Sensibiliser les apprenants de FLE à la planification du texte argumentatif

Laura Lindo

▶ **To cite this version:**

Laura Lindo. Sensibiliser les apprenants de FLE à la planification du texte argumentatif. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02392904

HAL Id: dumas-02392904
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02392904v1

Submitted on 4 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

SENSIBILISER LES APPRENANTS DE FLE À LA PLANIFICATION DU TEXTE ARGUMENTATIF

LINDO

Laura Harmony

Sous la direction de Jean-Pascal SIMON (UGA) et Francisco Javier CALVO DEL OLMO (UFPR)

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire du double diplôme de master 2

Mention Didactique des langues

30 crédits

Parcours : SDL – DDL - Option Curitiba

Année universitaire 2018-2019

SENSIBILISER LES APPRENANTS DE FLE À LA PLANIFICATION DU TEXTE ARGUMENTATIF

LINDO

Laura Harmony

Sous la direction de Jean-Pascal SIMON (UGA) et Francisco Javier CALVO DEL OLMO (UFPR)

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire du double diplôme de master 2

Mention Didactique des langues

30 crédits

Parcours : SDL – DDL - Option Curitiba

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord mes directeurs de mémoire Jean-Pascal Simon (UGA) et Francisco Javier Calvo del Olmo (UFPR) qui m'ont suivie et guidée dans l'élaboration de mon mémoire. Je leur suis reconnaissante pour le temps qu'ils m'ont accordé ainsi que pour leurs précieux conseils qui m'ont permis de ne pas me perdre dans mon travail.

Ensuