : Les publications du Québec.

Québec, ministère de l'Éducation. 2002. *Épreuve unique : français, langue d'enseignement, de cinquième année du secondaire : écriture : 129-514*. Québec : Les publications du Québec, 17 p.

Québec, ministère de l'Éducation. 2003. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. (PFEQ). Québec : Les publications du Québec, 575 p.

Québec, ministère de l'Éducation, 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Domaine des langues.* Québec : Les publications du Québec, 70 p.

Reboul, Olivier. [1991] 1994. *Introduction à la rhétorique : théorie et pratique.* Coll. « Premier cycle ». 2^e éd. corr. Paris : Presses universitaires de France, 242 p.

Reed, S. 1990. « The Write Team : Getting a Foot in the Door ». *English Journal*, vol. 79, no 3, p. 67-69.

Rice, Ronald E. 1984. « Human Communication Networking in a Teleconferencing Environment ». Thèse de doctorat non publiée. Ann Arbor (Michigan) : Stanford University, University Microfilms International, 350 p.

Robrieux, Jean-Jacques. 1993. Éléments de rhétorique et d'argumentation. sous la dir. de Daniel Bergez, Coll. « Lettres supérieures ». Paris : Dunod, 225 p.

Robrieux, Jean-Jacques. 2000. *Rhétorique et argumentation.* Coll. « Lettres supérieures ». 2^e éd. Paris : Nathan, 262 p.

Sandholtz, Judith Haymore, Cathy Ringstaff, et David C. Dwyer. 1997. *La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies.* Consultant à l'édition française, André Daneau. Traduit de l'américain par Marie-Claude Désorcy. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 212 p.

Saussure, Ferdinand de, Charles Bally (éd.), Albert Sechehaye (éd.), Albert Riedlinger (éd.), et Tullio de Mauro (éd.). 1978. *Cours de linguistique générale.* Coll « Payothèque ». Paris : Payot, 509 p.

Savoie-Zajc, Lorraine (dir.). 1990. « Critères de rigueur ». In *La pratique de la recherche qualitative : un plaisir?*. Collectif sur les actes du colloque tenu les 7 et 8 avril 1989 à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 68 p.

Scallon, Gérard. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Coll. « L'école en mouvement ». Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, 342 p.

Scardamalia, Marlene, Bryant Fillion, et Carl Bereiter. 1981. *Writing for Results; a Sourcebook of Consequential Composing Activities.* Coll. « Curriculum séries », no 44. Toronto : OISE Press, 167 p.

- Schneuwly, Bernard. 1988. *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 184 p.
- Schneuwly, Bernard. 1993. « Différencier - diversifier ou : la didactique et l'hétérogénéité des élèves ». In *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*. Actes du 5^e colloque international de didactique du français langue maternelle. Coll. « Techniques et méthodes pédagogiques ». Sous la dir. de Monique Lebrun et Marie-Christine Paret (Montréal : 12-15 mai 1992) Paris : Delachaux et Niestlé, p. 262-268.
- Schneuwly, Bernard. 1995. « De l'importance de l'enseignement pour le développement : Vygotsky et l'école ». *Psychologie et éducation*, no 21, p. 25-37.
- Seaton, William J. 1993. « Computer-Mediated Communication and Student Self-Directed Learning ». *Open Learning*, vol.8, no 2, p. 49-54.
- Sorensen, Elsebeth Korsgaard. 1993. « Dialogues in Network s ». In *The Computer as Medium: Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Sous la dir. de Peter Bogh Anderson, Berit Holmqvist, Christian Heath, John Seely Brown, et Jens F. Jensen, p. 389-421. New York : Cambridge University Press,
- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement, Logiques écoles ». Montréal : Éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, Jacques, Gilles Fortier (collabo.), et Clémence Préfontaine (collabo.). 2006. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Coll. « Évaluation et compétences ». Montréal : Chenelière éducation, 366 p.
- Terrasse, Jean. 1977. *Rhétorique de l'essai littéraire*. Coll. « Genres et discours », no 4. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 156 p.
- Thorndike, Edward Lee. 1971. *The Fundamentals of Learning*. New York : AMS Press, 638 p.
- Tynianov, Iouri. 1991. *Formalisme et histoire littéraire*. Coll. « Slavica ». Lausanne : L'Âge d'homme, 258 p.
- Todorov, Tzvetan. 1965. *Théorie de la littérature textes des formalistes russes*, Coll. « Tel Quel ». Paris : Éditions du Seuil, 315 p.

- Toulmin, Stephen Edelston. 1958. *The Uses of Argument*. Cambridge. Angleterre : Cambridge University Press, 264 p.
- Van der Maren, Jean-Marie, et Louise Sainte-Marie (comp.) 1987. *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférences données au Cirade. UQAM. dans le cadre des journées « Analyse qualitative » le 13 février et le 20 mars 1987. Montréal : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, 101 p.
- Verlaine, Paul. 1940. *Romances sans paroles : dédicaces, épigrammes*. Coll. « Bibliothèque de Cluny », no 37. Paris : Éditions de Cluny, 294 p.
- Vignaux, Georges. 1976. *L'argumentation : essai d'une logique discursive*. Coll. « Langue et cultures », no 7. Genève : Droz, 338 p.
- Vignaux, Georges. 1988. *Le discours acteur du monde : énonciation, argumentation et cognition*. Coll. « L'homme dans la langue ». Paris : Ophrys, 243 p.
- Von Glaserfeld, Ernst. 1994. « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ». *Revue des sciences de l'éducation : constructivisme et éducation*, vol. 20, no 1, p. 21-27.
- Vygotsky, Lev Semenovich, et Jean Piaget. 1985. *Pensée et langage*. Coll. « Terrains ». Paris : Éditions sociales, 419 p.
- Waller, Willard Walter et Ann Arbor (éd.). 1989. *The Sociology of Teaching*. Michigan : Université du Michigan, 467 p.
- Walton, Richard E., 1989. *Up and Running : Integrating Information Technology and the Organization*. Boston (Massachusetts) : Harvard Business School Press, 231 p.
- Whitfield, Agnès. 1991. « Le littéraire bessettien : entre la taverne et la caverne ». In *La littérarité*. Colloque international de Québec tenu au Musée de la Civilisation. Sous la dir. de Louise Milot et Fernand Roy, sous la responsabilité du Centre de recherche en littérature québécoise de l'Université Laval. (CRELIQ) (Québec, les 1^{er}-2-3 novembre 1989). p.149-162. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Williams Frederick, Rogers Everett M., et Ronald Rice. 1988. *Research Methods and the New Media*. Coll. « Series in Communication Technology and Society ». New York : Free Press, 212 p.

Wirthner, Martine, Daniel Martin (éd.), et Philippe Perrenoud (éd.). 1991. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Sous la direction de Martine Wirthner, Daniel Martin et Philippe Perrenoud. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé, 241 p.

Wittgenstein, Ludwig. 1984. *Remarques philosophiques*. Éd. posthume due aux soins de Rush Rhees. Traduit de l'Allemand par Jacques Fauve. Coll. « Tel ». Paris : Gallimard, 330 p.

A N N E X E S

ANNEXE A

DÉPART DU STRUCTURALISME LINGUISTIQUE avec les caractéristiques de ces principaux auteurs

SAUSSURE (Ferdinand de)

1857- 1913

linguiste et sémiologue suisse,
à Paris de 1880 à 1891

*départ du structuralisme linguistique:
Modèle de recherche linguistique =
grands principes de l'analyse du
langage

*"La triade" = signe linguistique :
signifiant (image du concept)
signifié (concept)

* théorie du langage = Notion de
valeur

linguistique indissociable à la notion
de système

langue = partie sociale

parole = partie individuelle

Cours dans une perspective
psychologique

CERCLE DE PRAGUE Troubetzkoy et Jakobson = 1920

(deux linguistes russes émigrés)

* forme de l'expression (se place à l'extérieur de l'objet)

CASSIRER (Ernst), philosophe allemand 1874 - 1945

* aux États-Unis en 1933

* précurseur du structuralisme

* philosophie des formes symboliques

* structuralisme de la langue en action = du langage

HJELMSLEV (Louis), linguiste et théoricien danois

1899-1965 (successeur de Saussure)

* un des fondateurs du cercle linguistique de Copenhague (1931)

* précurseur d'une sémantique scientifique, structurale, formelle

* forme de l'expression/forme de contenu négligée jusque là

* langue/institution/schéma

* langue/exécution individuelle et sociale

KANT (Emmanuel), philosophe allemand

1724 - 1804

Formalisme russe (1915-1930)
réunion du Cercle linguistique
de Moscou, fondé par des
élèves dont Jakobson en 1915,
et de la Société d'étude du
langage poétique, 1917 (OPOIAZ)

PROPP (Vladimir Lakovlevitch),
théoricien russe 1895 - 1970

* morphologie du conte 1928

* la fonction crée l'objet

* centré sur la forme seule =
condamné à l'abstraction

TROUBETZKOY (Nicolas
Sergueievitch), linguiste russe
1890 - 1938

* la méthode formelle devient
structurale = système et structure
se précisent et se répandent

ANNEXE A (suite)

DÉPART DU STRUCTURALISME LITTÉRAIRE = UNE SÉMIOLOGIE DU TEXTE

BENVENISTE (Émile), linguiste français
1902- 1976 (poststructuraliste)

* le structuralisme prend la forme d'une linguistique discursive

PEIRCE (Charles Sanders), philosophe et logicien américain 1839 - 1914
* fonde la science générale des signes ou sémiotique
* influencé par Saussure et par Hjelmslev
* structure formelle appelée "sémiotique" par Peirce

JAKOBSON (Roman), linguiste américain d'origine russe
1896 - 1982 influencé par Troubetzkoy

* modèle des six fonctions du langage = émotive, référentielle, poétique, conative, phatique, métalinguistique
* travaille avec Tynianov (écrivain et formaliste russe, historien de la littérature, 1894 - 1943) afin de transposer les concepts saussuriens de "langue" et de "parole" de la linguistique dans le domaine des études littéraires.
* notion de « dominante » = passage du formalisme au structuralisme: de l'étude des techniques littéraires à celle des structures, 1923
* Structuralisme français = 1960 (la pensée de système de Saussure)

TODOROV (Tzvetan), linguiste russe, structuraliste né en 1939

* réunit et présente en français les textes des Formalistes, 1965
(textes en anglais en 1958)
* étude de l'œuvre en soi. Forme de l'expression
* notion de littérarité, poétique
* scientificité de la pratique structurale

LÉVI-STRAUSS (Claude), français né en 1908, philosophe, ethnologue et anthropologue (post-structuraliste)

* rencontre Jakobson en 1941
* Académie française, 1973
* ordre symbolique; relations entre les idées
* la forme au cœur même du contenu
* le réel n'est accessible que libéré de la perception du vécu
* la structure (système relationnel *latent*) est dans l'objet = statique

ANNEXE B

LES DESCENDANTS DE SAUSSURE ET DES FORMALISTES

BARTHES (Roland), critique et sémiologue français, structuraliste
1915 - 1980
*intègre les apports de Saussure, Propp, Hjelmslev, Jakobson, Benveniste, Lévis-Strauss
*un discours pensé selon une fin de persuasion

GREIMAS (Algirdas Julien), linguiste français, structuraliste
1917 - 1992
*schéma narratif en quatre étapes (manipulation, compétence, performance, sanction)
*le modèle actantiel
*propose une sémantique discursive, structurale et scientifique dérivant du formalisme de Propp et du structuralisme de Lévi-Strauss pour en aboutir à l'analyse syntaxique des fonctions
* plan de la forme et du contenu = objet propre de la sémantique
* celui qui est resté le plus près du projet scientifique initial
PIAGET (Jean), psychologue suisse et théoricien de la pensée
1896 - 1980 structuraliste dans les sciences humaines et dans les sciences dites "exactes"
* le structuralisme authentique
* la langue = l'étude d'un monde
* la structure = système fermé
* les trois lois de la structure = totalité, transformation, autoréglage

GREIZE (Jean-Blaise), logicien suisse, philosophe, sémiologue et socio-psychologue, né en 1922
* collaborateur de Piaget de 1958 à 1968
* dans la lignée de Saussure et de Peirce
* notion de schématisation - problématique de l'argumentation
- signes
- communication
- logique naturelle

ANNEXE C
HORAIRE CYCLIQUE DU CALENDRIER SCOLAIRE

CALENDRIER
2000-2001

**Les services
éducatifs**

Horaire cyclique secondaire (6 jours)

<input type="checkbox"/> Cours mobiles	<input type="circle"/> Cours fériés	4 Étapes Étape 1 : 46 jrs	E.P. Fins d'étapes : 8 Début et fin : 5 Fêtes-relâche : 3 Pointées : 2 Mobiles : 2
<input type="circle"/> 2 journées E.P. ou classe			
<input type="triangle"/> Journées d'évaluation fixes (2 mobiles à fixer par les écoles)			
<input type="bar"/> Semaine de relâche			
<input type="bar"/> Fins des étapes		Entrée des élèves : 28 août 2000 Fin des cours : 22 juin 2001	

NOVEMBRE						
D	L	M	M	J	V	S
			1 2,3	2 2,4	3	4
5	6	7	8 2,5	9 2,6	10 3,1	11
12	13 3,2	14 3,3	15 3,4	16 3,5	17 3,6	18
19	20 4,1	21 4,2	22 4,3	23 4,4	24 4,5	25
26	27 4,6	28 5,1	29 5,2	30 5,3		

DÉCEMBRE						
D	L	M	M	J	V	S
					1 5,4	2
3	4 5,5	5 5,6	6 6,1	7 6,2	8 6,3	9
10	11 6,4	12 6,5	13 6,6	14 1,1	15 1,2	16
17	18 1,3	19 1,4	20 1,5	21 1,6	22 2,1	23
24	25 31	26 4,3	27 4,1	28 4,2	29 4,3	30

JANVIER						
D	L	M	M	J	V	S
				1 2	3 2,3	4 2,4
7	8 2,2	9 2,3	10 2,4	11 2,5	12 3,1	13 3,2
14	15 2,6	16 3,1	17 3,2	18 3,3	19 3,4	20
21	22 3,5	23 3,6	24 4,1	25 4,2	26 4,3	27
28	29 4,3	30 4,3	31			

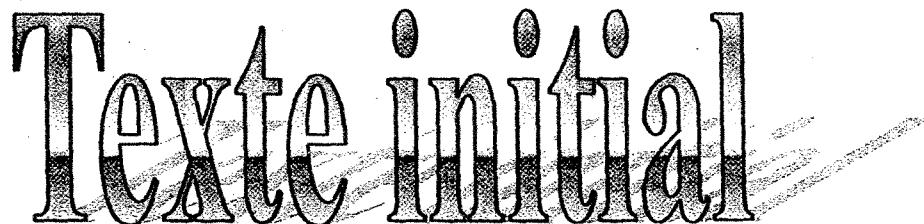
FÉVRIER						
D	L	M	M	J	V	S
				1 4,4	2 4,5	3
4	5 4,6	6 5,1	7 5,2	8 5,3	9 5,4	10
11	12 5,5	13 5,6	14 6,1	15 6,2	16 6,3	17
18	19 6,4	20 6,5	21 6,6	22 1,1	23 1,2	24
25	26 1,3	27 1,4	28 1,5			

MARS						
D	L	M	M	J	V	S
					1 1,6	2 2,1
4	5 2,2	6 2,3	7 2,4	8 2,5	9 2,5	10
11	12 2,6	13 3,1	14 3,2	15 3,3	16 3,4	17
18	19 2,6	20 3,1	21 3,2	22 3,3	23 3,4	24
25	26 3,5	27 3,6	28 4,1	29 4,2	30 4,3	31

ANNEXE D

PROTOTYPE D'ACTIVITÉS

Guide d'enseignement réalisé à partir de notre modèle d'apprentissage. Ces stratégies pédagogiques ont servi à comparer le progrès des élèves dans l'intégration de la dimension littéraire dans les textes argumentatifs.



1-RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

L'an passé, vous avez appris comment réaliser un texte argumentatif.

2-OBJECTIF DE CETTE ACTIVITÉ

Réviser l'évolution des connaissances de quatrième secondaire. En d'autres mots, connaître les acquis des élèves (ressources)

3-DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Présentation et amorce (10 minutes)

Vidéo (22 minutes)

Débat (10-15 minutes)

Début de la rédaction (13 minutes)

PÉRIODE 2 : Terminer la rédaction du brouillon, le corriger et rédiger la production finale sur traitement de texte.

4. MANIPULATION

A) L'EXCELLENCE

a) Amorce du sujet :

-L'enseignant peut demander aux élèves d'énumérer les surnoms qu'ils donnent aux personnes qui excellent à l'école (« nerd », tronche, « bollé », « stu », etc.).

-L'enseignant peut également faire remarquer aux élèves que ces personnes qui se distinguent par de très bons résultats sont souvent victimes de moqueries. Pourquoi? Parce qu'elles sont différentes?

b) Questions sur la vidéo :

-Que pensez-vous des personnes qui excellent dans leurs résultats scolaires comme Monsieur Boucher?

-En quoi ce comportement est-il positif ou négatif?

c) Visionnement :

-L'enseignant présente le reportage sur Vincent Boucher (reportage de 20 minutes présenté lors de l'émission de Madame Christiane Charrette, télédiffusée à Radio-Canada). À l'aide de la page 2, l'élève doit prendre des notes pendant l'écoute pour avoir des arguments durant la discussion qui suivra immédiatement. Ces notes révèlent les points favorables (arguments) et les points défavorables (arguments) de la question.

-Écrire le nom des invités au tableau :

Hélène Pedneault (écrivaine)

Placide Gaboury (écrivain et philosophe)

François Gagné (professeur spécialisé en douance)

B) LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

a) Amorce du sujet (la société québécoise) :

-L'enseignant peut demander aux élèves comment sont perçus les Québécois à travers le monde (aux Etats-Unis, en France, etc.). Est-ce qu'on nous considère encore

comme des bûcherons? Des personnes comme Céline Dion, Patrick Roy, Marc Gagnon sont-elles fières d'être Québécois?

b) Questions sur le vidéo :

-Est-ce qu'une émission comme « La petite vie » est le reflet de la réalité québécoise?

-Est-il correct de promouvoir cette image sur la scène internationale?

c) Visionnement :

-L'enseignant présente un épisode de « La petite vie » (20 minutes). À l'aide de la page 2, l'élève doit prendre des notes pendant l'écoute pour avoir des arguments durant la discussion qui suivra immédiatement. Ces notes révèlent les points favorables (arguments) et les points défavorables (arguments) de la question. Il n'y a pas de corrigé pour ce visionnement, car les épisodes diffèrent. Par contre, chaque personnage reflète une tranche de la société. L'élève peut analyser chacun des personnages et conclure si celui-ci représente bien une partie de notre société. Est-ce bien la réalité ou s'agit-il de croyances populaires?

-Écrire le nom des personnages de l'émission écoutée au tableau :

Popa, Moman, Rénald (Pinson), Lison (Creton), Caro, Rod, Réjean, Thérèse et les autres.

5-COMPÉTENCE

-Aucune notion nouvelle puisque nous voulons vérifier l'évolution des connaissances des élèves.

6-PERFORMANCE

-Un débat, une table ronde, une discussion, cela reste au choix de l'enseignant.

-Façon de procéder : le POUR et le CONTRE

-L'enseignant intervient pour relancer la discussion. Il peut également mettre quelques idées au tableau pour ramasser les résumés et les classer.

1. Nommez les éléments qui encouragent l'excellence (*Programme sports, arts et études, Programme international, Bourses, Médaille du gouverneur, gala méritas, Prix Nobel, etc.*).
2. Croyez-vous que l'environnement a un rôle à jouer dans l'excellence?

3. Est-ce une décision personnelle ou sociale?
4. Est-ce qu'il arrive que nous attirions l'attention pour avoir plus de valeur aux yeux des autres? Que faisons-nous pour cela?

7-SANCTION

-En page 3, l'élève doit produire un texte expliquant sa position face au reportage écouté (130 mots environ).

-Aucune explication ne doit être donnée sur la structure du texte, car le but de cet exercice est de vérifier ce que sait l'élève sur le texte argumentatif.

-L'élève présentera sa version finale sur traitement de texte.

-L'enseignant gardera ces premiers textes afin d'effectuer une comparaison avec le dernier texte après la dernière activité.

MATÉRIEL

-La cassette vidéo de Vincent Boucher (débat réalisé dans le cadre d'une émission télévisée à Radio-Canada) ou encore un épisode de l'émission « La petite vie ».

-Un vidéo et un téléviseur.

N.B. :

Tout au long de ce guide d'enseignement, l'emploi du masculin renferme également le genre féminin.

Activité 1

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- « Après la discussion que nous avons eue (l'excellence ou la société québécoise), vous avez écrit un texte en exprimant votre opinion comme vous l'avez appris l'an passé avec le texte argumentatif. »
- L'enseignant lit quelques bons textes et donne son appréciation globale.
- « Nous allons voir ensemble, pendant ces activités, chacune des parties du texte argumentatif. »

2- OBJECTIF SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

Apprendre à reconnaître les différents types de textes et donner des raisons qui prouvent que le texte appartient à ce type particulier.

3-DÉROULEMENT DE LA PÉRIODE

- PÉRIODE:
- Retour sur le cours précédent
 - Théorie : les différents types de textes
 - Lecture du texte du jour et travail sur la forme
 - Retour sur l'exercice
 - Explication du devoir

4- MANIPULATION

a) Amorce du sujet :

- Les textes ne sont pas tous identiques (journaux, revues, romans, essais, analyse critique, etc.). Il existe plusieurs différences entre eux et cela dépend de l'objectif que l'auteur avait lors de la rédaction. L'enseignant donne des exemples et fait discuter les élèves sur la question.

- « Peux-tu nommer des sortes de textes et le but pour lequel ils ont été écrits? »

Exemples : Article de journaux = informer

Roman = divertir

Publicité = convaincre

Lettre d'opinion = faire connaître son point de vue

Essai = persuader son destinataire d'adhérer à son opinion

- L'enseignant lit et explique la théorie sur les types de textes.

5- COMPÉTENCE

L'élève fait la lecture du texte supportant cette activité *Croyez-vous au bonheur*. Il identifie le type de texte (narratif, dramatique, descriptif, explicatif, poétique, argumentatif, argumentatif à visée littéraire) et donne les raisons pouvant expliquer ce choix.

6- PERFORMANCE

L'enseignant fait un retour sur le travail effectué par les élèves.

CROYEZ-VOUS AU BONHEUR?

Le bonheur est un mot fort répandu. Dans les téléromans, dans les journaux, dans la publicité, la recherche du bonheur est omniprésente. On constate que le désir du bonheur prend une grande place dans nos vies.

Le bonheur, c'est quelque chose d'incertain et de fragile. Parfois, on pense qu'on va l'avoir, qu'on va le posséder, mais il s'enfuit comme l'oiseau. Certains affirment même que le bonheur est un objectif lointain qu'on poursuit toute sa vie, sans jamais l'atteindre totalement.

L'être humain est un être de désir et son principal désir, c'est d'être heureux. Nous voulons toujours quelque chose. Nous sommes condamnés à toujours chercher. Les philosophes disent que l'homme est un être inassouvi.

Aristote disait : « Le bonheur, c'est le bien de l'homme. » Comme il avait raison! Toute sa vie, l'homme essaie d'atteindre et de posséder ce bien.

Certains pensent que le bonheur est dans la possession de biens matériels. Ils veulent un gros salaire pour pouvoir se procurer des biens. Ils veulent une belle voiture, une belle maison, un beau chalet, de belles vacances près de la mer. Ces gens font penser aux anciens Romains qui criaient : « Du pain et des jeux! »

Mais le bonheur n'est pas nécessairement dans l'accumulation de biens matériels. On peut être millionnaire et être malheureux. Il est sans doute nécessaire d'avoir un minimum de biens matériels, mais le bonheur total est plus que ça.

La santé est un grand bien, c'est même le premier des biens. La personne qui n'a pas de douleur, qui mange bien, qui dort toute la nuit connaîtra un certain bonheur physique. Mais on a déjà vu des personnes malades, clouées sur un lit de douleur, mais qui au fond d'elles-mêmes faisaient briller une petite flamme de joie.

L'être humain est un être social, c'est-à-dire qu'il a besoin des autres pour s'épanouir, pour être heureux. Le besoin de parler, de communiquer est un besoin fondamental. Personne ne vit seul dans une île. Une grande part du bonheur réside dans l'amitié.

Enfin, l'être humain a besoin de faire des choses, de se sentir utile. C'est pourquoi il est si important d'avoir un emploi et de gagner sa vie. Le chômage est une terrible épreuve et est la cause de toutes sortes de problèmes.

Le bonheur, avons-nous dit, est le but de l'homme. Mais comme rien n'est parfait ici-bas, le bonheur total est impossible. Bossuet a dit : « Il faut tellement de morceaux pour faire le bonheur qu'il vient toujours à en manquer quelques-uns. » Ce qui veut dire qu'on n'est jamais parfaitement heureux.

Source : GLUK, Charles-Emmanuel. *La langue de chez nous*, Montréal : Éditions Marie France, 1996, p. 65-66.

7- SANCTION

Apporter d'ici deux ou trois jours un texte argumentatif à visée littéraire pris sur Internet, dans un journal ou encore dans une revue et dire pourquoi il est argumentatif à visée littéraire.

MAIÉRIEL Quelques bons textes du cours précédent.

Activité 2

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- « Au dernier cours, vous avez identifié plusieurs textes de types différents. Qui se souvient des caractéristiques du texte argumentatif? »
- Retour global sur les articles apportés (provenance et : « est-ce un éditorial, une chronique d'opinion, une chronique spécialisée, un billet, une critique ou une tribune libre? »).

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

1. Reconnaître des mots se rapportant au texte argumentatif à visée littéraire.
2. Obtenir un vocabulaire riche et spécifique au texte argumentatif (GN, GV, G Adj., G adv.)
3. Connaître un lexique argumentatif précis (voir le glossaire).

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

- | | |
|-------------|---|
| PÉRIODE: 1 | Retour sur le cours précédent
Théorie : vocabulaire et registres de langue
Exercice/performance |
| PÉRIODE : 2 | Retour sur l'exercice/sanction
Explication et réalisation de la production |

4- MANIPULATION

- | | |
|---------------------------------|---|
| <u>Retour sur l'activité 1:</u> | Lecture de quelques articles que les élèves ont apportés. |
|---------------------------------|---|

a) Amorce pour la richesse du vocabulaire :

- Donner un exemple de vocabulaire pauvre (« Tsé la chose qui est là. »). C'est pour éviter de telles situations que nous allons faire une liste de mots que nous utiliserons lors de la composition d'un texte argumentatif.

b) Amorce pour le texte proposé :

- Avant de faire la lecture à haute voix, l'enseignant amorce la discussion en demandant aux élèves s'il est préférable de poursuivre des études ou de se trouver un emploi à temps plein. L'enseignant dirige la discussion.

5- COMPÉTENCE

Les élèves refont la lecture du texte intitulé : *Les études et le travail* et travaillent la forme de ce texte.

6- PERFORMANCE

Les élèves sont regroupés en triade et chacun doit dresser sa liste de vocabulaire. Ensuite, les élèves complètent le glossaire à la fin de ce cahier.

7- SANCTION

- L'enseignant fait la correction de la liste de vocabulaire avec les mots spécifiques dans le texte : *Les études et le travail*. Les élèves complètent leur liste (en discutant avec leurs pairs) en ajoutant les mots nouveaux à leur propre tableau.

Sujet proposé : Après la cinquième année du secondaire, on doit poursuivre ses études au lieu de chercher un travail à plein temps.

Destinataire : ton père ou ta mère / tes parents.

Aujourd'hui, pour laver la vaisselle dans certains grands restaurants, on exige un diplôme d'études secondaires. C'est la même situation pour devenir éboueur. Papa, je peux alors affirmer l'énoncé suivant : « Après la cinquième année du secondaire, on doit poursuivre ses études au lieu de se chercher un travail à plein temps. » Malgré les avantages financiers que procure un emploi à temps plein, je suis persuadé que la poursuite des études est beaucoup plus rentable à long terme.

Disons d'abord, cher papa, qu'un étudiant qui possède son diplôme d'études collégiales est mieux préparé à trouver un emploi que l'élève qui n'a qu'un diplôme d'études secondaires. En effet, une étude, réalisée par les conseillers en orientation des cégeps de Sainte-Foy et du Vieux-Montréal, démontre que dix pour cent

seulement des finissants du secondaire ont pu, en 1994, se trouver un emploi; alors que soixante-deux pour cent des finissants des collèges se retrouvaient sur le marché du travail. Or, cette étude a été réalisée auprès de 1 300 finissants du secondaire et du collégial. C'est un échantillonnage suffisant pour se fier aux résultats. De plus, les pourcentages, donnés par les conseillers en orientation, sont pratiquement les mêmes que ceux fournis par les spécialistes du ministère de l'Éducation. Je peux donc affirmer qu'un diplômé de cégep est mieux préparé à trouver un emploi qu'un finissant du secondaire. Cependant, je crois que le travail rémunéré et à temps plein offre aux jeunes au moins deux avantages : une autonomie financière et un sens social des responsabilités. En effet, travailler c'est recevoir un salaire. Tous les salariés doivent apprendre à administrer un budget. L'indépendance personnelle permet de gérer nos dépenses personnelles, nos sorties, nos loisirs, etc. Cette autonomie nous valorise en nous donnant la liberté et la fierté de ne plus vivre aux crochets de nos parents. C'est aussi une façon de mieux nous connaître.

De plus, le travail nous initie au sens social des responsabilités. Personnellement, tu sais papa que pour avoir déjà travaillé à plein temps durant un été, j'ai modifié mes rapports avec les autres travailleurs. Le travail m'a aussi permis d'assumer mes obligations et mes devoirs reliés à un métier et de connaître mes habiletés et mes intérêts. Ainsi, l'autonomie financière et le sens des responsabilités sont, à mon avis, des expériences de vie qu'un travail à plein temps peut offrir.

Enfin, ne dit-on pas : « Qui s'instruit, s'enrichit. » Le diplôme d'études collégiales représente, selon moi, un atout majeur pour trouver du travail à plein temps. En fait, le diplôme d'études secondaires offre peu de débouchés pour un emploi régulier. Il suffit de regarder les postes offerts aux finissants du secondaire : laveur de vaisselle, éboueur, vendeur ou vendeuse dans une boutique, entretien ménager, etc. Ce n'est donc pas les emplois les mieux rémunérés. Par contre, l'enseignement collégial offre de multiples programmes de formation qui débouchent sur plusieurs carrières. Par exemple, dans le domaine de l'environnement, divers programmes nous sont présentés : techniques du milieu naturel, d'aménagement du territoire; les programmes d'aménagement de la faune, d'aménagement forestier, d'assainissement de l'air et du milieu, etc. Je crois donc, cher père, que les finissants du secondaire ont intérêt à poursuivre leurs études s'ils veulent trouver des emplois bien rémunérés.

Pour conclure, je dois admettre, papa, que malgré les avantages financiers et autres que procure un emploi à temps plein, la poursuite des études au collégial est un atout majeur pour un meilleur choix de carrière. On peut facilement imaginer que pour les diplômés universitaires, les ouvertures sur le marché du travail sont sûrement plus grandes.

Source : Pour réussir l'examen de français écrit de fin d'études secondaires. Éditions du Trécarré, p. 28 – 33 – 40 – 61 – 62 - 112.

- L'enseignant corrige le glossaire et précise plusieurs définitions. Les élèves connaissent alors des termes nouveaux spécifiques à l'argumentation qu'ils devront utiliser lors de leurs productions.

Production :

- Compose un texte d'environ 150 mots en utilisant deux mots de chacune des catégories de ton lexique (*les souligner dans le texte*).

- *Tu dois persuader ton père ou ta mère qu'il importe de poursuivre tes études après la cinquième secondaire ou encore qu'il serait préférable de te chercher un travail à plein temps.* - Comment vas-tu parler à ton parent? Quels mots emploieras-tu?

Les registres de langue :

- 1) Soutenu : Approchez, je vous prie!
- 2) Courant : Viens, s'il te plaît. (choix judicieux)
- 3) Familiar : Allez! Grouille-toi.
- 4) Vulgaire : Hé! Espèce de ...

- *Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale devra être rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (à l'encre).*

MATÉRIEL Quelques articles apportés par les étudiants.

Activité 3

Guide d'enseignement

1. RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Lire deux ou trois textes argumentatifs rédigés lors de l'activité 2 (Les études ou le travail).

2. OBJECTIF SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Travailler les notions de champ sémantique, champ lexical et figures de style.

3. DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Retour sur le cours précédent : lecture de textes réalisés
 Les champs sémantique et lexical
 Exercice : travailler sur la forme du texte proposé
 Retour sur l'exercice
 Exercice sur les champs sémantique et lexical

PÉRIODE 2 : Corriger l'exercice (sémantique et lexical)
 Théorie : figures de style
 Exercice sur les figures de style
 Retour sur l'exercice

4. MANIPULATION

Retour sur l'activité 2 : Lecture de 2 ou 3 textes d'étudiants.

Thèmes abordés : la mode, l'Internet, l'amour et l'amitié, la télévision, la vie moderne (d'aujourd'hui), l'inégalité sociale.

5- COMPÉTENCE

- En gros, le champ sémantique se compose des mots ayant un sens différent selon le contexte tandis que le champ lexical se rapporte à tous les mots ayant un lien avec un même thème. Voir la théorie.
- La figure de style est une façon de dire ou d'écrire qui modifie l'expression usuelle. Voir la théorie.

6- PERFORMANCE

- L'élève établit le champ sémantique et le champ lexical de l'amitié.
- L'élève souligne les mots et les expressions qui composent le champ lexical de la domination et de la soumission.
- Diviser les six thèmes dans les différentes équipes; deux ou trois par équipe. Les équipes font le champ sémantique (2-3 sens) et le champ lexical (20 mots) des thèmes demandés. Ils devront terminer cet exercice pour le prochain cours.

NOUS N'APPARTENONS À PERSONNE

J'ai la peur et la haine des lettres; ce sont des liens. Ces petits carrés de papier qui portent mon nom me semblent faire, quand je les déchire, un bruit de chaînes, le bruit des chaînes qui m'attachent aux vivants que j'ai connus, que je connais.

Toutes me disent, bien qu'écrites par des mains différentes, « Où êtes-vous? Que faites-vous? Pourquoi disparaître ainsi sans annoncer où vous allez? Avec qui vous cachez-vous? » Une autre ajoutait : « Comment voulez-vous qu'on s'attache à vous si vous fuyez toujours vos amis; c'est même blessant pour eux... »

Eh bien! Qu'on ne s'attache pas à moi! Personne ne comprendra donc l'affection sans y joindre une idée de possession et de despotisme. Il semble que les relations ne puissent exister sans entraîner avec elles des obligations, des susceptibilités et un certain degré de servitude. Dès qu'on a souri aux politesses d'un inconnu, cet inconnu a barre sur vous¹, s'inquiète de ce que vous faites et vous reproche de le négliger. Si nous allons jusqu'à l'amitié, chacun s'imagine avoir des droits; les rapports deviennent des devoirs, et les liens qui nous unissent semblent terminés avec des nœuds coulants.

Cette inquiétude affectueuse, cette jalousie soupçonneuse, contrôleur, cramponnante des êtres qui se sont rencontrés et qui se croient enchaînés l'un à l'autre parce qu'ils se sont plu, n'est faite que de la peur harcelante de la solitude qui hante les hommes sur cette terre.

Chacun de nous, sentant le vide autour de lui, le vide insondable où s'agit son cœur, où se débat sa pensée va comme un fou, les bras ouverts, les lèvres tendues, cherchant un être à étreindre. Et il étreint à droite, à gauche, au hasard, sans savoir, sans regarder, sans comprendre, pour n'être plus seul. Il semble dire, dès qu'il a serré les mains : « Maintenant vous m'appartenez un peu. Vous me devez quelque chose de vous, de votre vie, de votre pensée, de votre temps. » Et voilà pourquoi tant de gens croient s'aimer qui s'ignorent entièrement, tant de gens vont les mains dans les mains ou la bouche sur la bouche, sans avoir pris le temps même de se regarder. Il faut qu'ils aiment, pour n'être plus seuls, qu'ils aiment d'amitié, de tendresse, mais qu'ils aiment pour toujours. Et ils le disent, jurent, s'exaltent, versent tout leur cœur dans un cœur inconnu, trouvé la veille, toute leur âme dans une âme de rencontre dont le visage leur a plu. Et, de cette hâte à s'unir, naissent tant de méprises, de surprises, d'erreurs et de drames.

Ainsi que nous restons seuls, malgré tous nos efforts, de même nous restons libres malgré toutes les étreintes. Personne, jamais, n'appartient à personne. On se prête, malgré soi, à ce jeu coquet ou passionné de la possession, mais on ne se donne jamais. L'homme, exaspéré par ce besoin d'être le maître de quelqu'un, a institué la tyrannie, l'esclavage et le mariage.

Il peut tuer, torturer, emprisonner, mais la volonté humaine lui échappe toujours, quand même elle a consenti quelques instants à se soumettre.

Est-ce que les mères possèdent leurs enfants? Est-ce que le petit être, à peine sorti du ventre, ne se met pas à crier pour dire ce qu'il veut, pour annoncer son isolement et affirmer son indépendance?

Est-ce qu'une femme vous appartient jamais? Savez-vous ce qu'elle pense, même si elle vous adore? Baisez sa chair, pâmez-vous sur ses lèvres. Un mot sorti de votre bouche ou de la sienne, un seul mot suffira pour mettre entre vous une implacable haine!

Guy de MAUPASSANT

7- SANCTION

- Retour sur l'exercice des champs sémantique et lexical.
- Lors de la deuxième période, c'est la mise en commun des réponses pour que chaque élève puisse remplir adéquatement son tableau.

- Toujours lors de la deuxième période, l'enseignant explique la théorie sur les figures de style. Par la suite, l'élève réalise l'exercice qui sera suivi de la correction.

MATÉRIEL Quelques textes réalisés lors de l'activité 2.

Activité 4

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Rappel de l'activité 3 : les figures de style.
- Retour sur les notions de champ sémantique et de champ lexical.

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Reconnaître des mots charnières dans différents textes argumentatifs.
- Trouver le lien ou le rapport qu'ils entretiennent.

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Retour sur le cours précédent

Théorie : mots charnières

Transparent : texte sur *Le sida*

PÉRIODE 2 : Retour sur les mots charnières

Travailler sur la forme avec le texte *Le sida*

Retour sur les exercices

Rédaction

4- MANIPULATION

Retour sur l'activité 3 :

Poser quelques questions aux élèves sur les figures de style, le champ sémantique et le champ lexical.

a) Amorce :

- Regarder les mots charnières. L'enseignant donne ses explications sur les différents mots charnières utilisés dans un texte argumentatif ainsi que le lien qu'ils établissent.
- Ne pas oublier de mentionner qu'il existe d'autres types de mots charnières, mais que la liste présentée concerne les mots normalement utilisés pour la réalisation d'un texte argumentatif.

5- COMPÉTENCE

- D'abord, l'enseignant présente les transparents (2) sur lesquels est présenté le texte : « Le sida » et réalise lui-même l'exercice pour faire remarquer la présence des mots charnières. De plus, il demande ou indique le rapport ou le lien qu'ils entretiennent. On travaille le texte pour l'améliorer sur le plan de la forme.

LE SIDA

Depuis que le monde est monde, chaque décennie a connu sa tragédie : le choléra a balayé des millions de gens, la peste a tué des peuples entiers, la grippe espagnole a aussi décimé des populations. Notre décennie, elle, est secouée par le sida. En prenant aucun moyen pour lutter contre ce fléau, les gens démontrent leur irresponsabilité. Premièrement, la maladie qu'a contractée la mère peut être facilement transmissible au fœtus. Deuxièmement, que dire des héroïnomanes qui s'échangent leurs seringues afin de satisfaire leur besoin?

En premier lieu, quelle que soit la décision des gens face à leurs responsabilités, il reste que le sida se développe de façon insidieuse. En effet, la maladie peut être transmissible facilement de la mère au fœtus car, comme le rappelle le docteur Hughes, « le fœtus se nourrit de la mère » et, par le fait même, une mère séropositive transmettra le virus au fœtus sans pouvoir lutter contre ce phénomène. Le seul espoir réside dans la découverte d'un vaccin et certaines mères restent confiantes de sauver leur bébé tout comme Jeanne B., âgée de 35 ans, qui vient d'apprendre que l'enfant qu'elle porte est atteint du sida. Malgré tout, celle-ci garde espoir et est prête à lutter jusqu'au bout. Bien que la transmission est irréductible de la mère au fœtus, il n'en reste pas moins que là encore, une plus grande prévention serait nécessaire. Ne dit-on pas que « mieux vaut prévenir que guérir »? Ce proverbe est facile à énoncer mais certainement plus difficile à appliquer.

Ensuite, de plus en plus, le virus contamine les banques de sang, les seringues des drogués et se répand dans les prisons. Je trouve d'ailleurs inconcevable que les héroïnomanes s'échangent leurs seringues à chaque fois qu'ils veulent assouvir leur besoin. La situation devient alarmante surtout lorsqu'on sait que 51 pour cent des

nouveaux cas de sida proviennent des drogués. La maladie monte en flèche et les drogués continuent leurs échanges de seringues, et si ce n'est dans la rue, ils le font dans des endroits plus cachés comme l'affirme Karen Hein de l'hôpital Montefiore du Bronx à New York : [Le sida se transmet dans la promiscuité des « crack house » et des « shooting alleys ».] La solution serait-elle de fermer ces maisons? Certainement pas. Par contre, une solution possible et durable serait de conscientiser et d'aider ces gens atteints du virus qui souffrent depuis trop longtemps pour que la transmission de la maladie ne se fasse plus par l'échange de seringues.

En somme, si chacun décidaient de se prendre en main, de lutter dans le but d'enrayer ce fléau, le sida pourrait éventuellement disparaître. Le remède réside en chacun de nous et tant que les gens n'auront pas conscience que le sida peut se transmettre au fœtus, qu'il faut avoir une vie sexuelle stable et que les héroïnomanes ne doivent pas échanger leurs seringues, le sida continuera ses ravages.

Source : MARIN, Louise et Laurette PÉROT, Déclic. Les éditions Beauchemin Ltée, 1990, p. 12 – 30 – 31 - 35.

6- PERFORMANCE

Pour les deux périodes :

- Travail d'équipe. Les élèves doivent trouver les mots charnières et leur lien dans quatre textes argumentatifs 2-3-4-5.
- Travail d'équipe. Les élèves doivent trouver les mots charnières appropriés pour compléter le texte 6 et en indiquer le lien obtenu.
- *Ensuite, chaque membre de l'équipe choisit un texte parmi ceux travaillés et donne son opinion sur ce texte. Est-il en accord ou non avec l'opinion émise? Il doit donc produire un texte de 150 mots en s'adressant aux lecteurs du journal de l'école. Enfin, il devra utiliser quatre mots charnières dans son paragraphe.*

7- SANCTION

- Remettre le texte d'environ 150 mots à la période suivante sur traitement de texte ou à l'encre (bleu ou noir) sur une feuille.
- *Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale devra être rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (à l'encre).*

Activité 5

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Retour sur les mots charnières et le lien qu'ils établissent.

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- L'élève devra être en mesure d'identifier plusieurs destinataires, d'apprendre plusieurs façons d'amener son sujet et d'utiliser les figures de rhétorique (interpellation et interrogation). Il sera également en mesure de rédiger le sujet posé de son introduction.

3- DÉROULEMENT DE LA PÉRIODE

- PÉRIODE :
- Retour sur le cours précédent
 - Théorie : figures de rhétorique
 - Lecture et discussion sur la forme du texte proposé
 - Théorie : l'introduction
 - Exercice : rédaction de quatre introductions

4- MANIPULATION

- Retour sur l'activité 3 : L'enseignant écrit quelques mots charnières au tableau et les étudiants identifient le lien qu'ils entretiennent.

A) Amorce

Lecture des quelques exemples pour l'introduction selon les quatre façons de faire pour la problématique sur le thème : Le port de l'uniforme.

5- COMPÉTENCE

- Présentation des figures de rhétorique. Elles permettent à l'élève de rendre son texte argumentatif plus intéressant et plus accrocheur.
- Exemple d'interpellation : L'enseignant qui s'adresse directement à ses élèves réussit à les impliquer davantage.
- Exemple d'interrogation : L'enseignant qui s'adresse toujours à ses élèves en lui posant des questions réussit à capter leur attention.
- À la suite de la lecture des exemples d'introduction, l'enseignant expose les différentes parties de l'introduction. Puis, il identifie avec les étudiants les deux parties présentes dans chacune des introductions. On remarquera que les deux parties sont identifiées par un caractère différent.

6- PERFORMANCE

- Il s'agit d'un travail d'équipe. Les élèves rédigeront leurs introductions à l'aide de la thèse suivante: *Les dictées, les productions ainsi que les exercices de grammaire sont nécessaires pour exceller en français*. Pour se documenter, les élèves vont sur Internet pour lire l'actualité et se renseigner sur le sujet. Ensuite, pour animer la discussion, l'enseignant parle de la condition de la langue française (clavardage, fautes, dialectes, anglicismes). Chaque équipe doit composer quatre problématiques différentes sur le thème du français. Chacune des introductions devra également comprendre un mot charnière pour établir un rapport de restriction ainsi que le sujet posé incluant le destinataire, la thèse et l'opinion de l'élève. Les destinataires sont le ministre de l'Éducation, le directeur de l'école, mon professeur et les lecteurs du journal régional. Attention au registre de langue. Enfin, les élèves doivent utiliser l'interpellation et l'interrogation à au moins une reprise.

Vous avez 25 ans, vous avez des diplômes, vous voulez travailler et vous êtes sans emploi : à qui la faute?

Le dossier d'André Noël, dans *La Presse* de la semaine dernière, a pu inquiéter beaucoup de gens, surtout des jeunes.

LE CUL-DE-SAC DES ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS

Comment ne pas s'affoler quand on voit l'impuissance des milliers de jeunes qui veulent s'engager dans la vie de chez eux sans pouvoir y trouver une porte?

Quelques chiffres. Quatre finissants sur 97 ont trouvé un emploi permanent relié à leur formation en radiologie. En aéronautique? Onze pour cent ont trouvé un emploi. En techniques du meuble? 30 pour cent. En finance? 51 pour cent. En génie civil? 57 pour cent. Pire que cela: en éducation spécialisée: 62 pour cent.

Ce qui signifie que, après de longues années d'études, des finissants de cégeps ou d'universités arrivent sur le marché du travail sans espoir de servir la société et de survivre dans le domaine de leur choix.

Comme nous le rapporte le dossier préparé par André Noël: « Il semble que, dans nos collèges, on se préoccupe plus de la porte avant que de la porte arrière... » Ou, comme dit l'une des personnes concernées par la situation: « Il y en a plusieurs qui ont fini leurs études, il y a cinq ans, et trouvent encore seulement des emplois occasionnels. »

C'est la situation au Québec. On peut étudier longtemps, vaillamment, et se trouver chômeur instruit.

Il ne faut surtout pas s'alarmer: le Québec connaît tout simplement une situation que d'autres pays occidentaux ont dû affronter de façon dramatique depuis quelques années. Il suffit de se rappeler Paris '68, alors que la révolte nationale a pris naissance à l'université de Nanterre où l'on préparait, à la centaine, des diplômés en Lettres qui ne pouvaient pas ensuite trouver un emploi comme professeur, dans la plus petite commune en France. On s'estime alors lésé, et avec raison.

Que faire alors? Plusieurs choses, évidemment. D'abord, il faut se rappeler que les étudiants de Secondaire III ont déjà, à 14 ou 15 ans, des choix extrêmement importants à déterminer immédiatement pour leur avenir. Impossible! D'autant plus que ces « enfants » ne sont pas convenablement informés sur les avenues qui les mènent à un avenir qu'ils connaissent très mal. Il faut donc, dans les écoles, des conseillers pédagogiques en grand nombre pour expliquer, à une population en recherche, les orientations qui lui seraient favorables.

Plus que cela: il faut la collaboration des associations professionnelles pour indiquer, franchement, les possibilités futures de leur milieu. Que le Barreau s'exprime, que le Collège des médecins exprime ses besoins et ses limites, que les ingénieurs nous renseignent: où sommes-nous riches et où sommes-nous pauvres?

En conséquence, il faudrait que le ministère de l'Éducation, tellement préoccupé de structures, s'inquiète finalement des personnes. Et qu'il organise l'éducation collégiale et universitaire en fonction des besoins des jeunes plutôt qu'en réponse à des demandes de milieux fermés et peu renseignés.

Source : DUBUC, Jean-Guy. La Presse, 19 juillet 1985.

7- SANCTION

- Remettre les quatre introductions à la fin du cours ou au début du cours suivant.
- *Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale devra être rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (à l'encre).*

Activité 6

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Retour sur l'introduction.

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Utiliser les figures de rhétorique (la citation, la maxime et le proverbe).
- Rechercher des arguments dans une banque de données.
- Utiliser la prise de notes en identifiant et en résumant l'idée d'un ou des experts sur un sujet donné.

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Retour sur le cours précédent

Théorie : figures de rhétorique
 Théorie : les différents domaines
 Exercice : trouver le domaine
 Correction de l'exercice

PÉRIODE 2 : Retour sur le cours précédent

Lecture du texte et en effectuer le travail sur la forme
 Prise de notes et rédaction

4- MANIPULATION

Retour sur l'activité 5 : Lire quelques introductions des élèves et faire identifier le sujet amené (le type).

Retour lors de la période 2 : Rappeler les différents domaines aux élèves.

5. COMPÉTENCE

- Présentation des figures de rhétorique supportant cette activité. Elles permettent à l'auteur de rendre son texte argumentatif plus intéressant et plus accrocheur.
- Lire la définition de chaque figure de rhétorique et répondre aux différentes questions des élèves.
- Regarder la théorie sur les domaines avec les élèves et insister sur le fait que chaque paragraphe de développement doit traiter un seul domaine. Il importe également de dire que lors de la prise de notes, plusieurs arguments peuvent se rattacher à un seul domaine, pour un meilleur choix lors de la production.

6. PERFORMANCE

- Il s'agit d'un travail d'équipe. Les équipes doivent trouver le domaine correspondant à l'argument énoncé (12 arguments).
- Toujours en équipe. Chaque équipe travaille le texte *La vie sauvage* et dit en quoi il est à visée littéraire. Il doit ensuite trouver, sur Internet, des arguments (pour) et des arguments (contre) pour le thème proposé (la solitude). La chanson Dans un spoutnik dans l'album intitulé *Rêver mieux* de Daniel BÉLANGER peut également être utilisée.
- Pour la partie rédaction, l'élève a le choix parmi la thèses suivante : *La solitude est bénéfique pour l'homme.*

LA VIE SAUVAGE

Tout allait bien en apparence. L'île prospérait au soleil, avec ses cultures, ses troupeaux, ses vergers, et les maisons qui s'édifiaient de semaine en semaine. Vendredi travaillait dur, et Robinson régnait en maître. Tenn qui vieillissait faisait des siestes de plus en plus longues.

La vérité, c'est qu'ils s'ennuyaient tous les trois. Vendredi était docile par reconnaissance. Il voulait faire plaisir à Robinson qui lui avait sauvé la vie. Mais il ne comprenait rien à toute cette organisation, à ces codes, à ces cérémonies, et même la raison d'être des champs cultivés, des bêtes domestiquées et des maisons lui échappait complètement. Robinson avait beau lui expliquer que c'était comme cela en Europe dans les pays civilisés, il ne voyait pas pourquoi il fallait faire la même chose sur l'île déserte du Pacifique. De son côté Robinson voyait bien que Vendredi n'approuvait pas du fond du cœur cette île trop bien administrée qui était l'œuvre de sa vie. Certes Vendredi faisait de son mieux. Mais dès qu'il avait un moment de liberté, il ne faisait que des bêtises.

Par exemple, il se conduisait à l'égard des animaux d'une façon tout à fait incompréhensible. Pour Robinson, les animaux étaient soit utiles, soit nuisibles. Les utiles devaient être protégés pour qu'ils se multiplient. Quant aux nuisibles, il fallait les détruire de la façon la plus expéditive. Impossible de faire comprendre cela à Vendredi! Tantôt il accomplissait sur des animaux des actes d'une cruauté monstrueuse.

C'est ainsi qu'il avait entrepris d'élever et d'apprivoiser un couple de rats! Même Tenn avait compris qu'il devait laisser en paix ces horribles bêtes parce que Vendredi les avait prises sous sa protection. Robinson eut bien du mal à s'en débarrasser. Un jour il les emporta dans la pirogue et les jeta à la mer. Les rats revinrent au rivage à la nage et de là regagnèrent la maison. Robinson recommença, mais cette fois en employant une ruse qui réussit parfaitement. Il emporta avec les rats une planche bien sèche. Il mit les rats sur la planche, et la planche dans la mer. Les rats cramponnés à ce petit bateau improvisé n'osaient pas se jeter à l'eau pour revenir à la plage, et le courant les emporta au large. Vendredi ne dit rien, mais Robinson vit bien qu'il savait. Comme si Tenn qui avait tout vu lui avait raconté ce qui s'était passé!

Un autre jour, Vendredi disparut pendant plusieurs heures. Robinson allait partir à sa recherche, quand il vit une colonne de fumée qui s'élevait derrière les arbres du côté de la plage.

Il n'était pas défendu d'allumer des feux sur l'île, mais le règlement voulait qu'on prévînt le gouverneur en précisant le lieu et l'heure qu'on avait choisis. C'était pour éviter toute confusion avec le feu rituel des Indiens qui pouvaient toujours revenir. Si Vendredi avait négligé de prévenir Robinson, c'était sans doute que ce qu'il était en train de faire n'avait aucune chance de lui plaire.

Robinson se leva en soupirant et se dirigea vers la plage après avoir sifflé Tenn.

Il ne comprit pas tout de suite le curieux travail auquel se livrait Vendredi. Sur un tapis de cendres brûlantes, il avait posé une grosse tortue qu'il avait fait basculer sur le dos. La tortue n'était pas morte, et elle battait furieusement l'air de ses quatre pattes. Robinson crut même entendre comme une toux un peu rauque qui devait être sa façon de crier. Faire crier une tortue! Fallait-il que l'Indien eût le diable au corps! Quant au but de cette horrible opération, il le comprit en voyant la carapace de la tortue se redresser, devenir presque plate et naturellement se détacher du corps de la tortue. Pendant ce temps, Vendredi avec un couteau coupait à l'intérieur les parties

qui restaient encore collées à la carapace. Tout à coup, la tortue roula sur le côté en laissant sa carapace par terre. Elle retomba sur ses pattes et se mit à galoper vers la mer, suivie par Tenn qui courait derrière en aboyant. Puis elle s'enfonça dans les vagues.

- Elle a tort, dit tranquillement Vendredi, demain les crabes l'auront mangée!

Puis il se mit à frotter avec du sable l'intérieur de la carapace qui formait comme un grand plateau un peu incurvé.

- C'est un bouclier, expliqua-t-il à Robinson. C'est comme cela qu'on les fait dans mon pays. Aucune flèche ne peut le percer, et même les grosses bolas rebondissent dessus sans le casser!

Robinson en voulait beaucoup à Vendredi de la cruauté qu'il avait montrée dans cette affaire de bouclier. Mais un peu plus tard, il eut l'occasion de voir à quel point Vendredi pouvait être gentil et dévoué envers une bête quand il l'avait adoptée.

Malheureusement il s'agissait cette fois d'un petit vautour que ses parents avaient abandonné. C'était une horrible petite bête, avec sa grosse tête aux yeux exorbités, ses lourdes pattes maladroites, et ce petit corps tout nu et tordu comme celui d'un infirme. Il ouvrait largement son énorme bec et le tendait en piaillant chaque fois qu'on s'approchait de lui.

Vendredi commença par lui donner des morceaux de viande fraîche qu'il avalait avec avidité. Mais bientôt le petit vautour donna des signes de maladie. Il dormait toute la journée, et sous son maigre duvet son gésier saillait comme une boule dure. En vérité, il ne pouvait pas digérer cette viande trop fraîche. Il fallait trouver autre chose. Alors Vendredi laissa des boyaux de chèvres pourrir au soleil. Bientôt on vit des asticots blancs et gras qui grouillaient dans la viande nauséabonde. Vendredi les recueillit avec un coquillage. Puis il les mit dans sa bouche et les mâcha longtemps. Enfin, il laissa couler dans le bec du petit vautour la bouillie blanche et épaisse qui résultait de cette mastication.

- Les vers vivants trop frais, expliqua-t-il. L'oiseau malade. Alors il faut mâcher, mâcher. Toujours mâcher pour les petits oiseaux.

Robinson qui le voyait faire en eut l'estomac soulevé de dégoût, et il se sauva pour ne pas vomir. Mais au fond, il admirait les sacrifices que pouvait faire Vendredi quand il avait décidé d'aider un animal¹.

Depuis l'arrivée de Vendredi, Robinson n'était pas retourné au fond de la grotte. Il espérait que grâce à son nouveau compagnon la vie dans l'île, le travail et les cérémonies l'amuseraient suffisamment pour qu'il n'ait plus envie de cette sorte de drogue.

Or, une nuit de pleine lune, il s'éveilla et n'arriva plus à se rendormir. Dehors, il n'y avait pas un souffle de vent et les arbres parfaitement immobiles paraissaient dormir, comme Vendredi et Tenn enlacés à leur habitude devant la porte. Robinson fut envahi par un sentiment de très grand bonheur. En effet, parce qu'il faisait nuit, il n'y avait pas de travail possible, pas de cérémonies, pas d'uniformes, pas de gouverneur, ni de général, bref c'était les vacances. Robinson aurait voulu que la nuit ne finît jamais, que les vacances durent toujours. Mais il savait que le jour allait revenir, et avec lui tous ses soucis et toutes ses obligations.

1. Il est vrai que pour nourrir un petit oiseau tombé du nid, il faut bien mâcher soi-même tout ce qu'on lui donne. Mais bien sûr on n'est pas obligé de prendre des asticots. De la viande, du jambon ou de l'œuf dur font très bien l'affaire.

Source : TOURNIER, Michel. Vendredi ou la vie sauvage. Les éditions Junior édition spéciale, Collection Folio Junior no 445, Gallimard, 1987, p. 72 – 77.

- L'élève rédige son introduction selon ce que nous avons appris lors de l'activité précédente. Par contre, il compose son paragraphe de développement en élargissant un argument qu'il a préalablement pris en note. Enfin, l'élève devra insérer une des trois figures de rhétorique qui ont été traitées au début de la période 1.

7. SANCTION

- Remettre la rédaction au début de la période suivante.

Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale devra être rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (à l'encre)

Dans un spoutnik

Quand certains soirs tu t'ennuies trop
 Regarde dans le ciel tu pourras voir
 Comme une lumière qui avance lentement
 D'abord on croit en une étoile
 C'en est pas une :
 C'est moi dans un spoutnik

Si tu penses c'est trop petit
 Pour un comme moi et mon gabarit
 Faut dire ce n'est pas mon corps qui voyage
 Non, moi je suis dans mon lit
 Mais mon esprit lui est dans un spoutnik

Six milliards
 Six milliards de solitude
 Six milliards ça fait beaucoup
 Six milliards
 Six milliards de solitude
 Six milliards ça fait beaucoup
 De seuls ensemble

Ce que j'y fais ne regarde personne
 Mais puisque te me le demandes si gentiment
 Je vais te le dire ce que j'y cherche
 Tout simplement juste un endroit
 À mettre à l'envers et poser mon spoutnik

Poser là mon satellite où c'est la fête
 Où les gens ne s'en font plus
 Pour quelques heures
 Et qui retourneront là d'où ils viennent
 Plus forts, plus vrais
 À demi-invincible

Six milliards
 Six milliards de solitude
 Six milliards ça fait beaucoup
 Six milliards
 Six milliards de solitude
 Six milliards ça fait beaucoup
 De seuls ensemble.

Daniel BÉLANGER

Activité 7

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Retour sur les domaines.

2- OBJECTIF SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Utiliser la ponctuation structurante en fonction du contexte.
- Ajuster son vocabulaire selon le but souhaité et le destinataire choisi (dire autrement plusieurs parties de phrases).

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Retour sur le cours précédent

- Théorie : figures de rhétorique
- Théorie : la virgule
- Exercice et correction de l'exercice
- Début des exercices « Dire autrement »

PÉRIODE 2 : Retour sur le cours précédent

- Correction des derniers exercices
- Lecture et discussion sur le texte. Prise de notes
- Rédaction

4- MANIPULATION

Retour sur l'activité 6 : Faire nommer quelques domaines pour la thèse suivante : Le sport est un bienfait.
(médical, monétaire, psychologique, etc.)

Retour lors de la période 2 : rappeler l'importance du « dire autrement ».

Amorce (deuxième cours) :

Il serait préférable de prévoir quelques minutes pour discuter avec les élèves au sujet de la liberté afin d'activer leurs connaissances. Pouvons-nous être totalement libre?

5- COMPÉTENCE

- Présentation des figures de rhétorique pour cette activité. Elles permettent à l'élève de rendre son texte argumentatif plus intéressant et plus accrocheur.
- Lire la définition de chaque figure de rhétorique et répondre aux différentes questions.
- Afin d'éviter les répétitions et d'écrire un texte qui coule bien, il faut être en mesure de dire les choses de plusieurs façons. Le sens est toujours respecté, mais la manière de le dire peut différer selon le destinataire. Il importe de développer cette capacité à ajuster son registre de langue.
 - L'enseignant peut dire quelque chose à ses élèves en le faisant selon différents registres de langue (populaire, familier, correct, littéraire).

6- PERFORMANCE

- Il s'agit d'un travail d'équipe. Les équipes doivent réaliser les exercices 1 à 21 et ensuite transformer le texte de *Claude JASMIN*.
- Les équipes font les exercices par blocs, c'est-à-dire que les élèves répondent aux questions 1 à 8 (correction), ensuite les questions 10 à 14 (correction), puis les questions 18 à 21 (correction) et enfin le texte de la fin (correction).
- Toujours en équipe, les élèves doivent trouver, dans le texte *Le Petit prince* le type de texte et pourquoi. Ensuite, sur Internet, ils complètent leurs arguments (le pour et le contre) ainsi que les domaines (aspects) pour le thème proposé (la liberté).
- Pour la partie rédaction, l'élève doit s'inspirer de la thèse suivante : *La liberté est un bienfait pour nous, les jeunes.*

LE PETIT PRINCE

Chapitre IX

Je crois qu'il profita, pour son évasion, d'une migration d'oiseaux sauvages. Au matin du départ il mit sa planète bien en ordre. Il ramona soigneusement ses volcans en activité. Il possédait deux volcans en activité. Et c'était bien commode pour faire chauffer le petit déjeuner du matin. Il possédait aussi un volcan éteint. Mais, comme il disait : « On ne sait jamais ! » Il ramona donc également le volcan éteint. S'ils sont bien ramonés, les volcans brûlent doucement et régulièrement, sans éruptions. Les éruptions volcaniques sont comme des feux de cheminée. Évidemment sur notre terre nous sommes beaucoup trop petits pour ramoner nos volcans. C'est pourquoi ils nous causent des tas d'ennuis.

Le petit prince arracha aussi, avec un peu de mélancolie, les dernières pousses de baobabs. Il croyait ne jamais devoir revenir. Mais tous ces travaux familiers lui parurent, ce matin-là, extrêmement doux. Et, quand il arrosa une dernière fois la fleur, et se prépara à la mettre à l'abri sous son globe, il se découvrit l'envie de pleurer.

« Adieu », dit-il à la fleur.

Mais elle ne lui répondit pas.

« Adieu », répéta-t-il.

La fleur toussa. Mais ce n'était pas à cause de son rhume.

J'ai été sotte, lui dit-elle enfin. Je te demande pardon. Tâche d'être heureux. »

Il fut surpris par l'absence de reproches. Il restait là tout déconcerté, le globe en l'air. Il ne comprenait pas cette douceur calme.

« Mais oui, je t'aime, lui dit la fleur. Tu n'en as rien su, par ma faute. Cela n'a aucune importance. Mais tu as été aussi sot que moi. Tâche d'être heureux... Laisse ce globe tranquille. Je n'en veux plus.

- Mais le vent...

- Je ne suis pas si enrhumée que ça...

L'air frais de la nuit me fera du bien. Je suis une fleur.

- Mais les bêtes...

- Il faut bien que je supporte deux ou trois chenilles si je veux connaître les papillons. Il paraît que c'est tellement beau. Sinon qui me rendra visite ? Tu seras loin, toi. Quant aux grosses bêtes, je ne crains rien. J'ai mes griffes. »

Et elle montrait naïvement ses quatre épines. Puis elle ajouta : « Ne traîne pas comme ça, c'est agaçant. Tu as décidé de partir. Va t'en. »

Car elle ne voulait pas qu'il la vit pleurer. C'était une fleur tellement orgueilleuse...

Chapitre XXI

C'est alors qu'apparut le renard.

- Bonjour, dit le renard.
- Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
- Je suis là, dit la voix sous le pommier...
- Qui es-tu? dit le petit prince. Tu es bien joli...
- Je suis un renard, dit le renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »?
 - Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu?
 - Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »?
 - Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C'est bien gênant! Ils élèvent aussi des poules. C'est leur seul intérêt. Tu cherches des poules?
 - Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser »?
 - C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... ».
 - Créer des liens?
 - Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...
 - Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... je crois qu'elle m'a apprivoisé...
 - C'est possible, dit le renard. On voit sur la Terre toutes sortes de choses...
 - Oh! Ce n'est pas sur la Terre, dit le petit prince.
- Le renard parut très intrigué.
- Sur une autre planète?
 - Oui
 - Il y a des chasseurs, sur cette planète-là?

- Non
- Ça, c'est intéressant! Et des poules?
- Non
- Rien n'est parfait », soupira le renard.

Mais le renard revint à son idée.

- Ma vie est monotone. Je chasse les poules, les hommes me chassent. Toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent. Je m'ennuie donc un peu. Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme ensoleillée. Je connaîtrai un bruit de pas qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du terrier, comme une musique. Et puis regarde! Tu vois, là-bas, les champs de blé? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste! Mais tu as des cheveux couleur or. Alors ce sera merveilleux quand tu m'auras apprivoisé! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aimerai le bruit du vent dans le blé...

Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince.

- S'il te plaît... apprivoise-moi! », dit-il.
- Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.
- On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les marchands. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi!
- Que faut-il faire? dit le petit prince.
- Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près...

Le lendemain revint le petit prince.

- Il eut mieux valu revenir à la même heure, dit le renard. Si tu viens, par exemple, à quatre heures de l'après-midi, dès trois heures je commencerais d'être heureux. Plus l'heure avancera, plus je me sentirai heureux. À quatre heures, déjà, je m'agiterai et m'inquiéterai : je découvrirai le prix du bonheur! Mais si tu viens n'importe quand, je ne saurai jamais à quelle heure m'habiller le cœur... Il faut des rites.
- Qu'est-ce qu'un rite? dit le petit prince.
- C'est aussi quelque chose de trop oublié, dit le renard. C'est ce qui fait qu'un jour est différent des autres jours, une heure, des autres heures. Il y a un rite, par exemple,

chez mes chasseurs. Ils dansent le jeudi avec les filles du village. Alors le jeudi est jour merveilleux! Je vais me promener jusqu'à la vigne. Si les chasseurs dansaient n'importe quand, les jours se ressembleraient tous, et je n'aurais point de vacances.

Ainsi, le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche

- Ah! dit le renard... Je pleurerai.
- C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...
- Bien sûr, dit le renard.
- Mais tu vas pleurer! dit le petit prince.
- Bien sûr, dit le renard.
- Alors tu n'y gagnes rien!
- J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé.

Puis il ajouta :

- Va revoir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde. Tu reviendras me dire adieu, et je te ferai cadeau d'un secret.

Le petit prince s'en fut revoir les roses.

- Vous n'êtes pas du tout semblables à ma rose, vous n'êtes rien encore, leur dit-il. Personne ne vous a apprivoisées et vous n'avez apprivoisé personne. Vous êtes comme était mon renard. Ce n'était qu'un renard semblable à cent mille autres. Mais j'en ai fait mon ami, et il est maintenant unique au monde.

Et les roses étaient bien gênées.

- Vous êtes belles, mais vous êtes vides, leur dit-il encore. On ne peut pas mourir pour vous. Bien sûr, ma rose à moi, un passant ordinaire croirait qu'elle vous ressemble. Mais à elle seule elle est plus importante que vous toutes, puisque c'est elle que j'ai arrosée. Puisque c'est elle que j'ai mise sous globe. Puisque c'est elle que j'ai abritée par le paravent. Puisque c'est elle dont j'ai tué les Chenilles (sauf les deux ou trois pour les papillons). Puisque c'est elle que j'ai écoutée se plaindre, ou se vanter, ou même quelquefois se taire. Puisque c'est ma rose.

Et il revint vers le renard.

- Adieu, dit-il...

- Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple : on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.
- L'essentiel est invisible pour les yeux, répéta le petit prince, afin de se souvenir.
- C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante.
- C'est le temps que j'ai perdu pour ma rose..., fit le prince, afin de se souvenir.
- Les hommes ont oublié cette vérité, dit le renard. Mais tu ne dois pas l'oublier. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé. Tu es responsable de ta rose...
- Je suis responsable de ma rose..., répéta le petit prince, afin de se souvenir.

Source : SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. Le Petit Prince. Chapitres IX - XXI.

- L'élève rédige son introduction selon ce que nous avons appris lors de l'activité 5. Puis, il compose son paragraphe de développement en élargissant un argument qu'il a préalablement pris en note. Enfin, l'élève devra insérer une des trois figures de rhétorique qui ont été traitées au début de la période 1.

7- SANCTION

- Remettre la rédaction au début de la période suivante.

Activité 8

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Retour sur l'activité 7 (les registres de langue)

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Connaître la structure de développement en explication argumentative.
- Identifier les valeurs que peut avoir le destinataire.
- Imaginer ses objections pour les repousser.

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Retour sur le cours précédent

Théorie : figures de rhétorique

Théorie : l'explication argumentative

Lecture du texte *Renaître*, discussion sur le type de texte et travail approprié

PÉRIODE 2 : Retour sur le cours précédent

Discussion pour compléter la prise de notes

Rédaction selon l'explication argumentative

4- MANIPULATION

Retour sur l'activité 7 : Retour sur les registres de langue. L'enseignant peut parler aux élèves en utilisant différents registres de langue et il les fait identifier par ceux-ci.

Retour lors de la période 2 : Rappeler les différentes étapes de l'explication argumentative.

Amorce : Il serait préférable de prévoir quelques minutes pour discuter avec les élèves au sujet du type de texte *Renaître* et effectuer le travail nécessaire. En deuxième période une discussion sur notre façon de vivre aidera à activer leurs connaissances.

5- COMPÉTENCE

- Présentation des figures de rhétorique. Elles permettent à l'élève de rendre son texte argumentatif plus intéressant et plus accrocheur.
- Lire la définition de chaque figure de rhétorique et répondre aux différentes questions.
- Regarder la théorie sur l'explication argumentative (voir le tableau). Il faut insister sur le développement, car il s'agit de l'élément central supportant cette activité.
- Pour ce qui est du tableau des mots charnières, il importe de faire prendre conscience à l'élève qu'il s'agit des liens qui seront utilisés lors de la rédaction.
- Après avoir bien analysé les différentes étapes, l'élève regarde l'exemple d'une explication argumentative. Il serait bien de présenter cette page sur transparent et de faire remarquer chacune des étapes.

6- PERFORMANCE

- Travail d'équipe. Chaque équipe doit trouver des arguments (pour) et des arguments (contre) ainsi que les domaines (aspects) pour le thème proposé : la vie.

RENAÎTRE

Comme Louise Latraverse, plusieurs femmes remettent en cause la culture dominante de l'avoir et du paraître. Leur but : Vivre, tout simplement.

Il y a une vingtaine de mois, j'ai été invitée à une étrange « vente de feu ». L'événement avait lieu dans un bel appartement du quartier Notre-Dame-de-Grâce à Montréal. La propriétaire, une femme à l'orée de la cinquantaine, avait indiqué qu'elle se débarrassait de tout. En plus des meubles, elle nous offrait sa ménagère, ses verres de cristal, ses lithographies de maître, ses vêtements sophistiqués et ce petit tailleur Thierry Mugler dont j'allais faire mes choux gras.

Entre deux « bargains », j'ai appris que notre hôtesse, une responsable des communications dans une importante société de produits de beauté, divorcée et mère d'un fils de dix-huit ans, était sur le point de tout laisser tomber pour aller ouvrir une auberge au Costa Rica!

Je n'ai jamais revu la dame en question mais j'ai rencontré plusieurs femmes qui, comme elle, ont décidé de prendre leurs distances d'une carrière qui leur grugeait tout leur temps et une bonne partie d'elle-même.

Toutes n'ont pas choisi le Costa Rica, mais le voyage fait certainement partie de leur arsenal. Les unes partent sur un bateau, les autres choisissent le pèlerinage solitaire dans des contrées exotiques comme le Tibet ou l'Arctique. La plupart ont tourné le dos aux valeurs matérielles et se soucient beaucoup moins du paraître qu'auparavant. Dans cet esprit, elles cherchent toutes à se débarrasser du superflu, ces biens qui les encombrent et les empêchent d'avancer. Plusieurs acceptent même de voir fondre leurs revenus si, en échange, elles peuvent enfin faire « quelque chose qui leur ressemble ».

Ce retour aux valeurs simples serait l'une des tendances les plus marquées des années 1990. Selon Richard Hétu de *La Presse* qui a enquêté sur le phénomène aux Etats-Unis, cette idée de moins consommer pour vivre plus serait le « dernier dada des baby-boomers ». En gros, il s'agirait d'une « révolte personnelle contre la culture dominante de l'avoir et du dépenser. Une révolte contre le stress du travail, contre le manque de temps avec son conjoint, ses enfants, ses amis. »

Au Québec, peut-être à cause de nos antécédents religieux, cette tendance semble s'accompagner d'un important volet spirituel. Les femmes que nous avons rencontrées ne désirent pas simplement acquitter le solde de leurs cartes de crédit, vider leur garde-robe ou se débarrasser d'une seconde voiture. Elles veulent renaître à la vie et à elles-mêmes. Recommencer à zéro.

« Ce n'est pas évident de tout laisser », dit France Hurtubise qui, à quarante ans, a abandonné une carrière dans les communications pour aller travailler dans les camps de réfugiés en Afrique. « Sauf qu'aujourd'hui, je suis la femme la plus heureuse du monde. »

France conduisait une Jetta de l'année, possédait un appartement à l'Île-des-Sœurs et portait plein de beaux vêtements qui mettaient en valeur sa longue et élégante silhouette. Elle vit à présent « dans ses valises », quelque part entre le Zaïre et la Bosnie.

Regrette-t-elle tout ce temps perdu dans des rôles qui ne lui convenaient pas? « Non pas du tout, répond-t-elle. Si je n'étais pas passée par ce chemin, je n'apprécierais pas autant ce qui m'arrive aujourd'hui. »

Jeune, elle avait un côté missionnaire. Depuis toujours, elle songeait à l'aide humanitaire. Mais la carrière l'a rattrapée. Puis, tout à coup, elle a trente-neuf ans. « Qu'est-ce que je fais là? »

« Il me manquait le côté humain, explique-t-elle. Finalement, la plupart des entreprises où l'on travaille ont ce côté froid et impersonnel. Cette quête de pouvoir,

cet esprit compétitif ne correspondaient plus à ce que j'étais devenue. J'ai pris une année de congé. »

Mais elle vivait aussi un déchirement profond au plan personnel. Une séparation qui l'avait laissée découragée, avec en plus ce désir désormais inutile de fonder une famille. « J'ai réalisé que je n'aurais jamais d'enfants. »

Son année de congé lui a permis de faire un bilan. Puisqu'elle avait beaucoup de temps libre, elle s'est offerte pour faire du bénévolat à la Croix-rouge. Quelques semaines plus tard, on demandait des volontaires pour aller travailler dans un camp de réfugiés rwandais au Zaïre. Son expérience professionnelle (elle avait déjà travaillé pour une compagnie d'aviation, avait beaucoup voyagé) faisait de France la candidate idéale. Elle passera plusieurs mois en Afrique avant d'entreprendre une autre mission – en Bosnie cette fois.

« Tout l'amour que l'on reçoit de ces gens-là! Ça peut paraître cul-cul, mais c'est ce qui m'a séduite, dès le départ. On s'aperçoit qu'on peut faire avec presque rien. Et parce qu'on vit des choses très intenses, on développe des relations fortes avec les gens autour de nous, dans notre milieu de travail. »

À Montréal, cet automne, elle a essayé de parler de son expérience à ses amies. Quelques-unes ont compris, « mais la plupart me croient un peu folle » conclut-elle en riant.

Louise Latraverse, elle, n'a pas eu à affronter ce genre de critiques. Folle, elle l'a toujours été. Son nouveau mode de vie a tout de même alarmé ses anciens amis. « Il y en a plusieurs qui me trouvent ennuyeuse », dit-elle en souriant.

Il y a deux ans, la comédienne a décidé de mettre un terme à la course effrénée que lui imposait la scène pour prendre le temps de peindre, un art qu'elle a toujours pratiqué en dilettante et qu'elle voulait à présent explorer.

Son départ pour l'Inde quelques temps plus tard, se voulait une sorte de quête, un retour à l'essentiel. Elle passera près de trois mois à Madras, dans le sud du sous-continent asiatique, un « voyage initiatique » qu'elle a parfaitement décrit dans *India, mon amour*, le récit accompagné de ses aquarelles qu'elle a publié l'hiver dernier.

Au départ, dit-elle, il y a eu ce grand passage à vide qui, pendant un moment, l'a laissée complètement démunie, épaisse, lessivée. Puis, elle a senti qu'il lui fallait faire face à la souffrance. « Je n'aurais rien changé si je n'avais pas eu si mal », avoue-t-elle.

Car elle a changé. À cinquante-cinq ans, elle est devenue végétarienne. Son look la préoccupe beaucoup moins (pendant un moment elle a laissé voir ses cheveux gris) et elle a réalisé qu'il y a « quelque chose de plus grand que les possessions matérielles ». Elle parle volontiers d'une « quête d'absolu », d'une marche au-delà des frontières du visible.

Son ancienne vie lui apparaît parfois comme un mirage. « On faisait tous du show business, raconte-t-elle. On allait de fête en fête. On fréquentait les aéroports. La bouffe était notre grande préoccupation. Dans les années soixante, on passait presque tous nos cachets d'acteur au restaurant! En fait, on réagissait contre la « cuisine blanche » de nos mères (ces mets sans saveur et sans couleur). Quelques années plus tard, nous étions tous devenus des experts en gastronomie! »

Autour d'elle, dans ce bel appartement du Carré Saint-Louis à Montréal : des livres, des tapis, des figurines et des tableaux. Combien de fois n'a-t-on pas loué les qualités d'hôtesse de Louise Latraverse? Son intérieur douillet? Sa remarquable terrasse aménagée sur le toit? Vingt ans de son passé dorment ici. Aujourd'hui, elle vend tout : l'appartement, les bibelots, une grande partie des meubles. « Je m'en vais vers le détachement », dit-elle.

Toute jeune dans son Chicoutimi natal, elle avait déjà ce côté mystique. « Je suis de cette essence, dit-elle. Comme beaucoup d'enfants de ma génération, je voulais être sainte, j'allais à la messe, je cherchais l'illumination. » Puis, les années soixante l'ont rattrapée. Curieuse, gourmande, agitée, elle voulait tout et tout de suite. Elle a assisté au festival pop de Woodstock, dormi au Chelsea Hotel, fréquenté Bob Dylan. La magie du Rock and Roll, les drogues hallucinogènes, le flower power, elle a tout vu, tout connu.

Le changement ne lui fait pas peur. « Les gouvernements n'ont plus d'argent, la sécurité d'emploi n'existe plus et nos priviléges ont fondu comme neige au soleil. Pour moi qui ai toujours vécu dans une sorte d'insécurité (à cause de mon métier) cela n'est pas nécessairement une calamité. Nous gagnons beaucoup à devenir responsables. Désormais, nous ne devons plus compter que sur nous-mêmes. »

Elle ne sait pas si elle rejouera un jour. Pour l'instant, elle ne songe qu'à peindre et voyager. Elle projette un séjour en Chine, aussi déstabilisant et solitaire que son périple à Madras. « On apprend toujours mieux quand on est seule », dit-elle. « Moi, ajoute-t-elle ironiquement dans son livre, je choisis d'éventer mon arthrose à grandes doses de dépaysement! »

La profession de foi pourrait aussi être celle de Céline Masse Bellay qui, à cinquante-cinq ans, a décidé de tout lâcher pour refaire sa vie.

Mère de quatre grands garçons qu'elle a élevés toute seule après la mort de son mari, Céline, qui est originaire de Trois-Rivières, est d'abord allée sur le marché du travail, il y a vingt ans, « pour sortir de la maison ». Puis, à quarante-six ans, pour suivre son patron qui venait d'ouvrir une boîte de production de télévision, elle déménage à Montréal. « J'avais besoin de savoir ce que j'étais capable de faire en tant que femme », explique-t-elle. Elle a très bien réussi. Mais la maison de production grossit rapidement. « À la fin, dit-elle, c'était devenu tout à fait impersonnel. Il n'y avait plus d'alchimie entre les gens. Et puis, le monde de la télévision, c'est très superficiel. J'ai senti baisser mon intérêt. » Elle commence par réduire sa semaine de travail à trois

jours. Puis, s'inscrit à un cours d'agent immobilier au cégep. Finalement, elle décide de faire le point et part un mois, toute seule, avec son sac à dos, au Danemark. Au retour, sa décision est prise : « Je vends l'appartement, annonce-t-elle à ses enfants médusés, je mets mes meubles à l'entrepôt et j'entreprends un tour du monde. Toute seule. »

Elle en est là lorsqu'elle rencontre Bernard, un ancien amoureux à qui elle a dû renoncer il y a une dizaine d'années pour cause d'incompatibilité familiale – les enfants de l'un et de l'autre ajoutés aux contraintes professionnelles de chacun ayant rendu leur relation impossible. Cette fois, ils sont tout à fait sur la même longueur d'ondes. Tous les deux partagent ce désir de vivre sur la route. Dans un an, calculent-ils, ils se seront procurés le Winnibago qui leur permettra de voyager à l'année longue. En attendant, Céline est allée rejoindre Bernard sur une base militaire à Winnipeg, une ville où l'on parle très peu français et où elle ne connaît absolument personne.

De son ancienne vie, il ne lui reste plus qu'une dizaine de boîtes qu'elle a placées dans un entrepôt. « Tous nos petits meubles, nos chaînes stéréo, nos vêtements seyants, ce sont des gris-gris pour nous sécuriser. Pourtant j'ai éprouvé un immense sentiment de libération quand je m'en suis débarrassée. Car il n'y a pas de mystère. Si tu veux vivre des choses intenses, il faut te débarrasser de ce qui te retient. »

Source : BILLY, Hélène de. Rédactrice en chef de MADAME au foyer, avril 1996.

- Pour la partie rédaction, l'élève doit tenir compte de cet énoncé.

Tu écris au maire de la ville, Monsieur _____, une introduction et un premier paragraphe de développement dans lesquels tu formules et défends la thèse suivante : Le tourisme est un vrai cadeau pour la ville. (300 mots environ). - L'élève doit également utiliser deux figures de rhétorique vues jusqu'à présent. - La stratégie argumentative utilisée sera l'explication qui permettra à l'élève de mieux persuader le maire d'adopter sa façon de voir.

7- SANCTION

- Remettre la rédaction au début de la période suivante. - Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale devra être rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (à l'encre).

Activité 9

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Retour sur l'activité 8 (explication argumentative).

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Répondre en réfutant l'opinion d'un autre.
- Apprendre à utiliser différents tons.

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1: Retour sur le cours précédent
Exercice sur les différents tons
Théorie : figures de rhétorique
Théorie : la réfutation
Lecture du texte et discussion avant la prise de notes

PÉRIODE 2 : Retour sur le cours précédent
Discussion pour compléter le travail sur le texte proposé
Rédaction selon la réfutation

4- MANIPULATION

Retour sur l'activité 8 : Retour sur l'explication argumentative. D'abord, l'enseignant peut demander les différentes étapes de l'explication argumentative. Ensuite, faire un retour avec transparent afin de bien identifier chacune des parties.

Retour lors de la période 2 : Rappeler les différentes étapes de la réfutation.

Amorce : Il serait préférable de prévoir quelques minutes pour discuter avec les élèves du rire après la lecture du texte du jour afin d'activer leurs connaissances.

5- COMPÉTENCE

- Présentation des figures de rhétorique (amplification et ironie). Elles permettent à l'élève de rendre son texte argumentatif plus intéressant et plus accrocheur.
- Lire la définition de chaque figure de rhétorique et répondre aux différentes questions.
- Regarder la théorie sur la réfutation (voir le tableau).
- L'enseignant doit insister sur les deux paragraphes de développement (A et B).
- Il faut également faire remarquer que la deuxième façon de faire la réfutation consiste seulement à inverser l'ordre de présentation des paragraphes, c'est-à-dire que le paragraphe B vient avant le paragraphe A.
- Lire attentivement le texte proposé.

6- PERFORMANCE

- Travail d'équipe. Chaque équipe doit trouver, si le texte proposé est littéraire et le travailler. Ensuite, ils complètent leurs informations pour leur propre production en allant chercher sur Internet, des arguments (le pour et le contre) pour appuyer leurs dires dans les domaines (aspects) qu'ils prévoient utiliser: - le rire

- Pour la partie rédaction, l'élève doit tenir compte de cet énoncé :

Tu écris à un élève de ta classe un texte argumentatif d'environ 350 mots dans lequel tu réfutes la thèse suivante : Le rire procure un malaise dans la population. Tu réfutes donc la thèse afin de persuader l'élève choisi ou proposé) d'adopter ta façon de voir.

C'EST PAS PARCE QUE C'EST DRÔLE QU'ON RIT

Maudit qu'on s'amuse! Presque aux larmes.

Maudit qu'on s'amuse! *Les Frigolinades*, le Groupe sanguin, les Fous brac, Yvon Deschamps, *Samedi de rire*, Jean-Guy Moreau, Clémence Desrochers, Rock et Belles Oreilles, Daniel Lemire, *Croc, les Folles alliées*, André-Philippe Gagnon, *le festival Juste pour rire*, et combien d'autres spectacles ont transformé le pays en scène du théâtre des variétés. La télévision d'État et les postes privés se décarcassent pour nous amuser. Et le public marche, il en redemande, il achète des billets trois mois à l'avance pour aller rire de lui-même sans retenue.

On se moque de tout, de Jésus-Christ qui porte sa croix, des pauvres agents Pinkerton, du paraplégique en chaise roulante, de l'autorité sous toutes ses formes, des défauts de langues, de l'imbécillité sous toutes ses coutures, on vise bas, parfois l'on est caricaturiste génial, mais cela n'a pas beaucoup d'importance; le Québec entier est entré dans le merveilleux monde du burlesque, de la farce, des jeux de mots, des vilains, des traits d'esprit.

Les citoyens veulent d'abord s'amuser, le public réclame des comédies. Si on joue Shakespeare, ce sera celui des fables légères, *La Tempête*, *Le Songe d'une nuit d'été*. Au théâtre, les pièces de boulevard sont présentées à guichet fermé et le succès phénoménal de *Broue*, par exemple, annonçait déjà cette réjouissante tendance. C'est au point où, disent les comédiens, même devant les pires tragédies les salles insistent pour s'esclaffer. Les spectateurs sont à l'affût de la réplique qui va les détendre.

Le comique occupe tant d'espace que les publicitaires l'utilisent à leur tour. Hier la chanson nationale habillait la publicité, aujourd'hui le gag est devenu la norme. Pepsi-Cola doit sa nouvelle célébrité aux scènes absurdes jouées par Claude Meunier et l'intelligente campagne de Provigo est issue d'une veine de plaisir. Même Bell Téléphone s'est payée des jeux de mots, elle qui vit de la parole.

Quand, il y a une quinzaine d'années, les Cyniques quittèrent la scène, il y eut un moment de tristesse. Où était la relève? Qui donc s'amuserait de la police, des curés, des vedettes, des politiciens? La relève? Elle s'est amenée à pleines portes, au *Club Soda*, par la Ligue d'impro, des rangs du féminisme, des émissions pour enfants, du théâtre de l'absurde, et le public québécois s'est mis à rire, gros, gras, satisfait.

Évidemment ce phénomène de société (qui a remplacé le projet de société) ne fait pas le bonheur de tous. L'écrivain Claude Jasmin (*Pleure pas Germaine, La Petite Patrie*) qui, dans le paysage culturel du Québec, tient le rôle nécessaire du volcan, a inévitablement fait éruption. Il a donc posté une lettre incendiaire aux journaux pour dénoncer l'esprit du temps. Quand on ridiculise tout, affirme le pamphlétaire, on se détruit soi-même.

L'indignation rituelle de Claude Jasmin est un excellent baromètre. Le romancier clame tout haut ce que d'autres osent à peine murmurer à leur voisin.

Ils sont en effet nombreux à trouver que tout ce rire n'a pas très bon goût. Que l'humour québécois, des *Insolences d'un téléphone* aux *Insolences d'une caméra*, vole bas. Que l'on dépense souvent beaucoup d'argent et d'imagination pour créer des *Surprises sur prises!* Que nous assistons, sur toutes les scènes, à un jeu de massacre qu'il faudrait arrêter. La morale est évacuée, affirment-ils, car il n'y a plus de respect, au Québec, ni pour Dieu ni pour le Diable.

Disons tout d'abord que si l'humour et le burlesque québécois vous attristent, vous pouvez vous consoler : cela ne va pas durer longtemps comme ça. On assiste, à propos du rire, au même phénomène que l'on a connu dans la chanson à l'époque où les sous-sols d'église se transformaient en boîtes avec au plafond un filet de pêche et aux murs quelques instruments aratoires « rapaillés ». Les Québécois ne font jamais les choses à moitié. Ils ne les font pas longtemps, mais quand ils se donnent à quelque chose, ils ne s'arrêtent qu'épuisés. Pendant 20 ans ils ont chanté, maintenant ils veulent rigoler. Pourtant, inévitablement, le marché du rire (75 millions de dollars par année) va plafonner : l'humour québécois est un produit qui ne s'exporte pas facilement. Ding et Dong l'ont prouvé en France, au *Grand Échiquier*, leur seul échec. De toute manière il y aura, d'ici peu, saturation. La création d'une École juste pour rire, avec subvention fédérale (172 000 de dollars) pourrait être le punch final.

Pourtant cette tempête de rire et de moqueries a un sens. On se souvient que c'est au cabaret, chez Jacques Normand, avec Paul Berval, Denis Drouin, Dominique Michel, Denise Filiatrault et Clémence Desrochers, qu'est apparue la première brise de la Révolution tranquille. Cette fois-ci l'impertinence des comiques annonce-t-elle une nouvelle tempête?

La prochaine mutation culturelle du Québec sera débridée. Il ne restera bientôt plus, sur la place publique, une seule figure d'autorité qui ne fasse rire.

D'un côté : une vie de plus en plus complexe, des fins de mois difficiles, la crise de la natalité, la lutte des langues, le chômage. De l'autre : le music-hall! Tant qu'à mourir, se disent peut-être les Québécois, aussi bien mourir de rire?

- L'élève doit également utiliser deux figures de rhétorique parmi celles apprises.
- La stratégie argumentative utilisée sera la réfutation qui permettra à l'élève de mieux persuader le destinataire d'adopter sa façon de voir.

7- SANCTION

- Remettre la rédaction au début de la période suivante.

- *Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale devra être rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (à l'encre).*

Activité 10

Guide d'enseignement

1- RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

- Retour sur l'activité 9 (la réfutation).

2- OBJECTIFS SUPPORTANT CETTE ACTIVITÉ

- Apprendre la façon de conclure son texte selon les trois façons de faire le texte (l'explication argumentative et les deux façons de réfuter).
- Initier graduellement au débat.

3- DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1 : Retour sur le cours précédent (5 minutes)

Théorie : figures de rhétorique (5 à 10 minutes)

Théorie : la conclusion (15 à 20 minutes)

Lecture et prise de notes (15 minutes)

PÉRIODE 2 : Retour sur le cours précédent (5 à 10 minutes)

Discussion pour compléter la prise de notes (10 minutes)

Rédaction selon l'explication ou la réfutation. Utilisation de l'auto-évaluation avant de remettre le travail final (40 à 45 minutes)

4- MANIPULATION

- Retour sur l'activité 9 : Retour sur l'explication argumentative. Ensuite, l'enseignant pourrait demander les différentes étapes de la réfutation. Il faut également revenir sur le fait qu'il y a deux paragraphes différents et que le simple fait de les inverser nous permet d'obtenir la deuxième façon de réfuter.
- Retour lors de la période 2 : Rappeler les stratégies argumentatives à l'aide des feuilles : auto-évaluation.
- Amorce : Il serait préférable de prévoir quelques minutes pour discuter avec les élèves au sujet de la lecture afin d'activer leurs connaissances.

5- COMPÉTENCE

- Présentation des figures de rhétorique (prétérition et hyperbole). Elles permettent à l'auteur de rendre son texte argumentatif plus intéressant et plus accrocheur.
- Lire la définition de chaque figure de rhétorique et répondre aux différentes questions.
- Regarder la théorie sur la conclusion.
- Chaque façon de présenter son texte (l'explication et les deux sortes de réfutation) possède sa propre conclusion.
- Lire attentivement l'exemple et porter attention aux différentes parties présentées (les élèves pourraient les identifier). Chacun des caractères utilisés correspond à une des étapes demandées.

LA CONCLUSION

La conclusion : Elle se divise en deux ou trois étapes et elle termine ton texte argumentatif.

MOTS CHARNIÈRES ÉTABLISSANT LA CONCLUSION :

Pour conclure, pour terminer, finalement, en conclusion, tout compte fait, en conséquence, en terminant, que conclure de tout cela? Tout bien considéré, la conclusion qui s'impose est que, il ressort que.

DANS L'EXPLICATION ARGUMENTATIVE :

1. *Résumé* : C'est le retour sur les aspects traités. Ce n'est pas le temps d'introduire de nouvelles idées.
2. *Reformule la thèse de départ* : C'est la réaffirmation de ton opinion.
3. *Ouverture* : C'est le temps d'élargir le débat, de faire réfléchir le destinataire en lui donnant une suggestion ou en lui faisant réaliser une action ou encore en lui donnant une solution.

DANS LA RÉFUTATION COMMENÇANT PAR LA DÉMOLITION (PAR. A):

1. *Montre l'irrecevabilité de la thèse réfutée.* Pourquoi on ne peut pas l'accepter?
2. *Ouverture* : C'est le temps d'élargir le débat, de faire réfléchir en donnant une suggestion au destinataire ou en lui faisant réaliser une action ou encore en lui donnant une solution.

DANS LA RÉFUTATION COMMENÇANT PAR LA RECONSTRUCTION (PAR. B) :

1. *Montre les avantages de ta propre thèse défendue,* la contre-thèse.
2. *Ouverture* : C'est le temps d'élargir le débat, de faire réfléchir en donnant une suggestion au destinataire ou en lui faisant réaliser une action ou encore en lui donnant une solution.

EXEMPLES

A) Dans l'explication argumentative : 1. *Résume* 2. *Reformule* 3. Ouverture

THÈSE : Le travail à temps partiel est souhaitable pour nous, les jeunes.

Opinion = Il est justifié de dire que...

Finalement, je juge qu'un emploi à temps partiel signifie, pour un adolescent, le tunnel qui le mènera vers la réussite professionnelle. Le travail permet les développements personnels et sociaux chez les jeunes. L'indépendance financière permet aux adolescents de vivre plus libres. Instaurons, Monsieur le directeur, un centre d'emplois pour nous, élèves de cinquième secondaire, afin de prendre de l'expérience dans un travail à temps partiel.

B) Dans la réfutation (première façon) : 1. Montre l'irrecevabilité 2. *Ouverture*.

THÈSE : Il faut donner des sommes d'argent pour réparer les erreurs du passé.

Opinion = Il est inconcevable de dire que...

Tout compte fait, au lieu de demander du pain et des roses, nos féministes devraient plutôt exiger une compensation! Des dollars pour chaque repas préparé, chaque année passée loin de l'école ou du milieu du travail, chaque rêve brisé, chaque fillette refilée aux réseaux de prostitution. L'ONU se penche actuellement sur la question ô combien délicate du racisme. Pourquoi ne pas organiser, Madame la député, une conférence internationale sur le sexism. Cela pourrait se tenir en Afghanistan. Pourquoi pas? Les Olympiques vont bien se dérouler en Chine...

C) Dans la réfutation (deuxième façon) : 1. Montre les avantages 2. *Ouverture*

THÈSE : Il est nécessaire d'expulser un élève indiscipliné.

Opinion = Il est aberrant de dire que...

Que conclure de tout cela? Je crois que nous devrions laisser évoluer les adolescents à leur rythme. Après tout, chaque individu a ses qualités et ses défauts. Chacun récoltera ce qu'il aura semé. Soyons compréhensifs, cher tuteur, et, génération après génération, nous améliorerons notre société!

COMME UN ROMAN

Chapitre 25

Reste la question du grand, là-haut, dans sa chambre.

Lui aussi, il aurait bien besoin d'être réconcilié avec « les livres »!

Maison vide, parents couchés, télévision éteinte, il se retrouve donc seul... devant la page 48.

Et cette « fiche de lecture » à rendre demain...

Demain...

Bref calcul mental :

$446 - 48 = 398$.

Trois cent quatre-vingt-dix-huit pages à s'envoyer dans la nuit!

Il s'y remet bravement. Une page poussant l'autre. Les mots du « livre » dansent entre les oreillettes de son walkman. Sans joie. Les mots ont des pieds de plomb. Ils tombent les uns après les autres, comme des chevaux qu'on achève. Même le solo de batterie n'arrive pas à les ressusciter. (Un fameux batteur, pourtant, Kendall!) Il poursuit sa lecture sans se retourner sur le cadavre des mots. Les mots ont rendu leur sens, paix à leurs lettres. Cette hécatombe ne l'effraye pas. Il lit comme on avance. C'est le devoir qui le pousse. Page 62, page 63.

Il lit.

Que lit-il?

L'histoire d'Emma Bovary.

L'histoire d'une fille qui avait beaucoup lu :

« Elle avait lu Paul et Virginie et elle avait rêvé la maisonnette de bambous, le nègre Domingo, le chien Fidèle, mais surtout l'amitié douce de quelque bon petit frère, qui va chercher pour vous des fruits rouges dans des grands arbres plus hauts que des clochers, ou qui court pieds nus sur le sable, vous apportant un nid d'oiseau . »

Le mieux est de téléphoner à Thierry, ou à Stéphanie, pour qu'ils lui passent leur fiche de lecture, demain matin, qu'il recopiera vite fait, avant d'entrer en cours, ni vu ni connu, ils lui doivent bien ça.

« Lorsqu'elle eut treize ans, son père l'amena lui-même à la ville pour la mettre au couvent. Ils descendirent dans une auberge du quartier Saint-Gervais où ils eurent à leur souper des assiettes peintes qui représentaient l'histoire de mademoiselle de La Vallière. Les explications légendaires, coupées ça et là par l'égratignure des couteaux, glorifiaient toutes la religion, les délicatesses du cœur et les pompes de la Cour. »

La formule : « *Ils eurent à leur souper des assiettes peintes...* » lui arrache un sourire fatigué : « On leur a donné à bouffer des assiettes vides? On leur a fait becqueter

l'histoire de cette La Vallière? » Il fait le malin. Il se croit en marge de sa lecture. Erreur, son ironie a tapé dans le mille. Car leurs malheurs symétriques viennent de là : Emma est capable d'envisager son assiette comme un livre, et lui son livre comme une assiette.

Chapitre 48

Outre la hantise de ne pas comprendre, une autre phobie à vaincre, pour réconcilier ce petit monde avec la lecture solitaire, est celle de la durée.

Le temps de la lecture : le livre envisagé comme une menace d'éternité!

Quand on a vu *Le Parfum* sortir de la sacoche du prof, on a d'abord cru à l'apparition d'un iceberg! (Précisons que le professeur en question avait – volontairement – choisi l'édition courante de Fayard, gros caractères, pagination espacée, vastes marges, un énorme livre aux yeux de ces réfractaires à la lecture, et qui promettait un supplice interminable.)

Or, voici qu'il se met à lire et qu'on voit l'iceberg fondre entre ses mains!

Le temps n'est plus le temps, les minutes filent en secondes et quarante pages sont lues que l'heure est déjà passée.

Le prof fait du quarante à l'heure.

Soient 400 pages en dix heures. À raison de cinq heures de français par semaine, il pourrait lire 2 400 pages dans le trimestre! 7 200 dans l'année scolaire! Sept romans de 1 000 pages! En cinq petites heures de lecture hebdomadaires seulement!

Prodigieuse découverte, qui change tout! Un livre, tout compte fait, se lit vite : en une seule heure de lecture par jour pendant une semaine je viens à bout d'un roman de 280 pages! Que je peux lire en trois jours seulement si j'y consacre un peu plus de deux heures! 280 pages en trois jours! Soient 560 en six jours ouvrables. Pour peu que le bouquin soit vraiment « cool » – « *Autant en emporte le vent*, monsieur, c'est vraiment cool! » – et qu'on s'offre quatre heures de rab dans la journée de dimanche (c'est très possible, le dimanche la banlieue de Banane et Santiags roupille et les parents de Burlington l'emmènent se morfondre à la campagne) nous voici avec 160 pages de mieux : total 720 pages!

Ou 540, si je fais du trente à l'heure, moyenne très raisonnable.

Et 360, si je me balade à vingt à l'heure.

- 360 pages, dans la semaine! Et toi?

Comptez vos pages, les enfants, comptez... les romanciers en font autant. Il faut les voir, quand ils atteignent la page 100! C'est le cap Horn du romancier, la page cent! Il

y débouche une petite bouteille intérieure, danse une discrète gigue, s'ébroue comme un cheval de labour, et, allons-y, replonge dans un encrier pour s'attaquer à la page 101. (Un cheval de labour plongeant dans un encrier, puissante image!)

Comptez vos pages... On commence par s'émerveiller du nombre de pages lues, puis vient le moment où l'on s'effraie du peu qui reste à lire. Plus que 50 pages! Vous verrez... Rien de plus délicieux que cette tristesse-là : *La Guerre et la Paix*, deux volumes... et plus que 50 pages à lire.

On ralentit, on ralentit, rien à faire...

Natacha finit par épouser Pierre Bezoukhov, et c'est la fin.

Source : PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. Paris : Gallimard, p. 63-65 et 121-123.

AUTO-ÉVALUATION (feuille no 1)
EXPLICATION ARGUMENTATIVE

Marque d'un « X » les étapes déjà présentes et ajoute ce qui manque avant la remise finale de ton texte.

INTRODUCTION	
- La problématique (sujet amené ou accroche) 7 ou 8 belles phrases	
- Mot charnière établissant la restriction	
- J'énonce la thèse à défendre en donnant mon opinion au destinataire proposé	

DÉVELOPPEMENT en deux paragraphes ou plus	
Paragraphe 1	
- Mot charnière d'ordre logique commençant un domaine (aspect)	p. 1
- Argument vrai présenté au destinataire avec la preuve (source précise de mon argument) = le tout en moins de 30 mots et ensuite je donne mon explication pour persuader	p. 1
- Mot charnière de petite conclusion + conclusion partielle	p. 1
- Il y a une concession dans l'un de mes paragraphes	p. 1
Paragraphe 2 (identique au premier paragraphe) et plus si nécessaire...	
- Mot charnière d'ordre logique (choisir un autre domaine)	p. 2
- Argument vrai présenté au destinataire avec la preuve (source précise) = moins de 30 mots et je donne mon explication pour le persuader	p. 2
- Mot charnière de petite conclusion + conclusion partielle	p. 2

CONCLUSION	
- Mot charnière de conclusion + j'énonce les domaines ou aspects traités	
- Je réaffirme ma position concernant la thèse de départ au destinataire	
- Je complète par une ouverture du thème (réflexion, action, suggestion)	

- Ai-je employé deux figures de rhétorique?	
- Ai-je employé au moins une figure de style parmi celles apprises?	
- Ai-je employé cinq mots de la liste pour un vocabulaire plus argumentatif?	
- Ai-je fait attention aux répétitions et aux fautes?	

AUTO-ÉVALUATION (feuille no 2)
RÉFUTATION (première façon)

Marque d'un « X » les étapes déjà présentes et ajoute ce qui manque avant la remise finale de ton texte.

INTRODUCTION	
- La problématique (sujet amené ou accroche) 7 à 8 belles phrases	
- Mot charnière établissant la restriction	
- J'énonce la thèse à réfuter en donnant mon opinion au destinataire proposé	

DÉVELOPPEMENT en deux ou quatre paragraphes	
Paragraphe 1 (A) ou (A - A) = démolition de la thèse proposée	
- Mot charnière d'ordre logique commençant un domaine (aspect)	p. 1
- Je choisis un contre-argument avec la preuve (source précise du contre-argument) = en moins de 30 mots et ensuite je le réfute de façon à persuader mon destinataire	p. 1
- Mot charnière de petite conclusion + conclusion partielle	p. 1
Paragraphe 2 (B) ou (B - B) = reconstruction avec ma thèse	
- Mot charnière d'ordre logique (choisir un autre domaine)	p. 2
- Contre-thèse, <u>ma</u> propre thèse	p. 2
- Argument vrai avec la preuve (source précise de mon argument) = en moins de 30 mots et explication au destinataire pour le persuader	p. 2
- Mot charnière de petite conclusion + conclusion partielle	p. 2

CONCLUSION	
- Mot charnière de conclusion et j'énonce les domaines ou aspects traités	
- Je montre l'irrecevabilité (thèse de départ). Pourquoi on ne peut pas l'accepter ?	
- Je propose une ouverture au destinataire (réflexion, action, suggestion)	

- Ai-je employé deux figures de rhétorique?
- Ai-je employé au moins une figure de style parmi celles apprises?
- Ai-je employé cinq mots de la liste pour un vocabulaire plus argumentatif?
- Ai-je fait attention aux répétitions et aux fautes?

AUTO-ÉVALUATION (feuille no 3)
RÉFUTATION (deuxième façon)

Marque d'un « X » les étapes déjà présentes et ajoute ce qui manque avant la remise finale de ton texte.

INTRODUCTION		
- La problématique (sujet amené, accroche) 7 ou 8 belles phrases		
- Mot charnière établissant la restriction		
- J'énonce la thèse à réfuter en donnant mon opinion au destinataire proposé		

DÉVELOPPEMENT en deux ou quatre paragraphes		
Paragraphe 1 (B) ou (B B) = présentation de ma thèse		
- Mot charnière d'ordre logique commençant un domaine (aspect)	p. 1	
- Contre-thèse, <u>ma</u> propre thèse	p. 1	
- Argument vrai avec la preuve (source précise de mon argument) = en moins de 30 mots et explication au destinataire pour le persuader	p. 1	
- Mot charnière de petite conclusion + conclusion partielle	p. 1	
Paragraphe 2 (A) ou (A A) = démolition de la thèse proposée		
- Mot charnière d'ordre logique (choisir un autre domaine)	p. 2	
- Je choisis un contre-argument avec la preuve (source précise du contre- argument) = en moins de 30 mots et ensuite je le réfute de façon à persuader mon destinataire	p. 2	
- Mot charnière de petite conclusion + conclusion partielle	p. 2	

CONCLUSION		
- Mot charnière de conclusion et j'énonce les domaines ou aspects traités		
- Je rappelle les avantages de <u>ma</u> propre thèse, la contre-thèse		
- Je propose une ouverture au destinataire (réflexion, action, suggestion)		

- Ai-je employé deux figures de rhétorique?	
- Ai-je employé au moins une figure de style parmi celles apprises?	
- Ai-je employé cinq mots de la liste pour un vocabulaire plus argumentatif?	
- Ai-je fait attention aux répétitions et aux fautes?	

6- PERFORMANCE

- Travail d'équipe. Chaque équipe doit trouver, dans des textes et / ou sur Internet) des arguments (pour) et des arguments (contre) ainsi que les domaines (aspects) pour le thème proposé : la lecture.

- Pour la partie rédaction, l'élève doit tenir compte de cet énoncé :

Tu écris un texte d'environ 500 mots, à un auditoire composé d'élèves, dans lequel tu formules et défends une thèse. Le choix de l'argumentation t'appartient, c'est-à-dire que tu peux expliquer la thèse ou encore la réfuter (selon l'une des deux façons).

7- SANCTION

- Remettre la rédaction au début de la période suivante.
- *Le brouillon sera réalisé dans le cahier, mais la copie finale sera, elle, rédigée sur traitement de texte ou encore à la main (encre).*

Texte final

Guide d'enseignement

1-RAPPEL DE L'ACTIVITÉ

-Retour sur l'activité 10 (la conclusion)

2-OBJECTIF DE CETTE ACTIVITÉ

-Réviser les différentes façons d'écrire un texte argumentatif (l'explication argumentative et les deux façons de réfuter).

3-DÉROULEMENT DES PÉRIODES

PÉRIODE 1: Retour sur le cours précédent

Théorie : expliquer la grille de correction du MEQ

Lecture de l'exemple et des textes 1 et 2. Discussion sur le type de ces textes et on fait le travail en conséquence. Prise de notes

PÉRIODE 2 : Retour sur les plans (explication et réfutation)

Compléter la prise de notes. Rédaction

4-MANIPULATION

Retour sur l'activité 10 :

Rappeler les différentes étapes de la conclusion selon le choix de l'argumentation (explication et réfutation).

Retour lors de la période 2 :
d'aborder l'argumentation

faire un retour éclair sur les différentes façons

5-COMPÉTENCE

-Expliquer la grille de correction (50% pour la forme et 50% pour la grammaire)

-Autres ressources intéressantes :

EXEMPLE DE TEXTE

Thème : La peine de mort

(Intérêt du destinataire) J'ai appris, il y a peu de temps, que vous, futurs avocats et avocates, vouliez connaître le point de vue des élèves du secondaire pour vous aider à vous prononcer sur le rétablissement de la peine de mort au Canada. C'est en visionnant des films et en lisant de nombreux testes que j'ai découvert que certaines personnes sont pour la peine de mort. (Position claire liée au sujet) Je suis en total désaccord avec ces gens et je tiens à vous faire savoir que, comme bien des Québécois et des Québécoises, je crois que le rétablissement de la peine de mort au Canada serait une grave erreur. (Stratégie argumentative : Réfutation) Pour vous démontrer cela, je vais vous ouvrir les yeux, avocats de demain, sur les points suivants : le système judiciaire et l'utilité de la peine de mort.

En premier lieu, certains croient, comme peut-être plusieurs d'entre vous, que le système judiciaire est infaillible et qu'il est normal que l'État puisse condamner à mort un individu. C'est utopique. (Argument pertinent lié à la position) Notre système pénal a été créé par des êtres et est régi par des humains. Les juges sont humains, et, comme on dit si bien, « l'erreur est humaine ». (Fondé sur un fait) Le système judiciaire est imparfait et faillible parce que nous faisons tous des erreurs et quand il s'agit de décider de la mort de quelqu'un, on n'a pas droit à l'erreur.

(Fondé sur un renseignement précis et juste avec référence) Je prends comme exemple le cas d'Anthony Porter, dont parlent Philippe Boutet-Gercourt et Anne-Louise Couvela dans un article paru dans *Le Nouvel Observateur*. Anthony Porter a été condamné à mort à la suite d'une erreur judiciaire mais fut sauvé in extremis par son avocat. (Fondé sur un renseignement précis et juste avec référence) Je peux aussi citer le cas de Wilbert Coffin. Son histoire est racontée par Jacques Hébert. Coffin a été assassiné par l'État alors qu'on avait des doutes sur sa culpabilité. (Intérêt du destinataire – ton caractéristique) Ne croyez-vous pas, avocats de demain, que la peine de mort ouvre la porte à beaucoup trop de morts inutiles et de condamnation sans retour en arrière possible? Imaginez si c'était vous qui l'aviez fait condamner. (Progression; lien étroits) Seriez-vous capable de continuer à vivre avec cette mort sur la conscience? De plus, vous rendez-vous compte de ce que signifie l'existence de la peine de mort dans ce pays? (Fondé sur un fait) Cela veut dire que l'État peut faire ce qu'il veut du citoyen, même lui enlever la vie. C'est pour cela que je pense qu'il

est anormal que l'État dispose d'un tel pouvoir sur les gens et que, futurs avocats, je continue de croire que rétablir la peine de mort au Canada serait une terrible erreur.

(Argument pertinent lié à la position ; Réfutation) En deuxième lieu, je tiens, futurs avocats, à ce que vous ne vous laissiez pas « entourlouper » par ceux qui disent que les victimes doivent être vengées et que la peine de mort dissuade les criminels. Soit, la mort de quelqu'un qui nous est cher peut éveiller l'envie de vengeance en nous. Cependant, tuer le criminel ne ramènera pas les morts à la vie. (Fondé sur un fait) En plus, accepter cette idée nous ramènerait à la loi du talion qui est, et je crois que vous êtes du même avis, archaïque et cruelle et qui exclut toute idée de véritable justice.

(Exploitation rigoureuse des renseignements) D'ailleurs, ne pensez-vous pas que tuer une personne parce qu'elle en a tué une autre, c'est agir comme elle? Ce serait comme critiquer quelqu'un alors qu'on n'est pas mieux que lui. (Progression; lien étroits) Entre nous, c'est un très mauvais exemple à donner aux gens. Et si vous pensez que la peine de mort dissuade les criminels, alors détrompez-vous au plus vite car c'est archi faux! (Fondé sur un fait) La plupart des meurtriers tuent sur un coup de tête, dans un soudain accès de colère, ils ne prennent pas le temps de penser aux conséquences de leurs actes. Ils agissent, point final. (Fondé sur des renseignements précis et justes (statistiques) avec référence) La preuve suivante est tirée d'un article d'André Normandeau, criminologue et professeur d'université, qui dit que, d'année en année, il n'y a jamais eu de différences significatives au niveau du nombre d'homicides commis entre l'état du Michigan, qui a aboli la peine de mort en 1846, et son voisin, l'Illinois, où on exécute toujours des prisonniers. (Intérêt du destinataire – ton caractéristique) Que vous faut-il de plus, avocats de demain, pour voir à quel point se trompent ceux qui croient qu'il faut rétablir la peine de mort au Canada?

(Rappel de la position) Bref, je continue à être en désaccord avec ceux qui prônent le rétablissement de la peine de mort au Canada. J'espère que vous, élèves, en droit des universités québécoises, tiendrez compte de mon point de vue selon lequel le rétablissement de la peine de mort dans notre pays serait une monstrueuse erreur. Prenez le temps de réfléchir avant de prendre une décision sur une question aussi délicate.

6-PERFORMANCE

-Travail d'équipe. Chaque équipe doit trouver des arguments (le pour et le contre) ainsi que les domaines (aspects) pour le thème proposé (les standards de beauté). Il y a trois textes traitant ce thème.

TÂCHE D'ÉCRITURE

Vous écrivez, aux lecteurs du journal de l'école, un texte argumentatif d'environ 500 mots dans lequel vous formulez et défendez une thèse sur l'énoncé suivant : aujourd'hui, les femmes et les hommes sont victimes des standards de beauté. Vous choisissez la stratégie argumentative (la réfutation, l'explication argumentative) qui vous permettra le mieux de convaincre les lecteurs d'adopter votre façon de voir.

-Pour la partie rédaction, l'élève doit tenir compte de l'énoncé de la tâche d'écriture.

7-SANCTION

-Remettre la rédaction au début de la période suivante.

-Le brouillon sera présenté dans le cahier, mais la copie finale sera présentée sur traitement de texte ou encore à la main (encre).

Texte 1

Les dessous de la chirurgie esthétique

Correction du nez, aspiration des surplus de graisse, greffe de cheveux, augmentation du volume des seins, la liste de ce qu'on peut obtenir au comptoir de la beauté instantanée, ou presque, ne cesse de s'allonger. On supporte de moins en moins un profil disgracieux, des kilos en trop et, surtout, la marque des ans sur son visage. Devenons-nous esclaves du paraître?

Au Québec, une centaine de chirurgiens-plasticiens pratiquent chaque année plus de 20 000 opérations de nature « esthétique ou cosmétique », un marché évalué à 40 millions de dollars. Au Canada, en 1987, on estimait le marché de la beauté, produits diète et cures de rajeunissement inclus, à trois milliards de dollars. Comme la rémunération est très avantageuse, tous les plasticiens sont intéressés à faire un certain volume de chirurgie esthétique. Louise Duranceau, présidente de l'Association des chirurgiens-plasticiens, en donne un exemple : « Un spécialiste de microchirurgie, après douze heures en salle d'opération, aura fait moins d'argent qu'en effectuant une opération relativement simple aux seins qui ne lui prendra que deux heures », assure-t-elle.

La clientèle de ces spécialistes s'est modifiée avec les années. Alors qu'au début ces interventions s'adressaient à des femmes riches et âgées, la chirurgie esthétique attire maintenant des femmes de toutes les couches sociales, de différentes professions et de tout âge. Elle intéresse également peu à peu les hommes qui comptent pour 15% de la clientèle au Québec et 30% en France.

Différents facteurs contribuent à ce phénomène : l'amélioration incontestable des techniques chirurgicales, l'augmentation des revenus des femmes et, surtout, une obsession de beauté, de minceur et de jeunesse caractéristique de notre société, où la personnalité narcissique est pratiquement la norme, où les valeurs largement véhiculées par les médias et dans la publicité, entre autres, relèvent plus du paraître que de l'être.

Pierrette Courtois, du *Centre de santé des femmes de Sherbrooke*, s'est penchée sur cette question d'image. « Depuis le Moyen Âge, le seul modèle social qui soit proposé aux femmes est produit par des hommes et à toutes les époques, les femmes ont adhéré à ces modèles, explique-t-elle. Quoiqu'elles s'en défendent, leur objectif premier, c'est de plaire aux hommes ».

Pour certaines femmes, les pratiques de chirurgie cosmétique apparaissent comme un outil pour se libérer des contraintes de l'hérédité et du vieillissement, mais pour d'autres, comme la philosophe Kathryn Pauly Morgan, il n'en est rien. Il s'agit plutôt d'un instrument d'uniformisation d'une société blanche, occidentale et raciste : on blanchit la peau des Noires, et on occidentalise les yeux des Japonaises. Bref, on assiste à la normalisation du corps féminin qui ne doit surtout pas trahir les événements qui marquent sa vie : la puberté, les grossesses et la ménopause.

Quand jeunesse égale performance

« Depuis que les femmes ont accédé en masse au marché du travail, c'est tout leur espace social qui s'est transformé, affirme Sophie-Laurence Lamontagne, ethnologue. Alors qu'autrefois leur vie sociale se passait à la maison, les femmes se retrouvent aujourd'hui dans un environnement professionnel où jeunesse est synonyme de compétence, d'aptitude et de dynamisme, poursuit-elle. De plus en plus, avoir l'air en forme est une condition pour garder sa job ».

L'image exerce une véritable tyrannie sur les femmes, surtout sur celles qui, par leur métier, sont constamment exposées au feu des projecteurs. Journalistes télé, politiciennes comédiennes, animatrices sont à la merci de la moindre ride, des proches sous les yeux ou des bourrelets disgracieux.

L'été dernier, l'ex-ministre Barbara McDougall dépensait quelque 23 000 dollars à même des fonds publics pour des photos où elle aurait l'air débordante d'énergie malgré son âge. Il ne faut surtout pas vieillir.

Selon Danielle Bourque, psychologue, auteur du livre *À 10 kilos du bonheur*, on a toujours exigé des femmes qu'elles soient belles. « L'émancipation n'a pas changé cette réalité, dit-elle. Il n'y a pas moyen d'être juste ce qu'on est : une femme peut

être députée, il y aura toujours une petite phrase qui viendra souligner son apparence ».

Cela est particulièrement vrai pour les comédiennes, qui composent une partie importante de la clientèle de certains plasticiens. La comédienne Nathalie Gascon avoue avoir changé d'attitude à ce sujet. « Je ne sais pas si j'y aurais recours, mais je ne porte plus de jugements comme je le faisais quand j'ai commencé dans ce métier, avoue-t-elle. Au cinéma, si tu joues dans une scène le moindrement dénudée, ton corps doit être parfait : c'est le seul esthétisme permis. Tu ne peux pas tourner une scène d'amour avec des seins tombants. Au théâtre, on ne retrouve pas cette exigence. À la télé, c'est encore pire, poursuit Nathalie Gascon. Les éclairages manquent de subtilité, ce qui te vieillit de dix ans. Moi, la dernière fois que je me suis vue, j'ai eu un choc et pourtant, je ne suis pas encore à un âge difficile ».

Heureusement, tout le monde s'accorde à dire que la ruée vers la chirurgie plastique n'atteint pas ici les mêmes sommets de délire qu'aux Etats-Unis. La comédienne Cher, avec d'innombrables retouches corporelles, dont l'ablation des côtes flottantes pour affiner sa taille, *lifting* de la peau de l'abdomen, implants de plastique et injections de silicone pour remodeler menton et pommettes, liposuccion aux cuisses, en est un exemple frappant. Raquel Welch a, pour sa part, subi 22 interventions. Une fois prise dans cet engrenage. Certaines personnes semblent ne jamais pouvoir s'en sortir, le corps idéal n'étant jamais accessible. Nathalie Gascon fait remarquer que les actrices n'ont pas le droit de vieillir aux yeux de certains réalisateurs. « C'est sans doute ce qui pousse certaines femmes à l'excès lorsqu'elles se font refaire le corps ou le visage ».

L'impératif amoureux

Le travail n'est pas le seul domaine où l'on exige jeunesse et beauté. La précarité des rapports amoureux et, comme le souligne Sophie-Laurence Lamontagne, l'obligation de repartir à zéro trois ou quatre fois dans sa vie amènent bien souvent les gens en chirurgie. « Il n'y a pas de négligence possible avec son corps, insiste-t-elle. C'est le premier regard qui compte. Un homme avec une grosse bedaine et un triple menton pourra être le plus gentil au monde, c'est quand même lui qui va passer en dernier ».

Danielle Bourque, toutefois, refuse d'adhérer à la tyrannie du paraître. « Objectivement, il est certain qu'une personne de belle apparence a plus de chances de rencontrer quelqu'un, observe-t-elle, mais cela ne doit pas nous faire négliger un élément subjectif très important : la grande solitude de beaucoup de gens. C'est un piège que d'attribuer cette solitude au fait d'être trop grosse, trop ridée ou trop vieille. Cette situation parle plus de notre désarroi, de notre difficulté à établir des liens d'intimité. Certaines femmes croient que seules celles qui correspondent aux normes

de beauté feront des rencontres intéressantes. Quand je regarde autour de moi, les gens qui sont en couple ont toutes sortes d'allures ».

Souvent, les femmes se présentent en clinique lorsqu'il y a menace de rupture dans leur couple. « Ce n'est pas en se faisant arranger le visage qu'on va rattraper l'intérêt vacillant d'un conjoint », soutient Louise Duranceau. Danielle Bourque abonde dans le même sens. « Une femme risque fort bien de se retrouver avec ce que j'appelle le prix de consolation Linda Evans, explique-t-elle. Cette actrice américaine, considérée par plusieurs comme l'une des plus belles femmes au monde, avait remplacé Ursula Andress dans le cœur du réalisateur John Derek. Mais vint le jour où elle fut elle aussi supplantée par une plus jeune et plus jolie, Bo Derek. Les femmes tentent de fuir le vieillissement en se remodelant le corps et l'homme, en changeant de femme, explique la psychologue. C'est extrêmement précaire de baser ses rapports amoureux sur son apparence ».

Un regard sur soi

À la recherche de la beauté parfaite, la chirurgie esthétique transforme le corps en un objet de plus en plus artificiel. Mais pour qui? Parfois, les femmes ont du mal à accepter leur reflet dans la glace parce qu'il ne correspond pas à l'idée qu'elles se font de leur personne. C'est ainsi que Martine, à 36 ans, s'est résolue à subir une augmentation mammaire après y avoir réfléchi pendant un an et rencontré plusieurs chirurgiens. « Je n'arrivais pas à me reconnaître, raconte-t-elle, il me semblait que je ne me ressemblais plus. Martine se dit extrêmement satisfaite de son opération, de même que Sonia, qui a subi une chirurgie des paupières inférieures ». « Ça faisait des années que j'avais des poches sous les yeux et comme j'ai une copine qui a subi avec succès cette opération aux paupières supérieures, qui avait très bien réussi, je me suis dit : Pourquoi pas moi? Je ne m'en suis pas cachée. Pour moi, c'est comme me faire couper les cheveux, c'est m'occuper de mon apparence ».

Par ailleurs, malgré les innovations chirurgicales, il y a parfois des ratages spectaculaires. L'an dernier l'actrice Laura Antonelli a créé tout un émoi après avoir été défigurée par une allergie à un traitement antirides. Comme toute opération, ces interventions comportent des risques d'infection, d'hémorragie, de mauvaise cicatrisation et parfois ... des résultats désastreux.

Sophie-Laurence Lamontagne affirme que le jugement des autres sur soi est terrible. « On sent ce que ce regard projette, dit-elle. C'est alors qu'on va en chirurgie, pour combler l'inadéquation entre l'intérieur et l'extérieur. On se sent jeune à l'intérieur, mais l'extérieur donne une impression de vieille carrosserie ». La demande pourrait devenir tyrannique. Il ne faut pas sortir avec son front ridé, ses yeux pochés, comme si c'était une politesse qu'on devait aux autres.

Lors du Forum sur la santé des femmes tenu à Montréal, en novembre 1992, Pierrette Courtois s'est sentie désarmée face aux nombreux témoignages de femmes en faveur de la chirurgie esthétique. « Il y avait même une jeune fille de 25 ans qui ne s'est engagée dans la carrière qu'elle désirait qu'après être passée sous le bistouri du chirurgien, raconte-t-elle. Pour elle, c'était primordial. On s'est fait reprocher de ne pas répondre à ces femmes, mais on n'a pas d'arguments face à ces témoignages ».

Dominique Daigneault, du *Centre des femmes de Verdun*, prononçait une conférence sur l'obsession de la minceur à ce même Forum. « Ce ne sont pas les femmes qui ont tort de se mutiler pour correspondre à certains idéaux de beauté, affirme-t-elle, c'est l'industrie et tout le tissu social sur lequel repose cette idéologie. On leur fait comprendre de plusieurs façons qu'elles sont coupables d'être telles qu'elles sont. C'est quelque chose qu'on remarque quand une femme perd du poids après avoir suivi un régime, poursuit-elle. Elle devient tellement euphorique, elle se sent bien car enfin, tout son entourage lui souligne qu'elle paraît mieux ».

Quoique la vague esthétisante soit très forte, ce n'est pas toutes les femmes qui y adhèrent. « Je crois qu'avoir recours à la chirurgie, ça ne me ferait voir le vieillissement que dans ses pertes, affirme Danielle Bourque. J'ai passé 25ans de ma vie à vouloir maigrir, et quand, à la suite d'un jeûne, j'ai eu une perte de poids importante, j'ai vu d'autres choses de moi qui m'agaçaient. C'est comme si j'avais ouvert la voie à quelque chose de fébrile, d'inassouvissable. C'est pour ne pas vieillir dans cette angoisse-là que je refuse la chirurgie. Je sens que ça me ferait manquer quelque chose d'important. À 50 ans, j'aimerais ça être une belle femme de 50 ans ».

Monique LAMBERT
La Gazette des femmes,
 mars – avril 1994,
 p. 30 à 32.

Pistes de réflexion

- Être beau dans la vie : pour se faire plaisir ou faire plaisir aux autres.
- La chirurgie esthétique est-elle un remède à tous les maux ?

Texte 2

Quasimodo et Esméralda

Epiphane Otos est choisi dans une distribution artistique de film et devient une vedette de la publicité, des défilés de mode et des médias. Il tombe amoureux d'une superbe actrice, Ethel.

La première fois que je me vis dans un miroir, je ris : je ne croyais pas que c'était moi. À présent, quand je regarde mon reflet, je ris : je sais que c'est moi. Et tant de hideur a quelque chose de drôle. Mon surnom arriva très vite. Je devais avoir six ans

quand un gosse me cria, dans la cour : « Quasimodo! » Fous de joie, les enfants reprirent en chœur : « Quasimodo! Quasimodo! »

Pourtant, aucun d'entre eux n'avait jamais entendu parler de Victor Hugo. Mais le nom de Quasimodo était si bien trouvé qu'il suffisait de l'entendre pour comprendre. On ne m'appela plus autrement.

Personne ne devrait être autorisé à parler de la beauté, à l'exception des horreurs. Je suis l'être le plus laid que j'aie rencontré : je considère donc que j'ai ce droit. C'est un tel privilège que je ne regrette pas mon sort.

Et puis, il y a une volupté à être hideux. Par exemple, nul n'a autant de plaisir que moi à se balader dans la rue : je scrute les visages des passants, à la recherche de cet instant sacré où j'entrerai dans leur champ de vision – j'adore leurs réactions, j'adore la terreur de l'un, la moue révulsée de l'autre, j'adore celui qui détourne le regard tant il est gêné, j'adore la fascination enfantine de ceux qui ne peuvent me lâcher des yeux.

Je voudrais leur crier : « Et encore, vous ne voyez que ma figure! Si vous pouviez contempler mon corps, c'est alors que je vous ferais de l'effet. »

Il y a quelque chose de mal digéré au sujet de la beauté : tout le monde est d'accord pour dire que l'aspect extérieur a peu d'importance, que c'est l'âme qui compte, etc. Or, on continue à porter au pinacle les stars de l'apparence et à renvoyer aux oubliettes les tronches de mon espèce.

Comme quoi les gens mentent. Je me demande s'ils en sont conscients. C'est cela qui m'énerve : l'idée qu'ils mentent sans le savoir.

J'ai envie de leur lancer en pleine figure : « Jouez aux purs esprits si cela vous chante. Affirmez encore que vous ne jugez pas les gens sur leur mine, si cela vous amuse. Mais ne soyez pas dupes! »

Mon visage ressemble à une oreille. Il est concave avec d'absurdes boursouflures de cartilages qui, dans les meilleurs des cas, correspondent à des zones où l'on attend un nez ou une arcade sourcilière, mais qui, le plus souvent, ne correspondent à aucun relief facial connu.

À la place des yeux, je dispose de deux boutonnières flasques qui sont toujours en train de suppurer. Le blanc de mes globes oculaires est infecté de sang, comme ceux des méchants dans les littératures maoïstes. Des pupilles grisâtres y flottent, tels des poissons morts.

Ma tignasse évoque ces carpettes en acrylique qui ont l'air sales même quand on vient de les laver. Je me raserais certainement le crâne s'il n'était recouvert d'eczéma.

Par un reste de pitié pour mon entourage, j'ai songé à porter la barbe et la moustache. J'y ai renoncé, car cela ne m'eût pas dissimulé assez : en vérité, pour être présentable, il eût fallu que la barbe me pousse aussi sur le front et le nez.

Quant à mon expression, si c'en est une, je renvoie à Hugo parlant du bossu de Notre-Dame : « La grimace était son visage. »

Je me nomme Épiphane Otos – Otos comme les ascenseurs, ce qui n'a rien à voir. Je suis né le jour de la fête des Rois mages : mes parents ne parvenaient pas à se décider entre Gaspard, Melchior et Balthazar. Ils ont donc choisi ce prénom qu'ils tenaient pour la somme des trois.

Aujourd'hui que je suis adulte, les gens croient bienséant de me respecter. Il n'empêche qu'ils ont toutes les peines du monde à me nommer Épiphane.

Je suis maigre, ce qui peut être beau chez un homme; mais ma maigreur est vilaine. Le Christ sur la croix a une certaine allure avec son ventre creusé et ses côtés lisibles. La plupart des hommes décharnés ressemblent à des vélos, ce qui est joli.

Moi, je ferais plutôt penser à un pneu crevé. À l'exemple des chiens sharpeïs, j'ai trop de peau. Mon ossature débile et ma pauvre chair flottent à l'intérieur de cet accoutrement qui, mal rempli, ne peut que pendouiller.

J'ai essayé de porter des vêtements serrants afin qu'ils jouent le rôle auquel mon épiderme avait renoncé : c'était atroce. Mon enveloppe flasque se plissait comme des bourrelets et j'avais l'air à la fois frêle et gras.

Je m'habille donc trop large : ainsi, je semble squelettique, ce qui ne me répugne pas. Des gens bien intentionnés veulent me conseiller :
Vous devriez vous nourrir davantage.

- Pourquoi? Vous voudriez que ma laideur prenne plus de place?
Car je n'aime pas que l'on s'occupe de moi.

Il y a quelque chose de mal digéré à propos de Quasimodo : les lecteurs ne peuvent que l'aimer, le pauvre – il est si horrible, on a pitié de lui, c'est la victime née.

Quand il s'éprend d'Esméralda, on a envie de crier à la belle : « Aime-le! Il est désarmant! Ne t'arrête pas à son aspect extérieur! »

Tout cela est bien joli, mais pourquoi attendrait-on plus de justice de la part d'Esméralda que de Quasimodo? Qu'a-t-il fait d'autre, lui, que s'arrêter à l'aspect extérieur de la créature? Il est censé nous montrer la supériorité de la beauté intérieure par rapport à la beauté visible. En ce cas, il devrait tomber amoureux d'une vieille édentée : c'est alors qu'il serait crédible.

Or l'élu de son cœur est une superbe bohémienne dont il n'est que trop facile de s'éprendre. Et l'on voudrait nous persuader que ce bossu a l'âme pure?

Moi, j'affirme qu'il l'a basse et corrompue. Je sais de quoi je parle : Quasimodo, c'est moi.

Mon visage fut épargné par l'acné : cette dernière, telle une pluie de sauterelles, se concentra sur le haut de mon dos.

Là est mon miracle, mon bonheur intime, l'objet de mon incompréhensible dilection : je porte toute l'horreur du monde sur mes omoplates. Elles ne sont que pustules rouges et jaunes. Même un aveugle serait révulsé s'il y passait la main. : le contact granuleux et visqueux en est encore pire que la vision.

Cette plaie d'Égypte s'est jetée sur moi quand j'avais seize ans, l'âge des princesses de conte de fées. Dégoûtée, ma mère m'a emmené chez le dermatologue :

- Cet enfant a la lèpre!
- Non, madame, c'est de l'acné.
- Ce n'est pas vrai. J'ai eu de l'acné, ce n'était pas ça.
- Vous avez eu de l'acné vulgaire. Votre fils est atteint de la forme la plus grave de cette maladie.
- Ça passera avec l'adolescence?
- Ce n'est pas certain. Nous avons affaire à une pathologie des plus mystérieuses.
- Est-ce à cause de son alimentation? Cet enfant mange trop riche : trop de chocolat.
- Il y a longtemps que la médecine ne croit plus à ce genre de balivernes, madame.

Piquée, ma mère décida de s'en remettre à son bon sens pour me soigner. Elle m'astreignit à un régime sans graisse, ce qui eut pour seule conséquence de me faire maigrir si vite et si fort que ma peau se décolla de ma carcasse pour ne plus jamais y être ressoudée. C'est suite à cela que je ressemble à Sharpeï.

Mon acné qui faisait flèche de tout bois, en profita pour prospérer. En langage volcanologique, on pourrait dire que mes pustules entrèrent en activité : quand je les effleurais des doigts, je sentais sous ma peau une effervescence grouillante.

Ma mère, qui m'aimait de moins en moins, montra le phénomène au dermatologue : Et ça, docteur, qu'est-ce que vous en dites? Lui lança-t-elle avec l'étonnante fierté de ceux qui exhibent une aberration dont on doutait qu'elle pût exister.

Comme écrasé par une telle erreur de la nature, le pauvre homme soupira :

- Madame, tout ce que l'on peut espérer, c'est que la maladie ne s'étendra pas.

Chance dans mon infortune, le mal se limita à mes épaules. J'en fus heureux : si ma figure avait été atteinte, je n'aurais plus pu sortir de chez moi.

Et puis, je trouve que l'effet en est ainsi beaucoup plus réussi. Si la nuisance avait recouvert ma carcasse entière, elle eût été moins impressionnante. Semblablement, si le corps humain comportant vingt-cinq sexes au lieu d'un, il perdrait beaucoup de son pouvoir érotique. Ce qui fascine, ce sont les flots. Mes omoplates sont une oasis de pure atrocité. Je les contemple dans un miroir et ce spectacle me fait jouir. J'y passe les doigts; ma volupté s'accroît à mesure. J'entre au cœur de l'indicible : je deviens le réceptacle d'une force mille fois plus grande que moi; mes reins sont poignardés de plaisir – que serait-ce, foutreciel, que serait-ce si cette main était celle d'Ethel et non la mienne?

Bien entendu, il y a Ethel. Dès qu'il y a Quasimodo, il y a Esméralda. C'est comme ça. Pas d'Épiphanie sans Ethel.

Je jure que je ne me suis pas dit : « Je suis l'homme le plus laid du monde, je vais donc aimer la plus belle d'entre les belles, histoire de rester dans les grands classiques. » Cela s'est fait malgré moi.

J'avais vu cette annonce dans le journal : « Casting : cherche homme hideux pour film d'art. » La sobriété m'avait plu : de cet homme on ne précisait ni la race ni l'âge souhaités. « Hideux », point final. Ça me parlait. Aucun autre adjectif en cet énoncé. L'allusion au « film d'art » me laissa sceptique : n'était-ce pas un pléonasme? L'instant d'après, je songeai que cela eût dû en être un mais que ce n'en était pas un. Nombre de longs et courts métrages pouvaient en attester.

Je me rendis au lieu dit.

- Non, monsieur. Nous tournons un film d'art, pas un film d'horreur, me signifia une dame.

Je ne savais pas que les castings servaient à insulter les gens.

- C'est pour vous défouler que vous faites ce métier, madame?

Je m'approchai d'elle pour lui casser la figure. Je n'en eus pas le temps : son garde du corps m'envoya au tapis. Je perdis connaissance.

Une fée était agenouillée auprès de moi et me caressait la main.

- Les salauds, ils vous ont défiguré, murmura une voix venue du ciel.

Encore entre deux eaux, je crus honnête de préciser :

- Non, mademoiselle, j'étais déjà comme ça avant.

Je lui parlais sans peur parce qu'elle était la création de mon évanouissement. J'avais inventé cette beauté, comme le prouvait son allure étrange : sa tête était ceinte d'un genre de diadème en métal rudimentaire, arborant des cornes de taureau. En sa longue tunique noire et païenne, son corps était un secret.

J'admirai mon œuvre. Je l'avais faite, j'avais donc tous les droits. Je soulevai mon bras et attouchai le visage de l'ange. Ses traits n'exprimaient ni dégoût ni pitié, rien qu'une impérieuse douceur. Les cornes d'aurochs exaltaient sa superbe chevelure.

Comme elle était ma créature, je lui commandai :

- Et maintenant, vous allez dire les vers de Baudelaire : « Je suis belle et j'ordonne que pour l'amour de moi vous n'aimiez que le beau. Je suis l'ange gardien, la muse et la madone. »

Elle sourit. Mes doigts effleuraient sa peau blanche d'altesse porphyrogénète. Elle était à moi. Je chantais les bénédicences.

Ce fut alors qu'un homme cria :

- Ethel

Cette fée n'était pas la mienne.

Le régisseur l'appelait pour qu'elle passe au maquillage. Ethel était la jeune première du film. Elle me souleva avec une force étonnante.

- Venez avec moi La maquilleuse pourra peut-être vous arranger.

Je titubai jusqu'au studio, affalé sur l'épaule de mon ange gardien.

- Il est dans le film? Demanda la grimeuse.

- Non. Les gens du casting l'ont traité comme un chien. Il a voulu riposter, alors Gérard lui a cassé la figure. Regarde sa tempe.

Je m'assis devant le miroir et constatai que la lisière de mon front saignait : bizarrement, j'étais moins laid comme ça – ou plutôt, ma laideur semblait moins choquante à côté de cette plaie. Je me trouvai à mon avantage et je fus heureux à l'idée que la belle m'avait découvert dans cet état.

La maquilleuse alla chercher de l'alcool à 90 degrés.

- Attention, je dois désinfecter. Ça va faire mal.

Je poussai un cri de douleur. Je vis Ethel serrer les dents, par empathie avec ma souffrance : j'en ressentis un trouble violent.

Lavée de son sang, la fente devint visible : nette comme une branchie, elle reliait mon sourcil gauche à mes cheveux.

- Ça me manquait, dis-je amusé.

- J'espérais que vous allez porter plainte, s'indigna l'actrice.

- Pourquoi? Sans ce Gérard, je ne vous aurais pas rencontrée.

Elle ne releva pas cette déclaration.

- Si vous ne protestez pas, ces gens continueront à se croire tout permis. Marguerite, tu ne lui mettrais pas un sparadrapp?

- Non, il vaut mieux que la plaie respire. Je vais vous badigeonner de mercurochrome. Désolée, monsieur, ce ne sera pas très joli.

Ces saintes femmes me parlaient comme si cette ligne rouge allait être la seule horreur de ma figure. Je bénis la colère qui les aveuglait.

Marguerite fut généreuse en mercurochrome. Nervalien, je murmurai : « Mon front est rouge encore du baiser de la reine ... » Je me souvins alors que le dernier mot de ce sonnet était « fée » et que je me tus, dans la peur absurde de dévoiler mon secret. Ethel me remplaça sur le fauteuil de maquillage.

[...]

J'aime mon histoire parce qu'elle est tarte. Un pou qui tombe amoureux d'une créature de rêve, c'est tellement caricatural. Le mieux ou le pire, c'est qu'elle – qui, elle? Elle, voyons! – est actrice. C'est ce qui s'appelle accumuler les conventions. Esméralda est une bohémienne, ce qui implique, entre autres, qu'elle est comédienne.

En vérité, une fille dont on tombe amoureux devient aussitôt, qu'elle le veuille ou non, une actrice. Même et surtout si elle ne partage pas votre sentiment – et mille fois plus encore si elle n'est pas au courant de votre passion.

Ce dernier cas est rare et sublime. Je l'ai vécu. Aussi longtemps que j'ai eu l'intelligence de taire ma folie, j'ai connu les délices de cet amour ascétique : être le spectateur insoupçonné de mon actrice qui n'eut jamais autant de talent que pour moi. Je la voyais jouer à mon insu le plus grand de ses rôles : elle était celle qui inspire l'amour de toute éternité.

Rien ne comble autant que l'ascèse. Si je n'avais éprouvé le besoin le plus primaire qui soit, celui de parler, il n'y aurait eu aucun problème.

Elle m'avait vu martyr de la laideur, je l'avais vue martyre de l'art : il y avait de quoi créer des liens.

[...]

Dans ses journaux intimes, Baudelaire note que « la volupté unique et suprême de l'amour gît dans la certitude de faire le mal ». J'avais toujours considéré cette phrase comme une théorie intéressante qui me concernait aussi peu que la physique quantique ou la dérive des continents.

Je n'avais jamais imaginé un instant que je pourrais tomber amoureux. Je n'y avais même pas songé; n'était-il pas établi, depuis la préhistoire des soupirs, que les laids n'avaient pas leur place dans ce jeu-là?

Le soir de ma rencontre avec Ethel, le propos de Baudelaire me revient à l'esprit et pour la première fois je me demandai s'il correspondait à un désir profondément enfoui. Ce fut alors que je me rendis compte d'une chose surprenante : je n'avais pas la moindre idée de ce dont j'avais envie. Il me manquait des années de préparation mentale, les années que les adolescents consacrent à façonner et remâcher leurs idéaux en matière de sublime ou de cochonneries.

Ma copie était vierge. Au fond, la laideur m'avait conservé en une fraîche extrême : je devais tout inventer. Je n'avais plus vingt-neuf ans, j'en avais onze.

[...]

Amélie NOTHOMB
Attentat, Paris
 Albin Michel, 1997
 p. 9 à 26.

Pistes de réflexion

- Croyez-vous qu'Épiphane Otos accepte si facilement sa laideur?
- L'amour serait-il plus fort que la laideur et la beauté?

Texte 3

Six hommes se mettent à nu

Ils s'acceptent comme ils sont. On les aime comme ça!

L'homme québécois moyen se fout de son apparence. Il ne rêve pas d'avoir le corps d'Arnold ni la gueule de Roch Voisine. Il a « autre chose ». Il mise là-dessus pour nous séduire, et on s'en contente. Du moins, c'est ce qu'on croit ...

Devant le beau gars qu'on croise au salon de coiffure ou celui qui commente notre choix d'escarpins, on a le réflexe de se dire : « Il est sûrement gai. » En matière d'apparence masculine, il semble y avoir deux standards : les très beaux sont soit homosexuels, soit ados. Les autres, ce sont nos *chums*. L'important, pour un gars « correct », c'est d'avoir l'air « propre ».

[...]

accepte l'autre tel qu'il est. Et puis, sur le plan sexuel, la beauté physique est importante, mais il n'y a pas que ça : « C'est aussi doux que beau, des fois. La beauté, si on la cherche, on la trouve ... »

Robert, 28 ans, superviseur de département technique en informatique

Robert est un homme très soigné et toujours bien mis. Dans son entourage, sa réputation est faite. Il n'y a que les week-ends qu'il desserre sa cravate et consent à porter des vêtements sport. Pourtant, lorsqu'il rend visite à ses parents, son père est déçu de le voir dans cet état et ne manque pas de le lui faire remarquer ... La bonne tenue serait-elle, chez Robert, un facteur héréditaire? Il admet ne jamais se rendre au dépanneur sans d'abord « s'habiller propre ». « Moi, je suis comme ça. Je trouve ça important. »

Aux yeux de bien des gens, Robert est un beau gars. Et il entretient son apparence. La vue des beaux hommes photographiés dans les réclames le pousse à s'entraîner. Le poids des années n'altère-t-il pas sa fierté? Non, mais il appréhende deux choses : perdre ses dents et ses cheveux. « La greffe plutôt que de me voir caler! »

Il n'y a pas de filles trop belles pour Robert. Il les préfère grandes et minces, voire maigres. « Je ne serais pas capable d'avoir une conjointe grassette. » D'ailleurs, sa blonde actuelle et celles qui l'ont précédée ont toutes eu peur d'engraisser. On se demande pourquoi ... Robert constate d'ailleurs que les femmes et les hommes ne réagissent pas de la même façon face à la critique. Lorsque sa douce lui demande une opinion sur ce qu'elle porte ou sur son poids, il a l'impression que peu importe ce qu'il dit, c'est toujours considéré comme agressant. Il cite alors l'humoriste Patrick Huard : « Dans ce temps-là, les gars, fermez vos gueules. »

Henri, 44 ans, conseiller en réadaptation

À propos de son apparence, Henri affirme que ce qui compte, c'est l'harmonie, se sentir bien avec soi-même en tenant compte de facteurs comme l'hérédité et l'âge. Mais attention, pour Henri, cela ne signifie pas le laisser-aller : on doit tourner à son avantage ce qu'on ne peut changer et tâcher de maintenir, d'améliorer ce qui peut l'être. « Avec l'âge, je suis moins exigeant face à mon physique. J'accepte plus facilement mes bourrelets à la taille. J'ai malgré tout des qualités qui semblent plaire. » Ainsi, la perte et le grisonnement des cheveux ne lui causent pas de problème; au travail, ils confèrent même à Henri une aura de maturité.

Les nouveaux stéréotypes masculins ne semblent pas affecter sa belle confiance. « Je trouve ça agréable pour ma femme qu'elle voit les beaux hommes des publicités. Ça me met moins de pression sur les épaules. Elle aime les beaux hommes, elle le dit ... Mais je sais que j'ai certains de leurs attributs! »

accepte l'autre tel qu'il est. Et puis, sur le plan sexuel, la beauté physique est importante, mais il n'y a pas que ça : « C'est aussi doux que beau, des fois. La beauté, si on la cherche, on la trouve ... »

Robert, 28 ans, superviseur de département technique en informatique

Robert est un homme très soigné et toujours bien mis. Dans son entourage, sa réputation est faite. Il n'y a que les week-ends qu'il desserre sa cravate et consent à porter des vêtements sport. Pourtant, lorsqu'il rend visite à ses parents, son père est déçu de le voir dans cet état et ne manque pas de le lui faire remarquer ... La bonne tenue serait-elle, chez Robert, un facteur héréditaire? Il admet ne jamais se rendre au dépanneur sans d'abord « s'habiller propre ». « Moi, je suis comme ça. Je trouve ça important. »

Aux yeux de bien des gens, Robert est un beau gars. Et il entretient son apparence. La vue des beaux hommes photographiés dans les réclames le pousse à s'entraîner. Le poids des années n'altère-t-il pas sa fierté? Non, mais il appréhende deux choses : perdre ses dents et ses cheveux. « La greffe plutôt que de me voir caler! »

Il n'y a pas de filles trop belles pour Robert. Il les préfère grandes et minces, voire maigres. « Je ne serais pas capable d'avoir une conjointe grassette. » D'ailleurs, sa blonde actuelle et celles qui l'ont précédée ont toutes eu peur d'engraisser. On se demande pourquoi ... Robert constate d'ailleurs que les femmes et les hommes ne réagissent pas de la même façon face à la critique. Lorsque sa douce lui demande une opinion sur ce qu'elle porte ou sur son poids, il a l'impression que peu importe ce qu'il dit, c'est toujours considéré comme agressant. Il cite alors l'humoriste Patrick Huard : « Dans ce temps-là, les gars, fermez vos gueules. »

Henri, 44 ans, conseiller en réadaptation

À propos de son apparence, Henri affirme que ce qui compte, c'est l'harmonie, se sentir bien avec soi-même en tenant compte de facteurs comme l'hérédité et l'âge. Mais attention, pour Henri, cela ne signifie pas le laisser-aller : on doit tourner à son avantage ce qu'on ne peut changer et tâcher de maintenir, d'améliorer ce qui peut l'être. « Avec l'âge, je suis moins exigeant face à mon physique. J'accepte plus facilement mes bourrelets à la taille. J'ai malgré tout des qualités qui semblent plaire. » Ainsi, la perte et le grisonnement des cheveux ne lui causent pas de problème; au travail, ils confèrent même à Henri une aura de maturité.

Les nouveaux stéréotypes masculins ne semblent pas affecter sa belle confiance. « Je trouve ça agréable pour ma femme qu'elle voit les beaux hommes des publicités. Ça me met moins de pression sur les épaules. Elle aime les beaux hommes, elle le dit ... Mais je sais que j'ai certains de leurs attributs! »

« La façon dont je me perçois, le fait que je me sente à l'aise de me montrer, c'a des répercussions sur notre vie sexuelle. Ce qui ne veut pas dire que je suis parfait et que je veux que l'autre le soit aussi. » Henri a cependant l'honnêteté d'admettre qu'il existe, pour lui, deux standards en terme d'esthétique : « Une femme pas belle, grosse, négligée, mal maquillée, trop provocante, ça éloigne. J'accepte mieux un homme moins beau ... »

Michel, 32 ans, jardinier-paysagiste

La volonté qu'à Michel d'être beau s'harmonise avec son mode de vie : « Un esprit sain dans un corps sain. » Pour lui, c'est le but ultime. Il accorde tout de même beaucoup d'importance à son apparence et avoue être assez orgueilleux. La chirurgie esthétique ne lui ferait pas peur s'il souffrait d'un complexe. Plus jeune, il s'est d'ailleurs déjà acheté des souliers trop petits pour que ses pieds paraissent moins longs. Mais depuis, la maturité aidant, il s'accepte beaucoup mieux. « Je n'ai pas peur du vieillissement physique, mais j'accepterais difficilement de devenir chauve. Vieillir en beauté, c'est garder la forme et faire attention à son alimentation. Mon beau-père est un bon exemple. »

Comme les autres hommes interviewés, Michel trouve que sa compagne ne le complimente pas assez et affirme qu'il ferait des efforts pour changer si elle lui faisait des critiques négatives. « Le compliment qu'elle me fait le plus souvent? Mes fesses ... j'aimerais mieux qu'elle me dise que j'ai un beau visage! (rire) C'est important que ma blonde aime mon corps, mais c'est plus important pour une femme d'être belle. La beauté des femmes a toujours été vénérée depuis des siècles. » Toutefois, d'après lui, cette disparité entre les sexes dans la société tend à changer dans la vie privée. « Ce n'est pas parce que l'on accepte les femmes moins belles, mais parce que les attentes concernant le physique des hommes sont de plus en plus grandes. C'est peut-être le couple qui évolue ... »

Benoît, 32 ans, musicien, directeur artistique

« Je trouve ça con, 20 gars qui « se garochent » pour une belle fille. Les gars aussi doivent être beaux. » Cependant, si bien paraître est important pour Benoît, ce n'est pas une priorité. Dans le métier qu'il exerce, ce qu'il a à dire l'est encore bien plus ... Sans être vraiment fier de son corps, il se dit heureux de sa minceur. « Je n'aimerais pas me faire flatter les bourrelets. » Il préfère se bâtir une carrure en faisant de l'exercice plutôt que de compenser en achetant des vêtements. Un muscle n'est jamais laid, et ça rehausse ce que tu portes.

Pour lui, vieillir en beauté signifie prendre son temps, jouer, rire, ne pas se faire dépasser par la vie. « Ce doit être triste de vieillir quand on n'a misé que sur sa

beauté. » Une chose l'effraie bien pourtant, la calvitie. « Mon père a raison de dire que c'est une bien grosse pénitence, pour un homme, de perdre ses cheveux. »

[...]

Les six hommes ne se fichent pas de leur apparence : ils tâchent de s'accepter comme ils sont, de corriger leurs défauts ou de les voir sous un jour positif. Pour eux, l'important, c'est d'entretenir leur apparence, de ne pas se laisser aller et de briser la vieille image de l'ours mal léché.

[...]

Marie-Claude GIRARD ET ZOOMBA,
Femme Plus, février 1995, p. 20 à 24.

Pistes de réflexion

- L'image que ces hommes projettent d'eux-mêmes est-elle importante à leurs yeux?
- À votre avis, pour ce qui est de l'apparence corporelle, les hommes y attachent-ils autant d'importance que les femmes?

Annexe E
JOURNAL DE BORD POUR L'ÉCRITURE

ACTIVITÉ : n° _____	Fiche d'évaluation pour chaque activité		NOMBRE DE PÉRIODES : _____	
	MINUTES : _____	Ce qui a bien réussi	Les problèmes rencontrés	
Variantes par rapport au déroulement proposé	Pour l'enseignant	Pour l'élève	Pour l'enseignant	Pour l'élève

Remarques :	Suggestions :

Observateur :

Enseignant de la classe expérimentale :

ANNEXE F

GUIDE D'ENTREVUE et QUESTIONNAIRE

A. Introduction	<p>Je vais te demander tes opinions et tes perceptions à propos de tes activités dans le cadre de tes productions écrites.</p> <p>Notre échange va rester confidentiel.</p> <p>Sois bien à l'aise de répondre.</p> <p>Ce qui m'intéresse et m'aide pour ma recherche, c'est ce que tu penses réellement, et non ce que tu devrais penser ou ce qui paraît le mieux. D'accord?</p> <p>Commençons.</p>
B. Questionnaire fermé	<p><u>Présentation de l'interviewé(e)</u></p> <p>Niveau de scolarité : cinquième secondaire</p> <p>Moyenne en écriture à l'examen d'étape : _____</p> <p>Âge : _____ Sexe : _____ Aimes-tu lire ? _____</p> <p>Quel genre de livres lis-tu, quel est ton auteur préféré ? _____</p> <p>Combien de livres lis-tu par année : _____</p>

PREMIERE DIMENSION : INDIVIDU / COOPÉRATION

C. Questionnaire ouvert

A. Antécédents

1. Considères-tu que tu es bon en écriture? Depuis quand ?

2. Es-tu capable de défendre ton opinion ?

3. Que trouves-tu le plus difficile lorsque tu donnes ton idée sur un sujet précis?

B. Motivation

4. Qu'est-ce que tu as aimé dans ces activités ?

5. Es-tu satisfait du travail que tu as réalisé jusqu'à présent?

6. Le travail fait en dyade (en équipe de deux) t'a-t-il aidé-ée à produire ton texte? Comment ?

C. Amélioration

7. Penses-tu t'être amélioré dans ta manière de donner ton opinion?
Pourquoi ?

8. Penses-tu que la lecture d'un texte au début des activités t'a aidé-ée à te faire une meilleure idée du sujet sur lequel on demande ton opinion ?

9. Crois-tu qu'en ayant un destinataire bien identifié, le travail d'argumentation est plus facile? Pourquoi ?

C. Questionnaire ouvert	<p>D. <u>Etat actuel et perspective d'avenir</u></p> <p>10. Penses-tu que tu serais plus performant-e si tu travaillais toujours en équipe? En quoi ce travail d'équipe t'a-t-il aidé à améliorer ta production écrite ?</p> <hr/> <p>E. <u>Facilité ou difficulté en écriture:</u></p> <p>11. Pour une meilleure production écrite, quelle serait la meilleure façon de faire, selon toi? Qu'est-ce qui serait important de regarder ou de faire pour une excellente argumentation?</p> <hr/> <p>12. a) Quel serait l'aspect particulier que tu aimerais améliorer dans ta manière de dire ton opinion ?</p> <hr/> <p>12. b) Quel serait le point le plus passionnant en ce qui concerne l'apprentissage coopératif (en équipe), en production écrite?</p> <hr/> <p><u>Deux questions ajoutées couvrant l'ensemble de la démarche</u></p> <p>13. Globalement, as-tu l'impression d'avoir appris adéquatement le style pour faire un texte argumentatif à visée littéraire? Commente brièvement.</p> <hr/> <p>14. Dans l'ensemble, crois-tu avoir progressé dans ta façon de donner ton opinion? Précise ton idée.</p> <hr/>
	<p>As-tu d'autres points dont tu aimerais parler? _____</p> <p>Cela a été intéressant et devrait m'aider dans ma démarche pédagogique.</p> <p>Je te remercie beaucoup pour l'entrevue.</p> <p>Je te souhaite une bonne fin d'année.</p>

ANNEXE G

LES CINQ ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES DE DÉCEMBRE

Élève A.-M.

- N Bonjour A.-M., merci d'être là! E... ma première question : Considères-tu que tu es bonne en écriture quand tu fais des productions?
- A E... ça dépend, tu sais, je veux dire e...
- N Comme idée là, as-tu souvent des idées?
- A Oui, oui! Les idées, j'ai pas de problèmes. C'est plus l'écriture, c'est pas...
- N C'est plus la grammaire, les fautes pour avoir des idées, pour donner * ton opinion?
- A* Non, ça j'ai pas de problèmes.
- N C'est assez facile à donner ton opinion?
- A J'ai d'la facilité là-dans.
- N Oui?
- A C'est sûr!
- N Est-ce que tu ... si on te demande un sujet bien bien précis, est-ce que c'est plus difficile pour toi, mettons si on te dit de ...
- A C'est sûr, c'est sûr, c'est plus difficile qu'un sujet que je trouverais de même là...
- N OK!
- A Mais j'ai pas d'misère pareil, j'su's capable de ... d'avoir de l'imagination pour trouver.
- N Pour trouver tes idées?

- A Oui!
- N OK! Est-ce que t'aimes ça les autres activités qu'on fait avec Régis quand i' vient là?
- A Oui, ça m'aide ça, je veux dire tout c'qui montre là ben j'ai manqué un cours mais e...lorsqu'y' a montré la comparaison pis e... l'autre affaire.
- N Les figures de style, qu'on a vues ensemble les marqueurs de relation le dernier cours.
- A Ça j'les savais un peu mais les figures de style le plus ça, ça m'aide.
- N Tu vas pouvoir les utiliser par après?
- A Oui, c'est ça!
- N OK! Est-ce que jusqu'à présent dans les trois ou quatre cours où tu étais présente, est-ce que t'es contente du travail que toi t'as effectué?
- A Oui!
- N Est-ce que tu t'es donné * t'as tout très bien partout?
- A* J'ai tout fait mon travail.
- N Oui, OK! OK! Quand on travaille en dyade, en équipe de deux, de trois, est-ce que ça t'aide? Est-ce que tu trouves que ça te donne plus d'idées?
- A Ça dépend un peu, si j'comprends pas, ça va m'aider parce que p't'être l'autre va comprendre.
- N OK!
- A Mais si j'comprends, ça va ou ça m'dérangerait pas de pas travailler en équipe.
- N OK! Mettons si...
- A J'serais capable de faire tout seul.
- N Oui! T'aurais suffisamment d'idées mettons si on te dit : Donne ton opinion sur la douance mettons ou l'excellence on a vu un vidéo, si t'avais pas vu le vidéo, est-ce que ton texte... tu penses que t'aurais...*

- A* Ce s'rait p't'être pas pareil là!
- N* Donner la même information?
- A Parce que moi j'suis visuelle.
- N OK!
- A Mais c'est sûr qu'y aurait pas eu autant d'idées.
- N Ah! OK!
- A Y' en aurait eu, tu sais j'veux dire, pareil... *
- N* Ah! Tu irais chercher...
- A* Mais pas ... p't'être pas autant.
- N OK! Tu vas chercher des idées *...
- A* Oui!
- N* Puis quand on travaille en équipe, est-ce que tu irais chercher des idées aussi ou bien pas vraiment?
- A Ça dépend avec qui aussi là l'équipe avec qui...
- N Pis, quand 'y a des équipes, est-ce que tu préfères aller avec la personne de ton choix ou ça t'fait rien d'avoir une équipe imposée?
- A Non! C'est ça, j'aime mieux la personne, aller avec la personne de mon choix parce que imposée, j'peux tomber avec quelqu'un qui ... qui est pas vraiment e...
- N OK! Est-ce que tu penses t'être un p'tit peu améliorée dans ta manière de dire ton opinion ... qu'on n'a pas fait encore énormément?
- A Ouais! Sûrement là!
- N Est-ce que tu penses avoir encore à apprendre*...
- A* Ben c'est sûr! (rire)

- N Avant d'faire ton examen de fin d'année?
- A J'en ai encore à apprendre. J'veais m'faire expliquer le cours que j'ai manqué aussi...
- N OK!
- A E...
- N OK! Est-ce que tu penses que la lecture d'un texte au début des activités là quand on te demande.... on t'fait lire un texte sur un sujet mettons la liberté, on te donnerait un texte ou deux sur la liberté... (cloche de fin de cours)
OK! Si on te donne un texte ou deux sur la liberté pour aller essayer d'aller t'chercher des idées, tu penses-tu que ça, ça va t'aider?
- A Les textes, oui! J'irais m'trouver les idées là-dedans sur ...e...
- N Pour faire ton opinion ou bien pour consolider ton opinion?
- A Non! Ça s'rait plus pour aider, là j'veux dire je...j'aurais déjà des idées d'opinion mais p't'être pour rajouter des ... des éléments là.
- N Ah! OK! Des preuves*...
- A* Oui!
- N* Pour ce que t'avances? OK! Pis quand on te donne un ... un destinataire, c'est-à-dire quand on ... on te disait là : Écris à ton père, à ta mère ou à tes parents pour poursuivre tes études, est-ce que ça t'aide de savoir à qui tu écris ou c'est tu ce ... ce s'rait pareil?
- A Pas vraiment là, j'aurais les mêmes arguments devant ma mère devant mon père ou devant quelqu'un d'autre.
- N Ton texte serait identique si tu *... m'avais écrit à moi?
- A* Peut-être pas vraiment identique*...
- N* Qu'est-ce qui changerait?
- A P't'être la manière de le dire... le... la ... la manière ... j'veux dire parler à mon père pis parler à quelqu'un d'autre, c'est pas la même affaire.

- N OK! Est-ce que ça te dérange ou ça t'aide de savoir à qui t'écris?
- A Ça m'dérange pas vraiment... c'est sûr ça dépend, mon père, ça m'dérangerait pas pis tout ça mais la ... la personne ça me ...
- N Ça change pas ton idée?
- A Ouais! C'est ça! J'ai encore la même idée.
- N OK! Pis e... est-ce que tu emploies le même langage, le même vocabulaire si mettons tu... tu... t'aurais à parler à la direction de l'école pour dire t'as besoin de poursuivre tes études ou à ton père, est-ce que c'est les mêmes arguments?
- A Les mêmes arguments oui, le même langage ça, ça changera peut-être.
- N Ça changerait dans ta façon de le dire?
- A Oui! C'est ça!
- N OK! Est-ce que tu serais plus performante si tu travaillais toujours en équipe?
- A Pas nécessairement!
- N Non? T'es plus une fille individuelle?
- A Pas plus individuelle mais des fois individuellement ça aide aussi, j'veux dire e ... en équipe, c'est l'fun là mais tu sais, des fois ça jase, ça travaille pas vraiment tandis que des fois, individuel c'est là que tu ...
- N OK! Quand on a fait les discussions de groupe en classe là on a ... on a discuté ensemble d'un sujet après ça on t'disait : Ben produit ton ... ton texte ça aide tu, de discuter comme ça avant de produire le texte?
- A Oui! Parce que 'y a d'autres 'y a d'autres élèves qui donnent, tu sais, des opinions que t'aurais pas pensé des arguments que t'aurais pas pensé pis ... e... ça t'fait des idées pour écrire de plus, aussi là des arguments d'plus.
- N Est-ce que ça t'fait changer d'idée?
- A Non, pas vraiment changer d'idée mais ça... ça m'aide à m'donner des arguments.

- N Ça t'fait voir toutes les facettes importantes?
- A Ouais!, que j'aurais pas vues.
- N Qu'est-ce qui te plairait, que tu aimerais faire pour améliorer ta production d'ici la fin d'l'année, là ? Qu'est-ce que tu... Est-ce que... 'y a des activités... des façons de faire qui... que tu penses qu'il faudrait que t'apprennes d'ici la fin d'l'année, pour être capable de faire l'examen du Ministère?
- A Ben la théorie, c'est sûr, mais moi c'est plus l'écriture, la grammaire c'est ça qui m'donne d'la misère.
- N OK! Puis dans la manière de le dire... ou... e...
- A C'est sûr 'y a des mots que j'pourrais employer, tu sais j'veux dire que j'ai pas un vocabulaire ... c'est pas que... j'ai pas un bon vocabulaire, mais 'y a des mots que j'penserais pas utiliser qui feraient.
- N Comme on a vu, un p'tit lexique hein!
- A Ouais!
- N Continuer d'a ... d'alimenter ça pour te donner des idées. OK! Dans ta manière de dire qu'est-ce que t'aimerais améliorer? C'est peut-être ça ton...
- A Ouais!
- N La façon de le dire peut-être?
- A Les mots p't'être, des fois je me répète p't'être des fois... j'ai comme, j'sais pu quoi... quel mot employer.
- N OK! Ça fait qu'on peut dire que c'peut-être pas l'idée, l'idée tu l'as;
- A Oui, c'est ça.
- N C'est ta façon de le marquer?
- A Oui, c'est la façon de l'écrire.
- N OK! Puis, est-ce que tu aimes donner ton opinion?
- A Oui! J'ai pas d'misère (rire)

- N OK! Si on continue les activités comme on les fait là avec Régis, est-ce que tu penses que tu vas être prête à la fin d'l'année pour faire ton examen?
- A Oui! J'devrais pouvoir le faire là, ça m'a m'aidé pas mal, là!
- N Déjà bon!
- A Oui!
- N OK! Merci!

Élève D

- N Alors, bonjour D., merci d'être venu, ça va nous rendre service. D'abord on parle de production, on parle d'écriture; est-ce que tu... t'es bon en écriture? Est-ce que c'est facile pour toi d'écrire?
- D Ouais! Inventer des histoires, j'ai pas ben ben d'misère avec ça, j'ai beaucoup d'imagination.
- N OK! Puis pour donner ton opinion?
- D Ben ça c'est plus dur parce que tout dépendamment des personnes j'ai d'la misère, mais quand j'suis avec des amis pis tout ça, j'donne mon opinion.
- N OK! Puis est-ce que t'as toujours été bon ou ben... tu sais depuis le primaire là que tu...
- D Ah! Oui toujours bon , toujours eu d'la facilité.
- N De la facilité? OK! Puis dire ton opinion par écrit là? J'te demande ... j'te donne une question puis j'te dis bon, écris-moi tes idées là-d'sus?
- D Non, j'ai pas d'misère.
- N Dis-moi qu'est-ce que t'en penses?
- N T'as pas d'misère, OK! Ça c'est facile. Puis quand c'est un sujet précis... (fin de la cassette)
- N Est-ce que t'aime ça?

- D Oui!
- N Oui? Qu'est-ce que t'as le plus aimé quand Régis vient?
- D On fait des activités, tout l'monde travaille, tout l'monde y participe.
- N OK! Est-ce que t'es satisfait du travail que tu fais à l'intérieur de ces activités-là?
- D Oui!
- N Oui?
- D Y'a les devoirs, pas trop. C'est sûr faut les faire.
- N OK! Puis le travail d'équipe quand on est en dyade à 2 ou encore à 3, est-ce que ça t'aide à produire tes textes... ou que tu produirais le même texte si t'avais pas été en équipe avant pour en discuter?
- D Non, probablement le même texte.
- N Probablement le même, OK! Puis quand on regarde une vidéo, quand on te fait lire un article avant de produire ton texte, mettons la vidéo sur la douance là ...
- D Hum! Hum!
- N On avait une page à rem... une centaine de mots pour donner ton opinion par après, si t'avais pas vu la vidéo puis on t'aurait demandé d'en écrire une page, est-ce que ça t'aidait de voir cette vidéo avant ou ça t'a ... t'aurais pu faire...
- D Ben ça aide de voir la vidéo parce que...
- N Pourquoi?
- D Parce que tu sais pas juste comment qu'y'é... tu sais, parce que tu parles à quelqu'un qui l'a fait.
- N Ah! OK!
- D Ça précise plus le sujet.

- N OK! Puis le fait que les personnes en parlent, en discutent sur la vidéo, est-ce que toi ça te donne plus d'idées?
- D Ouais!
- N OK! Et ta manière de donner ton opinion, la façon dont tu la donnes, est-ce que tu penses que ça peut s'améliorer ça ou bien si c'est beau comme ça?
- D Ouais! Sûrement, y'a les expressions comment l'exprimer.
- N OK!
- D L'écrire.
- N Puis le fait d'avoir travaillé le champ lexical, d'avoir travaillé les marqueurs de relation tu penses-tu que ça va t'aider à faire les prochains textes?
- D Ah! Sûrement, j'pense que ça m'aide parce que j'rèpèterai pas les mêmes mots, les mêmes phrases, le langage.
- N Tu vas avoir plus d'idées?
- D Oui!
- N OK! Ça fait que si on te donne un texte à lire avant, penses-tu mettons j'sais pas, si j'te disais donne-moi ton opinion sur l'autoroute à 4 voies dans le parc des Laurentides, si j'te donnais 2 textes, 3 textes qui en parlaient, est-ce que ça te préciserait ton idée à toi, est-ce que ça t'aiderait à faire ton texte?
- D Oui, parce que j'aurais plus de points pour dire mon opinion, production contre, la décision que j'ai eue.
- N Est-ce que ça changerait nécessairement ton idée ou ben ça serait juste pour...
- D Ben ça changerait pas vraiment mon idée mais ça aiderait sur le sujet.
- N Tu s'rais plus capable de faire ton texte par après?
- D Oui!

- N OK! Puis le fait de dire par écrit ... on a parié des études après le secondaire ou de travailler, on disait : "Écris à ton père!" Ça, est-ce que ça a changé ta façon d'écrire? Si tu me l'avais écrit comme d'habitude à moi ou si tu l'avais écrit à la direction ou bien si tu avais écrit à un de tes copains, ça aurait tu été différent, ton texte?
- D Oui parce que... tu parles à ton père c'est pas partout pareil comme à un ami.
- N C'est quoi qui change?
- D La façon que tu parles faut qu'tu fasses plus attention à ce que tu écris.
- N OK! Ça change pas ton idée?
- D Non! C'est toujours la même idée mais tu fais plus attention.
- N OK! Pour toi, c'est tu mieux d'avoir ... e... de savoir à qui t'écris ou de faire des textes comme ça sans les présenter à personne?
- D Ben quand t'écris à quelqu'un, c'est plus ... e... tu parles à lui.
- N C'est tu plus motivant pour toi ou ben...
- D Oui! Quand t'écris un texte de même ben c'est pas l'fun mettons.
- N OK! Ça vaut plus la peine quand c'est ... tu sais à qui. OK! Puis si t'avais des échanges au niveau p't-être au niveau littéraire pour un autre ... un autre copain d'une autre classe ça s'rait tu plus agréable que de le faire...
- D Quand tu parles à quelqu'un, c'est juste ... e... i' t'dit ça une autre personne, ça peut faire, ben tu changes d'idée quand tu parles à quelqu'un pour vrai.
- N Ah! Même si la personne ne le reçoit pas, c'est pas grave d'abord que tu sais à qui, puis ça change ta manière de donner ton opinion? ... Hein?
- D Oui des fois.
- N Ah! OK! Si on travaillait souvent en équipe ou qu'on faisait des discussions un peu comme des discussions dans classe avant d'écrire ton texte, tu penses-tu que ça améliorerait ta production?
- D Ça t'donne plusieurs idées.

- N Ça t'donne plus d'idées, tu peux en faire plus longtemps...
- D Ouais!
- N Ou tu peux faire mieux concernant...
- D Oui, tu peux plus avoir de points à dire.
- N OK! C'est ... est-ce que ça peut même te faire changer d'idée?
- D Non! J'changerais pas d'idée.
- N Non?
- D J'gard'rais mon idée.
- N OK! Pour une meilleure production, est-ce que tu trouves ça important de .. ta façon... la façon de produire ton texte mettons si on te demande un texte de cinq cents mots comme à la fin d'l'année, est-ce que tu s'rais prêt tout de suite à le faire ce texte-là ou bien tu penses que le fait de faire des activités avec Régis ça peut t'aider à ... à plus performer à la fin d'année? Penses-tu que tu peux t'améliorer quand même?
- D Sûr, j'peux le faire mais je peux sûrement m'améliorer.
- N OK! C'est quand même utile de voir soit les marqueurs de relation ...
- D Oui!
- N OK! Selon toi, qu'est-ce ...c'est... qu'est-ce serait la meilleure façon de travailler pour être prêt pour la fin d'année?
- D En faire.
- N En faire plusieurs.
- D En faire une couple en tout cas, surtout que ça compte ça s'rait mieux.
- N Avant de ... avant de savoir vraiment comment le faire OK!
- D Avoir plus d'exemples; si t'en fais deux ou trois, c'est sûr rendu à la fin d'l'année, tu vas savoir comment faire.

- N OK! Tu vas t'améliorer de... OK! Pis le fait d'en discuter justement en classe ...e... c'est bon de travailler à deux?
- D Ouais! L'travail à deux, c'est super, j'adore ça la discussion, c'est correct.
- N Qu'est-ce que tu préfères toi?
- D À deux c'est plus plaisant, surtout si tu connais la personne.
- N Ça t'donne tu plus d'idées soit la vidéo, soit travailler à deux ou soit de discuter en classe sur le sujet, qu'est-ce que tu préfères toi?
- D Discuter. La vidéo, c'est sûr que quand les gens parlaient, j'sais pas c'est jamais pareil quand tu parles à quelqu'un.
- N Ça fait que la discussion avant là ça t'aide toi à faire tes textes.
- D Oui.
- N Bon, c'est bien merci!
- D De rien.

Élève É.

- N Bonjour É.!
- É Salut!
- N Merci d'être là hein! Je voudrais d'abord te poser une dizaine de questions. D'abord la première : Est-ce que tu considères être bon en écriture?
- É Hum!... Ouais! J'me trouve bon.
- N Oui! Depuis quand? Est-ce que c'est tout l'temps en français que t'as jamais eu d'la misère
- É Hum!
- N Ou c'est depuis ...?

- É En français, j'ai quand même un p'tit peu de difficulté.
- N Ah!
- É Mais, j'me débrouille quand même bien.
- N OK! Puis quand on te demande de dire ton opinion, as-tu de la facilité à ça?
- É Non... Moi J'suis ben gêné.
- N Gêné? Si c'est par écrit?
- É Ah! là ouais!
- N Ça va, t'as pas d'misère?
- É Ça va, pas d'misère.
- N Lorsque tu donnes ton idée sur un sujet bien bien précis, est-ce que c'est... tu trouves ça difficile?
- É Hum!
- N Comme te demander de donner ton opinion sur l'autoroute dans le parc des Laurentides à quatre voies, est-ce que t'aurais d'la misère à t'faire une idée, est-ce que t'aimes ça ou pas, ou plus que si j'te demande de donner ton opinion sur un livre?
- É Hum! Ça s'rait pas mal égal, j'pense.
- N T'as d'la difficulté ou non?
- É Je me débrouille quand même bien assez là-d'dans aussi.
- N Oui! Les activités que... qu'on a eues avec Régis, est-ce que ça t'as aimé ça?
- É Oui, j'ai aimé ça beaucoup.
- N Est-ce que t'es quand même satisfait du travail que t'as réalisé avec lui ?
- É Oui!
- N Est-ce que tu trouves que t'as appris d'quoi?

- É Ouais!
- N Est-ce que tu... qu'est-ce que t'as aimé surtout là?
- É Ben dans l'fond, c'est que ... c'est qu'i parle avec nous autres dans l'fond parce que tu sais Hum! Ben l'fun là...e... e... comment j'pourrais dire ça? .E..e...
- N Est-ce que c'est le fait que c'est Régis ou c'est le fait que ça pourrait être n'importe quel autre prof?
- É Ça pourrait être n'importe quel autre prof.
- N OK! C'est l'activité elle-même que tu aimes?
- É Ouais! C'est l'activité.
- N OK! Le travail en dyade ou en petite équipe, est-ce que ça t'aide toi à produire un texte? Mettons que tu déci... tu discutes avant là en petite équipe avant de faire ton texte, est-ce que ça t'aide?
- É Ouais!... Ouais ça...
- N Ou que t'aimes mieux l'faire tout seul?
- É Oui, ça peut me donner des idées.
- N OK! Mettons si t'avais à choisir, tu aimerais mieux avoir le temps de discuter en équipe avant ou de discuter en grand groupe classe?
- É Hum! En groupe classe, aussi en grand groupe de classe ça fait aussi, on avait fait ça à un moment donné, pis on avait composé un p'tit texte après, pis ça m'avait aidé.
- N OK! Est-ce que tu penses t'être amélioré dans ta manière de dire ton opinion depuis que Régis est là? Est-ce que ça t'a aidé à mieux te structurer ou est-ce que ça t'aide à mieux ... mieux t'exprimer ou tu penses que tu fais un peu comme... comme avant là, y'a pas d'changement?
- É Ben...hum!...
- N Est-ce que tu te souviens de ce qu'on a fait et que ça pu aider à... tu sais que y'a juste une activité de passée mais d'après ce qu'on a fait, est-ce que c'était à la hauteur de ce que t'étais capable de faire? Est-ce que...

É Oui.

N Qu'est-ce que vous avez fait, ça... ça t'a aidé à mieux produire un texte ou que tu l'aurais produit de toute façon de cette façon-là?

É Hum! ... y'a quequ'affaires de nouveau qu'on avait lues et y'a des affaires que j'savais déjà, pis e.. e.. oui, ça m'a aidé.

N Oui! Penses-tu ... penses-tu que la lecture d'un texte au début des activités ça aide à faire un meilleur texte ou mettons visionner la.. le.. le film sur la douance est-ce que ça t'a aidé à produire ton texte toi?

É Oui.

N Ou c'était juste un peu là, si on t'avait donné juste la question pour pouvoir produire? Est-ce que tu vois une différence entre les deux?

É Oui.

N Pourquoi?

É Parce que... ben...

N Qu'est-ce que ça t'a donné de plus?

É Des informations que je peux ... produire là.

N Que tu peux te servir...

É Ouais!

N Par après?

É Que j'peux m'servir par après.

N Alors, c'est important soit de lire un texte, faire ton opi... donner ton opinion par après ou même visionner ou discuter en classe, toi tu trouves que ça ça te donne des outils?

É Oui.

N Tu t'en sers?

- É Oui.
- N OK! Pis quand on dit là e... on te donne un destinataire, on te dit produit un texte pour ton père ou ta mère comme on l'a fait, ou produit un texte, quand on te dit, on te donne un ... à qui tu vas produire, est-ce que c'est plus facile ou bien est-ce... est-ce que ça t'oblige à plus ou ça fait tu une différence pour toi?
- É Non.
- N Tu fais ton texte de la même façon?
- É E... ben, y'a des affaires qui changent là ...
- N Qu'est-ce qui change?
- É Comme à qui qu'on s'adresse ça change à la longue dans le moyen qu'on utilise le parler d'habitude.
- N OK! Alors c'est... ça fait différent si tu écris un texte à ton père ou si t'écris un... tu m'écris à moi ou à Régis ou si tu écris à un ami, c'est différent : ton texte ne sera pas pareil.
- É Ah! Si on écrit à un ami, c'est sûr ce sera pas pareil, tu peux avoir un langage différent.
- N Ah! OK! Pis dans l'écrit, ça paraît?
- É Oui.
- N Quand on écrit, OK! Est-ce que tu penses que tu serais plus performant si on travaillait toujours en équipe?
- É Hum ! ... Bah ! ... Toujours toujours, j'sais pas, ça dépend avec qui qu'on est aussi parce que des fois on nous place avec du monde qui arrête pas d'niaiser.
- N Oui pis c'est quoi, ça dépend de quoi, ça dépend tu du sujet, ça dépend tu... de quoi ça peut dépendre là si...
- É Y'a des sujets qui sont plus faciles que d'autres.
- N À ce moment-là tu pourrais travailler seul?
- É Oui.

- N C'est ça qu'tu veux dire ou l'équipe peut t'aider pareil.
- É L'équipe pourrait m'aider pareil.
- N Alors, pour une meilleure production écrite, quelle serait, d'après toi, la meilleure façon de faire... qui serait importante de regarder pour faire une excellente argumentation? Comment tu verrais ça?
- É Faire une discussion.
- N Faire une discussion?
- É Ouais!
- N En grand groupe ou en petites équipes?
- É En grand groupe.
- N En grand groupe ça t'aide?
- É Oui!
- N De quelle façon?
- É Tout le monde dit leurs opinions pis après ça, tu peux t'servir de ça.
- N Est-ce que toi t'avais déjà ton opinion ou tu te fais une opinion ou tu changes ton opinion?
- É Je peux, j'peux changer mon opinion.
- N Tu peux même la changer?
- É Oui.
- N En regard de ce que les autres vont dire?
- É Hum! ... Parce que ça pas mal d'allure.

N OK! Qu'est-ce que t'aimerais améliorer, mettons dans ta manière de dire ton opinion, est-ce que tu dis là en toi-même: "Ah! moi j'suis capable de faire ça, y'a pas de problème, j'vas donner mon opinion sur n'importe quoi" ou bien quel...qu'est-ce que tu... tu voudrais changer dans ta manière de dire ton opinion là-dessus? Qu'est-ce que tu voudrais améliorer? Y'a tu des points à améliorer?

É M..m...

N Dans tes... dans tes textes argumentatifs, quand tu donnes ton opinion, est-ce qu'il y a des éléments qui te manquent, des outils qui te manquent que l'on pourrait voir dans les cours prochains? Ou tout est ben beau?

É E... e ... Peut-être des ... hum ... des exemples, ouais!

N Des exemples de textes?

É Des exemples de textes ouais!

N Qui seraient bien construits?

É Ouais!

N Dans la façon, dans la manière de les construire surtout?

É Oui!

N Dans les idées, comment tu verrais aller chercher des idées à part de la discussion?

É E...e... des films.

N Des films?

É Ouais!

N OK! Qu'est-ce que tu trouves le plus passionnant, le plus intéressant quand tu travailles en équipe?

É On peut tout dire ce que nous autres on pense, on peut partager ça.

- N OK! Et puis, en équipe de deux ou trois, puis en grand groupe, en grand groupe classe, est-ce que c'est plus gênant de donner son idée ou ça te, toi, ça n'te dérange pas?
- É Moi, je suis de nature un p'tit peu gênée, sûr, ben ça m'dérange un peu bah! Avoir l'antenne, ça m'dérangerait pas...
- N OK!
- É C'est sûr que ce s'rait pas moi qui lèverais ma main en premier.
- N Est-ce que tu participes ou ben tu fais juste prendre les idées des autres pour faire ton idée à toi?
- É Non, mais si... si j'verrais que ce que j'pourrais dire, ça aurait de l'allure, là j'le dirais.
- N OK!
- É Mais si je n'suis pas sûr, ben j'le dirais pas.
- N Ah! OK! Ça fait que tu participes ...pas à 100%?
- É Pas à 100%
- N Mais ça t'aide à faire tes propres textes. OK! À part ça, est-ce qu'il y a d'autres points que tu voudrais apprendre dans le texte argumentatif?
- É ...Je l'sais pas.
- N Tu ne l'sais pas, c'est l'inconnu.
- É Oui!
- N Est-ce que ça t'intéresse de continuer l'expérience avec Régis?
- É Oui!
- N Tu sens que t'apprends d'quoi? C'est pour te préparer à l'examen de fin d'année, tu l'sais?
- É Ouais!

- N C'est le texte argumentatif qu'on fait à la fin d'année, e...e... c'est un texte de cinq cents mots, c'est pour ça là qu'on essaye de travailler notre vocabulaire, on a fait notre champ lexical, on va faire aussi d'la rhétorique, comment faire nos phrases, c'est pour ça que... on fait notre projet pour ça, pour arriver à avoir un meilleur résultat à la fin d'année.
- É Ah! Ça c'est sûr, ça va, ça va m'aider, ça c'est sûr.
- N OK! Est-ce que t'as d'autres idées à partager sur l'argumentation, sur ce qu'on fait avec Régis?
- É Ça va être beau.
- N Tout est bien beau, OK! Là! Merci beaucoup.

Élève J.

- N OK! Alors bonjour J., merci beaucoup d'avoir accepté de participer à mon sondage. Première question : Est-ce que tu considères être bonne en écriture quand tu fais tes productions? Est-ce que t'as de la facilité puis est-ce que t'as de bons résultats?
- J Bien moi, j'ai pas vraiment de la difficulté à faire mon écriture sauf que des fois je fais des fautes pis tu... j'fais des fautes niaiseuses des fois tu sais là là, on réécrit, puis tu sais des fois là des fautes qui restent là, mais j'suis quand même assez bonne en mon écriture puis depuis quand? Ben j'pense depuis mon secondaire II -III mais IV et V, j'trouve que c'est les places où j'me suis le plus améliorée en français parce que j'étais pas vraiment vraiment bonne là.
- N Ouais! OK! Ben est-ce que quand on te demande de dire ton opinion, d'écrire ton opinion, est-ce que c'est facile pour toi?
- J Ben ça dépend quel sujet. Des fois y'a des sujets qui sont plus faciles pour dire son opinion quand, quand je le pense ou bien quand c'est un sujet qui est, tu sais, qui est un sujet pas forcé à dire mais que tu sais pas vraiment quoi dire ben ça va être à dire mon opinion au fait que j'ai un peu d'misère quand même dans l'fond.
- N Est-ce que tu aimes ça ... dire ton opinion?

- J Ben ça dépend... ça dépend dans quoi des fois je va être gênée un p'tit peu de le dire là, ça dépend si ... c'est quoi le sujet aussi.
- N Alors, quand on t'donne un sujet précis, trouves-tu ça plus difficile?
- J Ouais! Ben ça dépend de lequel, si... si... si je l'trouve super le fun le sujet ben tu sais je va embarquer dedans pis ça va être le fun mais disons que...j'connais pas trop ce... ben ou c'qui faut que je ... je la donne mon opinion, ben ça va être plus dur pis j'vas moins aimer ça.
- N Quand t'as donné ton opinion sur le livre que t'as lu, est-ce que t'as trouvé ça plus difficile?
- J Non, parce que c'est un livre que j'ai choisi pis e... tu sais j'trouvais ça l'fun de dire ça, ça fait que je trouvais que c'était une bonne place pour dire mon opinion.
- N OK! Alors là on va parler des activités que vous avez faites avec Régis. Est-ce...qu'est-ce que t'as aimé dans ces activités-là? Est-ce que tu les as aimées d'abord? Est-ce que t'aimes ça quand il vient et puis qu'est-ce que t'as aimé dans ce que vous avez fait en classe?
- J Ben moi j'trouve que Régis ben... c'est une personne tu sais qui ... qui met de la vie dans ces... dans qu'est-ce qui fait, ça fait que si c'est l'fun, on embarque e...dans qu'est-ce qui dit aussi; pis j'me rappelle pas vraiment de ce que ...de quoi qu'on a parlé vraiment là mais en tout cas, j'trouve pas que ça sert à rien qu'est-ce qui fait pis ça nous aide aussi en français.
- N OK! Pis si c'était pas Régis, si c'était les mêmes activités avec une autre personne, est-ce que tu penses que ça changerait?
- J Ben moi j'pense que oui parce que ça dépend de la manière que tu l'enseignes.
- N Bien! Est-ce que jusqu'à présent t'es satisfaite du travail que t'as accompli dans ces activités-là?
- J Oui!
- N Est-ce que t'as participé le plus possible?
- J Oui!
- N T'es contente là de ton travail à toi?

- J Oui!
- N OK! Le travail qu'on fait en équipe de deux, de trois, est-ce que ça t'aide toi à produire un texte ou t'en aurais pas besoin ou...?
- J Ben c'est sûr, ça dépend avec qui t'es. Des fois c'est disons, t'es plus portée à parler de n'importe quoi avec une telle personne mais des fois, ça t'aide beaucoup parce que quand y'a quelqu'un qui est plus meilleur que toi en français, ben c'est sûr que ça t'aide en... dans ce ... dans ce sens-là; mais sinon ben tout seul aussi c'est ... c'est quand même bien mais tu peux avoir plus de connaissances à donner.
- N Ah! Alors pour donner ton opinion, ça serait peut-être bien d'aller voir ce que l'autre en pense aussi?
- J Oui, pour avoir d'autres idées.
- N OK! Est-ce que tu penses être, t'être améliorée dans la manière de dire ton opinion ou bien là tu l'fais exactement comme tu le faisais tout le temps; mettons si tu compares là le dernier texte d'opinion que t'as fait avec celui que t'as fait en quatrième secondaire, ta lettre d'opinion, penses-tu t'avoir... t'être améliorée un p'tit peu?
- J Possible car c'est un p'tit peu le même sujet, j'ai plus de facilité à dire mon opinion à ce que j'aime et que j'aimais ça faire le travail sur le livre mais je trouve pas vraiment que j'me suis améliorée vraiment là j'suis plutôt restée pareille.
- N Toujours pareille oui?
- J Oui!
- N Puis le fait d'avoir écouté une vidéo avant, quand on devait donner notre opinion sur la douance, est-ce que ça t'a aidée de ...d'avoir l'opinion des spécialistes sur... sur le sujet?
- J Oui! Ça comme aidé à ... savoir comment le dire un p'tit peu puis...
- N Si t'avais fait ton texte en te posant seulement la question sans voir la vidéo, est-ce que t'aurais produit le même texte?
- J Non! Pas vraiment parce que ça dépend de la vision des personnes qui l'ont dit, mais j'trouve pas que ... pas vraiment là.

- N J., si on te donne un texte à lire avant de donner ton opinion, si on te permet d'en discuter en grand groupe classe ou en équipe puis après ça on te donne une vidéo à voir, à visionner, est-ce que ça améliore ta performance à toi?
- J Oui! C'est plus facile parce que t'as plus d'idées. Des fois on n'a pas tout le temps des réponses au sujet qui est ... qui est proposé, ça fait que c'est l'fun de voir qu'est-ce que les autres pensent comme ça tu peux dire plus ton opinion là-d'sus.
- N En prenant ... les idées?
- J Ouais!
- N Un peu des autres personnes?
- J En prenant c'qui est mieux là.
- N Quand on te donne une lettre d'opinion, puis un destinataire, on te dit écrit à ton père, écrit au directeur, écrit à un ami à côté est-ce que ça change ta manière de donner ton opinion à toi?
- J Non, ça change pas vraiment sauf que faut que j'fasse plus attention à ... ben comment j'vas parler, pis à qui, pis aussi à place de dire un "nous" faut que j'dise un "vous" là.
- N Ah! OK!
- J Faut que fasse attention à ça.
- N Dans la manière de dire ton opinion?
- J Ouais! Ça change pas vraiment.
- N Pas dans l'opinion?
- J Non!
- N C'est juste que faut que tu fasses attention à la personne à qui tu t'adresses?
- J Hum!
- N Est-ce que tu serais plus performante si on travaillait toujours en équipe ou on discutait toujours en classe comme ça avant de... de donner ton opinion?

- J Non! J'penserais pas.
- N Tu pourrais facilement la donner si on te donne juste une question et puis e...
- J Ouais! C'est sûr qu'il faudrait avoir des bases pour savoir comment faire, si c'est l'fun des fois être en équipe, faire des échanges, mais tout le temps, je pense pas ça amélior'rait vraiment.
- N Bon, juste lire un ou deux textes sur le sujet pour te faire une idée...
- J Ouais!
- N Sur un sujet que tu connais moins... e... ça serait suffisant?
- J Oui! Ben tu sais on va vraiment en parler un petit peu mais c'est pas tout un cours au complet là-d'sus, c'est sûr, c'est trop gros pis ça sert pas à beaucoup.
- N Bon, on a travaillé un p'tit peu le champ lexical, le champ sémantique, c'est vrai qu'on va fait just...seulement quatre activités, mais est-ce que tu penses que ça va t'aider si tu as à travailler le thème de l'amour, le thème de la mort, tu prends ces idées-là pour faire ton texte, ça va tu te donner plus de mots à utiliser ou ... e...?
- J Ben! J'sais pas vraiment. (rire) Hum! Ben ça j'sais vraiment pas.
- N Tu l'sais pas?
- J Ouais!
- N Pour une meilleure production qu'est-ce que serait la meilleure façon de faire selon toi : Est-ce que c'est important de regarder ... parmi une excellente argumentation et que ce soit bien bâti ton texte, de quelle façon tu vois ça?
- J J'comprends pas.
- N Si on te donne une question à débattre...
- J OK!

N Et puis de quelle façon que t'aimerais qu'on ... qu'on procède pour que ton texte, soit vraiment un texte là, très bien structuré, très bien bâti ou avec le plus d'information possible, comment tu vois ça? C'est tu plus en travaillant en équipe que tu privilégiés, c'est tu plus en lisant des textes ou en écoutant une vidéo ou ton travail individuel à toi te convient parfaitement sans avoir à retravailler, travailler les mots que...plus argumentatifs ou lexiques aussi?

J Hum!

N Ou est-ce que tout ça si tu l'utilises pareil ou ... ou non tu serais capable de produire un texte?

J OK! Bien sûr qu'ça dépend tout l'temps du sujet mais moi j'trouve que ça m'aide beaucoup quand t'en parles avec d'autre monde pis que t'as aussi ben ... comme un lexique aussi des mots que ... qui peut t'aider à dire ton opinion pis e...des ...des films aussi ben c'est vraiment ça que j'trouve qui aide le plus là, les films parce que tu peux les visionner pis c'est plus facile à comprendre mais e... j'serais quand même capable de le faire toute seule sauf que tous ces arguments-là seraient ben ... ça m'aiderait plus à faire au niveau de l'opinion.

N OK! Pis qu'est-ce que t'aimerais améliorer dans ta façon de faire, de donner une opinion? T'as appris ça en ... dans ta lettre d'opinion l'année passée un p'tit peu là t'en produit des textes, t'en as fait quelques-uns, qu'est-ce que d'après toi qui ne fonctionne pas? Est-ce que tout va bien ou t'aurais des points à améliorer?

J OK! Ben moi j'ai ben tu sais ... j'ai une idée mais j'suis pas capable de l'élargir... alors j'va's ... j'va's l'dire en p't-être deux phrases, mais tu sais après ça j'saurais pu quoi dire tu sais, j'ai trop tendance à dire directement qu'est-ce que j'pense à place de ... tu sais de ... d'élargir tout ça. J'ai un p'tit peu d'misère là-d'dans.

N C'est travailler ça que tu penses que ... qu'il faudrait améliorer pour ton texte de cinq cents mots de fin d'année.

J Pour être capable de ... de plus produire de... d'affaires à dire pis e...

N C'que ça t'prend, avoir des idées ...

J Ouais!

N Pour élaborer ton opinion?

- J Ouais!
- N Puis le travail coopératif e... travail d'équipe t'aiderait à ça?
- J Ben, j'dis qu'oui. Ben c'est sûr que ça dépend tout l'temps avec le monde pis que donc tu me ...
- N Dans une discussion de classe?
- J Ouais!
- N Tu comprendrais ça, ça fait?
- J Oui!
- N C'est sûr qu'à la fin d'année 'y aura pas ça mais tu vas avoir des textes à lire avant, pis e... déjà là pour te préparer soit par la discussion de groupe, du travail d'équipe, tu penses que ça aide beaucoup?
- J Oui, ça aiderait..
- N Ben merci beaucoup.
- J De rien.

Élève P.

- N Bonjour P., merci d'être venu. On va commencer tout de suite. Est-ce que tu considères être bon toi en écriture quand tu fais des productions?
- P Ben écrire en tant que tel, oui. Pour ce qui est de l'orthographe par contre c'est une autre histoire.
- N OK!
- P J'ai beaucoup plus de misère.
- N Pour avoir des idées?
- P Pour avoir des idées, non, j'ai pas d'problèmes avec ça.

- N Pas d'problèmes?
- P Non! J'suis quand même bon.
- N Est-ce que t'as toujours été bon ou ben... c'est plus au secondaire ou ...e...
- P Bah! Toujours été quand même pas mal pareil.
- N Toujours pas mal pareil?
- P Ouais!
- N Est-ce que c'est facile pour toi de dire ton opinion?
- P Ça dépend, ça dépend avec qui.
- N Par écrit là?
- P Ah! Par écrit oui, y'a pas de problème: J'sus, j'dis, j'écris c'que j'pense.
- N Puis c'est facile...relativement facile pour toi?
- P Oui!
- N OK! Qu'est-ce que tu trouves le plus difficile quand on t'donne un sujet bien précis-là?
- P Hum...
- N Quand on te pose une question, c'est qu'y est plus dur pour toi?
- P C'est quand t'as un sujet qui m'inspire pas.
- N Ah! OK! Pis ça t'inspire pas parce que...?
- P Quand t'as un sujet qui m'donne, tu sais là quand ça me..., sur un ... un sujet ça nous dit rien là tu sais.
- N OK!
- P Pis c'est pas un sujet que me tient à cœur mettons dans c'temps-là...
- N Là, c'est plus difficile?

- P Oui!
- N Même si c'est... ce serait négatif là, c'est plus compliqué pour toi de donner ta réponse?
- P Oui!
- N Pis dans les activités... Avec Régis qui vient faire nos activités, qu'est-ce que t'as le plus aimé?
- P Ce que j'ai le plus aimé é...
- N I' est venu quatre fois.
- P M'ouais!
- N Dans les quatre premières activités là, qu'est-ce... qu'est-ce qu'on a fait... p't-être d'abord, est-ce que t'as aimé ça?
- P Ben oui! C'est...
- N Alors sûrement oui!
- P Oui!
- N Qu'est-ce qui t'a... que tu as encore le plus aimé?
- P Hum! Le français. Y'a pas vraiment une activité que j'ai le plus aimée que le reste là.
- N Non? Le cours en général.
- P Ouais!
- N OK! Est-ce que t'es satisfait du travail que t'as fait dans ces cours-là? Est-ce que tu t'es investi, t'as suivi les consignes etc.?
- P Non! Y'a quelq'travaux j'ai pas remis pis que j'aurais dû plus travailler.
- N OK! Ça fait qu' t'es pas tout à fait satisfait de toi?
- P Non! ...Pas vraiment.

- N Puis quand on travaille en dyade ou en équipe de deux ou de trois e... est-ce que ça t'aide à produire ton texte?
- P Hum... Moi, j'aime...moi je préfère être tout seul personnellement, en plus bien souvent, j'ai personne avec qui me mettre.
- N Ah! C'est dur.
- P Oui!
- N Est-ce que tu penses t'être un peu amélioré dans la manière de dire ton opinion?
- P Hum...
- N Si on compare à l'année passée, est-ce que c'est pas mal toujours pareil ou le fait de travailler avec Régis ça t'aide à ... à mieux cerner ton opinion? Est-ce que tu penses de... t'être amélioré? C'est vrai qu'y a juste quatre activités là.
- P Non! Je crois pas vraiment avoir amélioré.
- N OK! Puis le fait de lire un texte avant ou le fait d'écouter une vidéo ou de faire une discussion en classe ou de discuter avec un autre, est-ce que ça t'aide toi à former ton opinion ou à te faire une opinion sur le sujet?
- P Oui! Parce que t'as plus de matériel pour te faire ton opinion pis...
- N Pis ça fait une différence quand tu écris ton texte.
- P Ouais! Ouais! J'trouve que ça, ça aide.
- N OK! Alors ça t'aide à mieux concentrer ton idée.
- P Ouais!
- N Pis quand tu l'écris, ben c'est plus facile.
- P Oui parce que t'as plus e...e...de ... ben plutôt que d'avoir juste un sujet net de même t'as plus de renseignements sur le sujet aussi là.
- N OK! Mettons que t'aurais regardé la vidéo sur la douance...
- P Ouais! C'est l'cas.

- N Et qu'on t'a demandé une page là, est-ce que tu l'as fait d'abord cette page-là?
- P E...E...Non, j'l'ai pas remis, j'avais commencé un peu un texte sauf que j'savais pas trop quoi écrire, ça fait que je l'ai même pas terminé.
- N Est-ce que tu vas nous l'remettre?
- P Ben j'devrais oui. (rire)
- N Oui!
- P Je pensais l'faire aux vacances de Noël.
- N OK! Pour le remettre en rentrant normalement.
- P Ouais!
- N C'est beau. Pis la vidéo, tu vas réfléchir à ce que tu as vu sur la vidéo pis ça va t'aider à...
- P Ouais!
- N À donner ton idée?
- P Oui, c'est sûr la vidéo ça aide. Plutôt qu'un sujet net là ...que mettons que si tu pars "Qu'est-ce que vous pensez de... de... de l'excellence" mais quand t'as vu le film vidéo, t'as plus de détails sur...
- N Sur qu'est-ce que c'est aussi?
- P Ouais! Ouais! Plus de précision.
- N Puis le fait qu'y a des spécialistes qui...
- P Ouais, aussi!
- N Qui en parlent ça te ...
- P Ouais!
- N Ça t'aide à trouver ton idée.
- P Ouais!

- N OK! Pis le fait qu'on a un destinataire par exemple, la lettre que t'as envoyée à ton père là pour e... la scolarité : Est-ce que je continue mes études ou pas?
- P Hum... Hum...
- N Est-ce que ça t'as... est-ce que t'as travaillé différemment le fait que tu l'ales adressée à ton père ou ça aurait été pareil si tu l'avais adressée au directeur ou si tu... tu me l'avais adressée à moi ou à un copain, est-ce que ça change ton idée de ...
- P Ben oui ! Parce que mon père premièrement je l'connais ben pis j'sais plus comment y parler, ça fait
- N Ah!
- P Des fois, d'avoir un destinataire ça aide.
- N Ça aide à orienter...
- P Plutôt que d'écrire un texte tout seul de même.
- N OK! Ça change pas ton idée?
- P Non! C'est sûr ça change pas.
- N Si tu voulais continuer tes études, ça reste là ou... si tu voulais les arrêter.
- P Ouais! C'est plutôt d'la manière d'argumenter et puis et tout (???)
- N Tu trouves que c'est important d'avoir ... de savoir à qui s'adresser?
- P Oui!
- N Dans un sens que ça change ton texte?
- P Ouais!
- N Oui! ... Si tu travaillais toujours en équipe e... tu penses-tu que tu apprendrais à travailler en équipe ou ... e... c'est difficile pour toi tout l'temps? Pour trouver une idée pour essayer de trouver des arguments, pour essayer de ... Est-ce que tu viendrais à être plus habile à travailler en équipe ou...
- P Ben

- N Tu penses que t'es rébarbatif là-dessus tu... t'aimes mieux pas?
- P Ben c'est sûr qu'en travaillant en équipe, c'est sûr que tu peux pas faire autrement que t'améliorer là à moins que tu travailles pas.
- N OK! Puis est-ce que tu privilégies toi des équipes là ... forcées ou aller voir quelqu'un vraiment que tu connais puis que tu sais que tu vas bien travailler ou n'importe qui de la classe?
- P Hum...
- N Qu'est-ce que tu préfères?
- P Je préfère quelqu'un que je connais parce que des fois quelqu'un que tu ... n'importe qui dans la classe des fois tu t'entends pas bien avec la personne, ça fait que tu travailles ... ça aide pas au travail ou ben des fois t'es avec quelqu'un qui veut pas vraiment travailler ou ben c'est toujours mieux avec quelqu'un qu'tu connais pis que tu sais qui va bien travailler mettons.
- N OK! Pis pour améliorer tes productions écrites, pour avoir plus de facilité, t'as dit que t'avais pas fini sur la douance, pour t'aider à t'améliorer pis à performer davantage, qu'est-ce que tu aimerais, est-ce que tu aurais une suggestion?
- P Hum...
- N Qu'est-ce qu'il faudrait faire d'après toi?
- P Hum...
- N Pour mieux argumenter, pour avoir plus d'idées?
- P Hum... Pas vraiment un point qui faudrait de plus, j'vois pas.
- N Non?
- P Non! E... J'vois pas e... de l'écriture.
- N Ce serait juste de plus travailler?
- P Ouais! Ce s'rait juste ... ce serait pour moi à travailler plus.

- N Dans ta manière de dire ton opinion, est-ce que c' ... tu peux améliorer ça ou ben si ... tu penses que t'es correct dans ta manière de ... de rédiger ton opinion, de faire ton texte?
- P Ben moi des fois, j'ai tendance à plus me tenir neutre, c'est ça le problème, j'ai tendance à être tu sais à voir le point, les points positifs, les points négatifs mais pas avoir...
- N Pas te décider vraiment là?
- P Entre les deux, je suis plus neutre.
- N Parce que tu sais qu'à la fin d'l'année, ton op... ton opinion ça va être vraiment de prendre position.
- P Ouais! Je sais.
- N Si tu veux persuader l'autre, peut-être que c'est important d'être sûr de ce que toi tu penses. Y a toujours, c'est rare qu'y a autant d'avantages que de désavantages dans un point. Y a toujours plus d'avantages ou plus de désavantages à une situation d'après moi.
- P Moi, c'est sûr, j'ai tendance à tout l'temps voir les deux points plutôt que de ... mettons juste me placer contre une affaire ou contre ou pour un... quelques idées là, j'ai plus tendance à être tout l'temps pogné entre les deux.
- N En plus, être neutre, est-ce que tu penses que ça t'aide à persuader l'autre, à convaincre l'autre que t'as raison?
- P Hum... Pas vraiment.
- N Comment tu peux être neutre si on parle, mettons des études, finir tes études ou continuer tes études?
- P Ah! Ben là pour ça...
- N Ça faut être catégorique.
- P Ça j'suis catégoriquement pour là mais...
- N Pour la douance, l'excellence?
- P L'excellence ça j'suis un peu entre les deux.

N Ah!

P C'est pour ça, j'veais tu sais là, 'y a les points positifs, 'y a les points négatifs là puis...

N Tu n'arrives pas à prendre position?

P C'est pour ça qu'j'ai pas remis mon texte, j'arrivais pas à m'décider entre le pour pis le contre.

N Ah! Pis la vidéo, la discussion qu'on a eue en classe, ça t'a pas aidé à...

P Hum!

N Pas plus non?

P Pas vraiment. Ça m'a juste rajouté des points pour, puis des points contre; ça m'a fait que je suis plutôt resté entre les deux.

N Qu'est-ce qu'aurait à t'améliorer, ce serait peut-être d'essayer de prendre position?

P Oui, c'est sûr, c'est plus m'habituer à prendre une position pis à l'écrire.

N Puis la manière de le faire t'es pas si pire là-dedans ou en autant, mettons si t'as les études, est-ce que tu aurais pu facilement faire un texte de cinq cents mots?

P M..m... Oui suffit de trouver les bons arguments.

N Où est-ce qu'on peut trouver ça les bons arguments? C'est juste dans ta tête ou t'as les moyens pour aller les trouver... les chercher tes arguments?

P Ben tu sais e...

N Ben la douance, on avait la vidéo?

P Ouais!

N Le travail d'équipe, t'as pas l'air à ... à aimer vraiment ça. Est-ce que c'est... c'est juste cette année ou bien ça fait ...

- P Ah! Ça fait, attends une minute, ben tu sais quand j'ai un bon ami dans ma... dans la classe, que j'm'entends bien avec pis que ... là , j'aime ça être avec mais c'est pas le cas dans mon cours de français, c'est pour ça.
- N Cette année, c'est pas l'cas. Mais t'haïrais pas travailler en équipe là si t'avais quelqu'un avec qui tu t'entendrais très bien?
- P Si j'serais avec un de mes amis, j'aurais pas de problèmes avec ça.
- N Est-ce que tu penses à ce moment-là que ça t'aiderait à faire tes textes? Si tu étais avec un copain là que...
- P Ben... c'est que j'aime pas, j'aime pas vraiment travailler avec quelqu'un que j'connais pas tu sais?
- N Non, mais si tu l'connaissais bien, mettons, est-ce que tu penses que ça t'aiderait?
- P Oui!
- N Mettons ton ami est là dans la classe, est-ce que là tu privilégierais de travailler en équipe ou de travailler quand même tout seul.
- P Ben à ce moment-là j'préférais travailler en équipe.
- N Ah! OK! Ça t'aiderait tu penses?
- P Oui!
- N OK! J'te remercie beaucoup, t'as été bien gentil d'accepter.

ANNEXE H

RESSOURCE DÉVELOPPÉE À CHAQUE LEÇON

Activité 1:	reconnaitre des textes argumentatifs parmi une série de textes et relever un article dont le sujet intéresse particulièrement les jeunes
Activité 2:	rechercher un vocabulaire riche : verbes, noms, adjectifs, pronoms. Voir des termes précis et spécifiques au texte argumentatif
Activité 3 :	travailler le champ lexical/le champ sémantique, les figures de style
Activité 4:	identifier les rapports de liaison dans des textes et utiliser plusieurs d'entre eux
Activité 5:	apprendre plusieurs façons d'introduire son sujet
Activité 6:	utiliser la prise de notes en identifiant ou en résumant l'idée d'un expert sur le sujet proposé
Activité 7:	utiliser la ponctuation normative et un style différent de phrases
Activité 8:	présenter un aspect à un correspondant en faisant intervenir les valeurs du destinataire tout en travaillant la structure du développement
Activité 9:	répondre en justifiant ou en réfutant le bien-fondé de la thèse proposée
Activité 10:	partir d'un sujet et d'un destinataire imposés et produire un texte argumentatif à visée littéraire de 500 mots

ANNEXE I

EXEMPLES DE QUELQUES TEXTES D'ÉLÈVES

Ces textes ont été évalués et comparés selon les critères identifiés comme facilitant la littérarité (voir le tableau 3.4 en page 121, section 3.4.1).

Élève # 1

Premier texte = L'excellence

M. Muscle

Bonjour! Ma composition est basée sur Vincent Boucher, un être surprenant. C'est un homme qui ne connaît pas ses limites. Il a développé son physique et autant son intelligence. Je vais écrire le pour et le contre au sujet de M. Muscle.

Évidemment, Vincent est un gars surprenant. Pour moi, à quatorze ans, faire de l'exercice physique pendant tout un été, dix heures par jour, c'est peut-être bon. À mon avis, après avoir terminé son été, je trouve qu'il ressemblait à un juif d'Auschwitz. Je pense que M. Muscle doit continuer de se surpasser dans ses études. Quand j'ai visionné l'émission, je crois que M. Muscle n'est pas un fou ou un mégalomane ou encore un misanthrope. D'après moi, Vincent est trop médiatisé. C'est juste un homme qui n'est pas ordinaire. Selon moi, M. Muscle en a dans la tête et les bras, mais pas dans ses culottes. Pour moi, Vincent gâche un peu sa vie personnelle. M. Muscle devrait commencer à limiter son temps pour les études. Au lieu d'en faire dix heures par jour, qu'il en fasse donc neuf !

Pour conclure, Vincent Boucher peut être un bon exemple à suivre dans le sens de l'intellectuel et de la condition physique. Mais pour moi, il en a à apprendre sur lui-même et sur la vie humaine. Fin de transmission.

Dernier texte = La beauté

Le plastic ou la chair, là est la question

Dans les années 1800, les femmes et les hommes ont commencé à vouloir améliorer leur apparence physique. Ils ont innové dans le domaine de l'esthétique et de la diététique. Cependant, aujourd'hui les femmes et les hommes sont-ils victimes des standards de beauté? Personnellement, je crois qu'ils le sont. En premier lieu, je vais vous parler de l'aspect social et en second lieu, de l'aspect monétaire.

Premièrement, je crois que dans la société d'aujourd'hui, il est normal d'entretenir son corps et de bien se nourrir, mais lorsque ça devient une obsession, il peut y avoir des problèmes graves. Je pense aussi que les femmes sont plus susceptibles à ce genre de situation. Comme le disait Monique Lambert dans son texte « Les dessous de la chirurgie esthétique », autrefois la vie sociale des femmes se passait à la maison, mais de nos jours, elles se retrouvent dans un environnement professionnel où jeunesse et beauté sont synonymes de compétence. De plus, j'affirme que les vraies valeurs ne sont pas l'apparence et les biens matériels mais bien l'être humain lui-même et ses sentiments. D'après le témoignage de Stéphan dans le texte de Marie-Claude Girard, la beauté de l'homme se situe dans sa façon de penser, dans son assurance, dans ses valeurs. En résumé, même si l'esthétique prend beaucoup de place dans notre société, il ne faut pas oublier les vraies valeurs.

Deuxièmement, je pense que cette vague de chirurgie esthétique rapporte un maximum au gouvernement et qu'il devrait le réinvestir dans le système de la santé qui faute de budget est de moindre qualité. D'après le texte « Les dessous de la chirurgie esthétique » publié dans la gazette des femmes, les chirurgiens plastiques pratiquent plus de 20000 opérations de nature esthétique ou cosmétique, un marché évalué à 40 millions de dollars. En plus, le Canada n'a pas échappé à cette mode et je crois que c'est avantageux pour attirer des chirurgiens compétents, car comme le disait Monique Lambert dans le même texte, comme la rémunération est avantageuse, tous les plasticiens sont intéressés à faire un certain volume de chirurgies esthétiques. Bref, notre gouvernement aurait avantage à tirer profit des victimes de l'esthétique.

Finalement, je suis sûr que nous n'en avons pas fini avec la mode des chirurgies et qu'un jour notre gouvernement pourra tirer profit de cela. Mais cependant, peut-on penser que l'homme et la femme du futur seront refaits entièrement par la chirurgie? Et bien, seul l'avenir nous le dira.

Élève # 2

Premier texte = L'excellence

Après le visionnement de la vidéocassette qui expliquait la façon de vivre de Vincent Boucher, je me suis demandée si j'étais pour ou contre cette façon d'agir, cette façon d'atteindre l'excellence. Après plusieurs minutes de réflexion et quelques efforts supplémentaires de la part de mon cerveau, je me suis arrêtée sur la décision suivante : Ce n'est pas une bonne méthode pour atteindre l'excellence.

Je pense que cette manière de vouloir atteindre l'excellence peut paraître bénéfique pour l'instant, mais que cela peut causer, à long terme, des troubles psychologiques graves. Par exemple, si Vincent a toujours atteint ses objectifs et qu'un jour, il n'y parvient pas, cela pourrait être pour lui une défaite fatale et pourrait faire ressortir en lui toute la colère accumulée pendant sa jeunesse. Il y a aussi le fait qu'il agisse comme un robot et que toute sa vie soit calculée. À mon avis, on ne peut pas faire une vie heureuse s'il ne nous arrive jamais à faire face à des situations inattendues. Je crois qu'une vie devient monotone si tout se prévoit déjà à l'avance. De plus, le fait d'étudier dix heures et de s'entraîner trois heures par jour et cela tous les jours peut, d'après moi, rendre quelqu'un solitaire et peut-être même antisocial. Vivre à chaque instant avec un but à atteindre doit être extrêmement fatigant. Je pense qu'il y a des façons moins exigeantes d'être une personne intelligente.

Finalement, malgré tous les avantages qu'un cerveau et un corps parfait peuvent apporter, je crois que ce style de vie doit être très imposant. Je pense que cette façon de faire ne doit pas être bonne pour la santé physique et mentale d'un être humain.

Dernier texte = La beauté

La beauté et son pouvoir

Dans la vie de tous les jours, nous rencontrons différentes personnes. Qu'elles soient laides ou pas, elles croisent notre regard. Mais cette vie dont nous faisons partie nous oblige trop souvent à bien paraître, tant physiquement que psychologiquement. Par contre, même avec tous ces gens que l'on voit avec leur corps parfait, on me pose une question et l'on sait déjà la réponse. Est-ce que les femmes et les hommes sont des victimes des standards de beauté? Il est sûr que oui! Dans le but d'appuyer ma réponse, je vous parlerai d'abord de l'aspect monétaire et ensuite individuel.

En premier lieu, je ne comprends pas pourquoi des gens qui, je précise bien, affirment que la beauté n'est pas extérieure mais intérieure se font refaire le visage, le ventre, les seins et même la greffe de cheveux. Effectivement, dans le texte de Monique Lambert, nous pouvons lire qu'au Québec, une centaine de chirurgiens-plasticiens pratiquent chaque année plus de 20000 opérations de nature « esthétique ou cosmétique ». En tout, plus de 40 millions de dollars sont accumulés. Tant qu'à moi, je trouve que les gens sont fous de payer de telles sommes. Leur comportement en devient extravagant. Quand ils commencent à se faire refaire une partie de leur corps, ils n'arrêtent plus. Plus ils en font, plus ils se trouvent des défauts par ci ou par là. De plus, dans le texte *Les dessous de la chirurgie esthétique*, entre les pages 30 à 32, nous pouvons lire que la rémunération est très avantageuse. Pour qui? Pour ces chirurgiens. Nous parlons beaucoup du salaire dans notre société et en particulier,

celui des médecins. Pourquoi chialer, si nous faisons en sorte pour qu'ils se remplissent les poches. Leur salaire dépasse grandement la classe moyenne, mais nous ne devons pas leur en vouloir. C'est les gens qui devraient enfin finir par s'accepter tel qu'ils sont et arrêter de se comparer aux stars de la télévision. Bref, notre corps devrait rester comme il est au commencement de notre vie.

En deuxième lieu, il y a ce je, me, moi. Toujours sa petite personne. « Je suis laid, gros, boutonné ». Mais, nous ne regardons pas autour de nous. Nous nous considérons tous un peu comme le nombril du monde. Dans le texte de Marie-Claude Girard et Zooba, Michèle 32 ans affirme que : « J'accorde tout de même beaucoup d'importance à mon apparence et avoue être orgueilleuse ». Si la publicité arrêtait un peu de nous comparer à la femme ou l'homme parfait, je crois que nous nous arrêterions moins à notre apparence. On se regarde dans un miroir, mais il y a toujours un fait qui nous rappelle que nous ne sommes pas l'individu idéal. Ensuite, nous pouvons lire dans *La gazette des femme*, parue en mars et avril 1994 que, de plus en plus, avoir l'air en forme est une condition pour garder son emploi. Sérieusement, est-ce un crime d'avoir mûri un peu et de posséder quelques bourrelets? Si nous avions voulu être mannequin ou acteur (trice), nous serions en train de postuler pour l'un de ces postes et non celui où nous sommes. Les propriétaires se basent trop sur ce modèle de personnes, mais la réalité est ici. En bref, les gens dépensent des centaines de dollars pour rien. Un jour ou l'autre leur beauté perdra de son éclat et ils devront recommencer, car les humains ne sont pas enclins de changer leur modèle vis-à-vis la beauté.

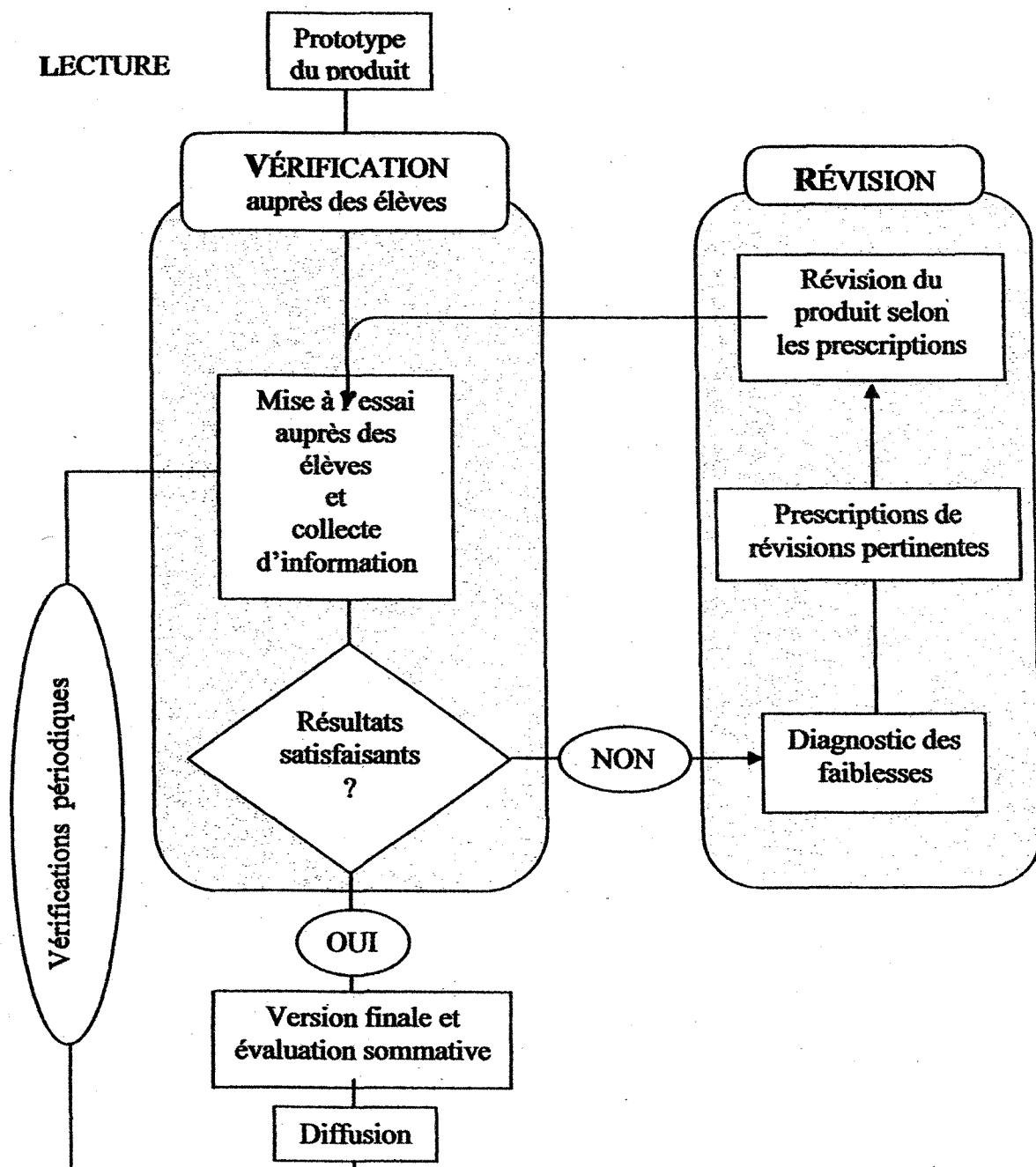
Pour conclure, je crois qu'on devrait inventer des plats de plastique assez grands pour enterrer ces êtres qui ont fait appel toute leur existence aux techniques chirurgicales. La beauté, comme on le dit si bien, n'est pas extérieure, mais intérieure. Si nous n'essayons pas de nous accepter aujourd'hui, comment pourrons-nous le faire un jour?

ANNEXE J

MODÈLE D'UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT inspiré de Lebrun et Berthelot (1991)

Phase A Planification	1 Formulation des préalables et des objectifs
	2 Conception des outils d'évaluation
	3 Élaboration d'une stratégie pédagogique
	4 Sélection télématique
	5 Gestion systématique des activités
Phase B Implantation	6. Implantation du scénario d'activités
	7. Évaluation formative des activités à partir de la performance
	Motivation
Phase C Contrôle	Réalisation
	8. Évaluation sommative des résultats des élèves
	9. Contrôle des étapes de l'implantation
	10. Mise à jour du scénario d'activités

ANNEXE K
MODÈLE DU PROCESSUS L. V. R. inspiré de Stolovitch et La Rocque (1983)



ANNEXE L

**GRILLE DESCRIPTIVE D'ÉVALUATION RÉALISÉE À PARTIR DE CRITÈRES
IDENTIFIÉS COMME FAVORISANT L'ÉCRITURE D'UN TEXTE
ARGUMENTATIF À VISÉE LITTÉRAIRE : COMPÉTENCE À Écrire**

INSUFFISANTE	ACCEPTABLE	ASSURÉE
Manque de progression	Bonne progression du texte	Progression riche du texte
Thèse incomplète	Thèse ambiguë	Thèse claire
Plusieurs contradictions	Point de vue constant	Texte efficace et persuasif
Manque d'explications	Bonnes explications	Explications pertinentes
Peu d'arguments	Arguments pauvres	Arguments pertinents et fondés
Sujet amené trop court avec position incertaine	Sujet amené adéquat et position claire	Sujet amené de façon problématique et position ferme
Manque d'organisateurs textuels	Organisateurs textuels souvent corrects	Organisateurs textuels corrects
Manque de structure	Structure correcte/acceptable	Bonne cohérence de la structure
Vocabulaire pauvre	Vocabulaire précis	Mots connotatifs, subjectifs, variés
Rupture continue	Écriture claire	Façon originale d'écrire
Aucune valeur	Valeurs uniquement du JE	Valeurs du JE et du TU
Aucun destinataire	Quelques contacts avec le destinataire	Liens communs au JE et au TU
Aucune phrase complexe	Peu de phrases complexes	Utilisation de tournures de phrases complexes
Que du copier/coller de textes lus	Fait du copier/coller de textes lus	Citations bien amenées
Plusieurs erreurs de Ponctuation	Quelques erreurs de Ponctuation	Ponctuation adéquate

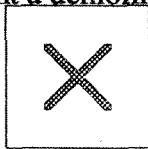
ANNEXE M

GRILLE D'OBSERVATION DE LA STRUCTURE D'UN TEXTE ARGUMENTATIF

EXPLICATION ARGUMENTATIVE

INTRODUCTION	1. - Sujet amené (accroche, problématique) : idée générale	<input checked="" type="checkbox"/>
	sur le thème (considérations générales, actualité, expérience personnelle, historique).	
	2 - Marqueur de restriction : ex : alors, pourtant, du moins, justement, néanmoins...	
DÉVELOPPEMENT	3 - Prise de position par rapport à la thèse -Je pense qu'il est vrai de dire que...	
	1- Marqueur d'ordre logique (ex : en premier lieu, en second lieu). 2- Argument + preuve + explication (des exemples, des statistiques, etc.) 3- Marqueur de conclusion partielle (bref, donc, rappelons que, en somme, c'est ainsi que, etc.) + conclusion partielle. <i>N.B. : tu peux faire le nombre de paragraphes qui tu désires, mais tu dois ajouter une CONCESSION dans un des paragraphes (le texte doit comporter 500 mots).</i>	
CONCLUSION Marqueur de conclusion	1-Résumé des arguments : tu résumes les arguments mentionnés dans ton développement. 2-Tu reformules la thèse en redonnant ton opinion. 3-Ouverture : tu élargis la thèse pour faire réfléchir le destinataire (suggestion, affirmation, souhait, tu donnes une solution). <i>P.S. : il ne faut surtout pas que tu oublies d'interpeller ton destinataire et d'ajuster ton registre de langue selon celui-ci.</i>	<input checked="" type="checkbox"/>

RÉFUTATION (FORMES 1 ET 2)

INTRODUCTION	<p>1-Sujet amené (accroche, problématique) : idée générale sur le thème (considérations générales, actualité, expérience personnelle, historique).</p> <p>2-Marqueur de restriction : ex : alors, pourtant, du moins, justement, néanmoins...</p> <p>3-Prise de position par rapport à la thèse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je pense qu'il est faux de dire que...
DÉVELOPPEMENT	<p>A »</p> <p>1-Marqueur d'ordre logique (ex : en premier lieu, en second lieu).</p> <p>2-Argument à démolir (de la partie adverse) + preuve + explication</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>(Tu peux donner des exemples, des statistiques).</p> <p>3-Marqueur de conclusion partielle (bref, donc, rappelons que, en somme, c'est ainsi que, etc.) + conclusion partielle.</p> <p>1-Marqueur d'ordre logique (ex : en premier lieu, en second lieu).</p> <p>2-Tu présentes ta contre-thèse (Il s'agit du contraire de la thèse de départ)</p> <p>2-Argument + preuve + explication (Tu peux donner des exemples, des statistiques, etc.)</p> <p>3-Marqueur de conclusion partielle (bref, donc, rappelons que, en somme, c'est ainsi que, etc.) + conclusion partielle.</p>
CONCLUSION Marqueur de conclusion	<p>1-Résumé des arguments : tu résumes les arguments mentionnés dans ton développement en montrant les avantages de ta propre thèse défendue par rapport à la thèse de départ réfutée.</p> <p>2-Tu reformules la thèse en redonnant ton opinion.</p> <p>3-Ouverture : tu élargis la thèse pour faire réfléchir le destinataire (suggestion, affirmation, souhait, tu donnes une solution).</p> <p><i>P.S. : -il ne faut surtout pas que tu oublies d'interpeller ton destinataire et d'ajuster ton registre de langue selon celui-ci. Pour la réfutation deuxième forme, il suffit d'inverser l'ordre des paragraphes de développement.</i></p> <p>-forme 1 = (A, B) ou (A, A, B, B)</p> <p>-forme 2 = (B, A) ou (B, B, A, A)</p>

PRODUIRE UN TEXTE ARGUMENTATIF COHÉRENT

Annexe N

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF DU MEQ - 5^e SECONDAIRE (2002)

NIVEAU DE COMPÉTENCE									
		E	D	C	B	A			
		Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire				Compétence acceptable pour un finissant du secondaire		Compétence assurée pour un finissant du secondaire	
1. Pertinence, clarté et précision (20%)	Absence ou quasi-absence de compétence pour un finissant du secondaire	Présente une position ¹ liée partiellement au sujet ou présente une position liée au sujet, mais ne la maintient pas Présente des arguments, mais la plupart ne sont pas en relation avec sa position, ne sont pas fondés ou un est contradictoire Utilise des renseignements dont plusieurs sont imprécis ou rapportés de façon erronée, ou ne les exploite pas	Présente une position ¹ liée au sujet Défend sa position à l'aide d'arguments dont la plupart sont pertinents, fondés et aucun n'est contradictoire Utilise des renseignements généralement pertinents, précis et justes, mais les exploite de façon sommaire	Présente une position ¹ claire liée au sujet, Défend sa position à l'aide d'arguments qui sont pertinents, fondés et non contradictoires Utilise des renseignements pertinents, précis et justes et les exploite la plupart du temps de façon approfondie	Présente une position ¹ claire liée au sujet, Défend sa position à l'aide d'arguments qui sont pertinents, fondés et non contradictoires Utilise des renseignements pertinents, précis et justes et les exploite de façon approfondie et généralement rigoureuse	Présente une position ¹ claire liée au sujet	Défend sa position à l'aide d'arguments qui sont pertinents, fondés et non contradictoires Utilise des renseignements pertinents, précis et justes et les exploite de façon approfondie et généralement rigoureuse		
2. Organisation stratégique (20%)	Absence ou quasi-absence de compétence pour un finissant du secondaire	Présente des arguments sans organisation stratégique Divise son texte sans faire de liens ou en établissant des liens inappropriés Adopte un point de vue ³ , mais ne le maintient pas Adapte peu son texte à la situation, notamment au destinataire	Utilise un ou des procédés argumentatifs dont l'organisation stratégique n'est pas évidente Structure son texte et utilise des organisateurs textuels ainsi qu'une disposition graphique appropriée pour présenter son argumentation ² Maintient son point de vue ³ dans la majeure partie de son texte Adapte généralement son texte à la situation, notamment au destinataire	Construit son argumentation ² selon une stratégie, malgré certaines maladresses (réfutation, explication argumentative, etc.) Structure son texte et marque les étapes de son argumentation ² par des organisateurs textuels et une disposition graphique appropriés Maintient un point de vue ³ tout au long de son texte Adapte son texte à la situation et utilise divers moyens pour susciter et maintenir l'intérêt du destinataire	Construit son argumentation ² selon une stratégie (réfutation, explication argumentative, etc.) Structure son texte et marque les étapes de son argumentation ² par des organisateurs textuels et une disposition graphique appropriés Maintient un point de vue ³ tout au long de son texte à l'aide d'une variété de moyens et donne un ton caractéristique à son texte Adapte son texte à la situation et utilise divers moyens pour susciter et maintenir l'intérêt du destinataire	Construit son argumentation ² selon une stratégie (réfutation, explication argumentative, etc.) Structure son texte et marque les étapes de son argumentation ² par des organisateurs textuels et une disposition graphique appropriés Maintient un point de vue ³ tout au long de son texte à l'aide d'une variété de moyens et donne un ton caractéristique à son texte Adapte son texte à la situation et utilise divers moyens pour susciter et maintenir l'intérêt du destinataire			
3. Progression et continuité (10%)	Absence ou quasi-absence de compétence pour un finissant du secondaire	Cumule de l'information sans faire progresser son argumentation ² Reprend l'information en utilisant surtout la répétition ou des substituts qui nuisent à la compréhension	Fait généralement progresser son argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens pour la plupart appropriés Reprend l'information au moyen de substituts utilisés de façon généralement appropriée	Fait progresser son argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens appropriés Reprend l'information au moyen de substituts de types variés	Fait progresser son argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens étroits Reprend l'information au moyen de substituts de types variés	Fait progresser son argumentation ² en ajoutant de l'information et en établissant des liens étroits Reprend l'information au moyen de substituts de types variés			

Annexe N (suite)

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF DU MEQ - 5^e SECONDaire (2002)

		NIVEAU DE COMPÉTENCE				
		E	D Compétence insuffisante pour un finissant du secondaire	C Compétence acceptable pour un finissant du secondaire	B Compétence assurée pour un finissant du secondaire	A Compétence marquée pour un finissant du secondaire
PRODUIRE UN TEXTE CONFORME AU CODE LINGUISTIQUE	4. Utilisation des mots (5%)	Absence ou quasi absence de compétence pour un finissant du secondaire	Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou inappropriés	Utilise des mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appropriés	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, à l'exception de rares erreurs dans les termes courants	Utilise des mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, à l'exception de rares erreurs dans les termes peu courants
	5. Construction des phrases et ponctuation (25%)	Absence ou quasi absence de compétence pour un finissant du secondaire	Construit et ponctue des phrases dont plusieurs sont boiteuses (15 à 17 erreurs) ⁴	Construit et ponctue des phrases de façon généralement correcte, mais certaines sont boiteuses (10 à 14 erreurs) ⁴	Construit et ponctue des phrases de façon généralement correcte malgré certaines maladresses (5 à 9 erreurs) ⁴	Construit et ponctue des phrases de façon correcte malgré de rares maladresses (0 à 4 erreurs) ⁴
	6. Orthographe (20%)	Absence ou quasi absence de compétence pour un finissant du secondaire	Orthographie son texte en faisant moins de 19 erreurs (15 à 18 erreurs)	Orthographie son texte en faisant moins de 15 erreurs (10 à 14 erreurs)	Orthographie son texte en faisant moins de 10 erreurs (5 à 9 erreurs)	Orthographie son texte en faisant moins de 5 erreurs (0 à 4 erreurs)

1. *Position* renvoie à *thèse* tel que défini dans le programme (p.49) : l'énoncé qui expose ce vers quoi tend le texte, la conclusion vers laquelle le texte mène le destinataire.

2. *Argumentation* désigne plus que l'ensemble des arguments, c'est-à-dire qu'elle couvre le texte entier de l'introduction à la conclusion.

3. *Point de vue* n'a pas ici le sens d'opinion, mais correspond plutôt à la façon qu'a l'auteur d'énoncer ses propos, d'indiquer comment il se situe par rapport à ceux-ci, de marquer le rapport qu'il veut établir avec son destinataire et de préciser l'image qu'il veut donner de ce dernier.

4. Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère. L'évaluation ne devrait pas se réduire au seul comptage du nombre d'erreurs.

ANNEXE O

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU MODÈLE D'APPRENTISSAGE SUITE À L'ANALYSE DU JOURNAL DE BORD DU CHERCHEUR

TEXTE INITIAL prétest : Le déjà vu

Nous avons constaté que cette activité incluant une vidéo intéressait les élèves. C'est essentiel pour nous de commencer l'argumentation en connaissant les acquis des élèves pour créer notre stratégie pédagogique.

~

ACTIVITÉ # 1 : Le destinataire. L'accent est mis sur la fonction émotive.

Nous avons constaté que cette fonction permet de bien voir les différents textes et le but ou l'intention de son auteur. Nous nous attardons sur les textes argumentatifs à visée littéraire. Le retour sur le texte, la théorie du début et le travail d'équipe est efficace. Le matériel utilisé illustre la différence entre chacun.

~

ACTIVITÉ # 2 : Le code : L'accent est mis sur les fonctions métalinguistique et sémantique.

Nous avons constaté qu'il est important de rechercher un vocabulaire riche et spécifique à l'argumentation. Il est bien que le registre de langue soit abordé selon le destinataire et qu'un lexique argumentatif de termes précis soit privilégié ce qui évite tout ambiguïté tout au long du processus. C'est un avantage de toujours avoir des exercices et des sujets à la portée des élèves. Ceux-ci montrent un grand intérêt pour le texte d'actualité et la façon d'aborder les registres de langue, ce qui donne une bonne préparation au regard du métalangage.

~

ACTIVITÉ # 3 : Le message. L'accent est mis sur la fonction poétique.

Les constats ont démontré l'importance de faire pratiquer les champs lexical et sémantique à partir de différents thèmes dont nous nous servirons dans les autres activités. Un travail sur l'utilisation des différentes figures de style dans l'argumentation est également nécessaire. Bonne participation, car les élèves ont apprécié le matériel, les notions claires et l'exercice accessible et assez court.

~

ACTIVITÉ # 4 : Le code. L'accent est mis à nouveau sur les fonctions métalinguistique et sémantique.

Nous avons constaté à la suite supportant cette activité que le regard sur les divers marqueurs et le lien ou rapport de chacun d'eux (quand et comment les utiliser à bon escient) sont un point indispensable. Le thème est concret et intéresse les élèves. Il y a un bon contact et une très bonne réaction du maître ainsi que de la part des élèves. La longueur de l'exercice sur transparent a provoqué un manque d'interaction.

~

ACTIVITÉ # 5 : Le contact. L'accent est mis sur la fonction phatique.

Nous avons constaté qu'il faut faire réaliser aux élèves les différents destinataires possibles et voir graduellement les figures d'argumentation. Pour ce cours précis, nous avons vu l'interpellation et l'interrogation. Il est temps de commencer l'introduction d'un texte argumentatif à visée littéraire. La suite viendra plus tard. Le retour sur les champs lexical et sémantique s'est bien déroulé. Les exemples d'interpellation et la discussion ont été appréciés, car les élèves en avaient beaucoup à dire. La documentation reçue a également beaucoup aidé.

~

ACTIVITÉ # 6 : Le contexte. L'accent est mis sur les fonctions référentielle et poétique.

Nous avons constaté que l'aide apportée par la télématique avec les banques de données pour la recherche d'arguments est précieuse. On se renseigne sur le thème de la solitude et l'utilisation de la prise de notes (le pour et le contre) est indispensable. Continuer les figures d'argumentation en lien avec cette fonction : citation – maxime – proverbe.

~

ACTIVITÉ # 7 : Le code. L'accent est mis à nouveau sur les fonctions métalinguistique, conative et sémantique.

Nos constats ont démontré que le comment dire le message pour donner plus d'impact est une façon de faire vraiment nouvelle pour les élèves. Cette fonction permet de se centrer sur les signes et les règles afin d'ajuster le vocabulaire selon le but souhaité et le destinataire choisi. Les figures d'argumentation seront vues toujours à petite dose, il s'agira cette fois de l'hypothèse et de l'assertion. Il demeure important que la ponctuation et la syntaxe soient toujours vues dans des exercices spécifiques. Nous avons remarqué que le fait de travailler en triade plaît aux élèves. Le matériel était facilitant : « Dire autrement ». Il était intéressant et diversifié. C'est spécial comme exercice, peu commun. On ne prend pas souvent, à tort, le temps de s'amuser avec la langue.

~

ACTIVITÉ # 8 : Les valeurs du destinataire. L'accent est mis sur les fonctions conative et poétique.

Nous avons constaté qu'il est primordial d'obtenir l'approbation du destinataire, et la fonction conative va nous y aider. On présume les valeurs du destinataire et on imagine ses objections. C'est l'explication argumentative qui est le procédé spécifiquement appris et utilisé sur le thème de : la vie ou la mort. Les figures d'argumentation sont l'anticipation par la concession argumentative, le mot d'esprit et l'anecdote. Les mots d'esprit ont été appréciés. Les élèves ont bien aimé la discussion sur les valeurs, bonne participation de leur part. La théorie était explicite et concrète. La recherche d'arguments dans les textes informatisés n'a pas été facile pour les élèves.

~

ACTIVITÉ # 9 : Le destinataire. L'accent est mis à nouveau sur les fonctions émotive et poétique.

Nous avons constaté que la fonction émotive se traduit aisément par la place des mots, l'équilibre des syllabes et par le ton employé dans le texte à produire en réfutation (première forme). Pour compléter nous utilisons deux figures d'argumentation : l'amplification et l'ironie. La mise en scène avec les tons a été appréciée. De plus, le retour sur la théorie du cours précédent est important.

~

ACTIVITÉ # 10 : Le contact. L'accent est mis à nouveau sur les fonctions phatique et poétique.

Notre constat est que cette fonction phatique qui permet de garder le contact, tout au long du texte argumentatif avec le destinataire ciblé dès le départ, est difficile à maintenir pour les jeunes. Le sujet abordé est la lecture. Les élèves qui composent un texte argumentatif à visée littéraire selon les deux stratégies enseignées (en explication argumentative ou en réfutation) doivent apprendre la façon de conclure le texte selon celle utilisée. Les figures d'argumentation employées sont la prétérition et l'hyperbole. Une ou deux figures de style sont toujours demandées à chaque travail, avec deux figures d'argumentation. À ce stade, les élèves sont maintenant plus capables d'interpréter les textes, mais ils ont de la difficulté à différencier les aspects ou domaines et les arguments dans les textes fournis. Il faut donc insister davantage dans les cours précédents pour sortir les arguments « pour » et les arguments « contre » avant de prendre position. Ils ont tendance à dire leur position tout de suite.

~

TEXTE FINAL postest : évaluation

Nous avons constaté que c'est seulement à la fin d'une séquence d'apprentissage, comme celle qui se déroulait entre la production du texte initial où se situe les difficultés et la réussite des élèves dans un texte final, que les élèves comme l'enseignant peuvent mesurer les progrès accomplis par les objectifs atteints grâce à l'apprentissage. Une telle séquence s'inscrit dans un projet d'écriture très bien défini à l'aide de la mise en situation qui ouvre la démarche. L'évaluation critériée y est intégrée puisque au fur et à mesure des activités préalables les élèves et l'enseignant ont ajouté des critères spécifiques qui seront ceux de l'évaluation finale.

~

ANNEXE P

SYNTHÈSE DU DÉROULEMENT DE L'APPROCHE : OBJET D'ÉTUDE, THÈMES ABORDÉS ET DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

<u>LA SÉQUENCE TEXTUELLE</u>				
Activité	Objet d'étude	Objectif	Thème abordé	Étapes de la démarche
TEXTE INITIAL	Le déjà-vu : ce travail sert de point de départ et permet de juger de l'amélioration des textes à la fin du processus, comme le préconisent les chercheurs de Genève, Dolz et Pasquier (1994).	Le texte initial a pour but de constater où les jeunes se situent dans l'apprentissage après leur quatrième secondaire.	Le sujet abordé est la douance ou l'excellence.	L'évaluation immédiate est globale, brossé un tableau des faiblesses et dévoile les acquis.
ACTIVITÉ n° 1	Le destinataire : fonction émotive.	L'activité permet de voir les caractéristiques des différents types de textes en insistant sur celles des textes argumentatifs à visée littéraire où le JE est présent.	La théorie abordée est l'argumentation.	Les élèves peuvent constater qu'il existe, par exemple dans un journal quotidien, plusieurs textes argumentatifs ayant différentes finalités.

Activités (suite)	Objet d'étude	Objectif	Thème abordé	Étapes de la démarche
ACTIVITÉ n° 3	Le message : fonction poétique.	Les champs lexical et sémantique sont abordés à partir de différents thèmes (la vie, la liberté, la lecture, etc.).	Le sujet abordé est le lexique.	Le travail est effectué sur l'utilisation des différentes figures de style.
ACTIVITÉ n° 4	Le code : fonction métalinguistique, fonction sémantique.	Le regard observateur porte sur les divers marqueurs et le lien ou rapport de chacun d'eux.	Le sujet du jour est le sida.	Les marqueurs : quand et comment les utiliser à bon escient.
ACTIVITÉ n° 5	Le contact : fonction phatique.	L'introduction d'un texte argumentatif à visée littéraire et la pratique de la problématique.	Le sujet controversé consiste à abolir des cours optionnels au profit de cours obligatoires.	Il y a identification des différents destinataires possibles et également les deux figures spécifiques d'argumentation pour ce cours : l'interpellation et l'interrogation.
ACTIVITÉ n° 6	Le contexte : fonctions référentielle et poétique.	L'utilisation maximale de la prise de notes : le pour et le contre.	Le sujet supportant cette activité est la solitude.	La recherche d'arguments se fait à l'aide d'une banque de données et des extraits de textes littéraires : <i>Vendredi</i> de Michel Tournier et <i>Le petit prince</i> de Saint-Exupéry. Les figures de rhétorique abordées : citation – maxime – proverbe.

Activité (suite)	Objet d'étude	Objectif	Thème abordé	Étapes de la démarche
ACTIVITÉ n° 7	Le code : fonctions métalinguistique, sémantique et conative. Le message doit être dit en fonction d'un impact maximal.	La fonction qui permet d'ajuster le vocabulaire selon le but souhaité et le destinataire choisi.	Le sujet touche la liberté chez les jeunes.	Les figures de rhétorique de ce cours sont l'hypothèse et l'assertion. La ponctuation et la spécificité du dire sont vues dans des exercices spécifiques.
ACTIVITÉ n° 8	L'approbation du destinataire et les fonctions conative et poétique vont faciliter la tâche de l'élève.	Les valeurs du destinataire de même que ses objections possibles à la thèse sont prises en considération. Le procédé utilisé dans cette leçon est l'explication argumentative.	Le sujet abordé est la vie ou la mort.	Les figures de rhétorique du jour sont le mot d'esprit, l'anecdote. L'anticipation est utilisée pour la concession argumentative.
ACTIVITÉ n° 9	Le destinataire. Les fonctions émotive et poétique se traduisent aussi par le ton employé dans le texte.	La stratégie employée est la réfutation (première forme et deuxième forme).	Le sujet de cette leçon est le rire.	Les figures de rhétorique du jour sont l'amplification et l'ironie.
ACTIVITÉ n° 10	Le contact. La fonction phatique permet de garder le contact tout au long du texte argumentatif avec le destinataire ciblé dès le départ. La fonction poétique	Les élèves composent un texte argumentatif à visée littéraire et ils apprennent la façon de conclure un texte selon la stratégie choisie.	Le sujet abordé est la lecture.	Les figures de rhétorique du jour sont la prétérition et l'hyperbole. Les figures de style sont toujours demandées à chaque

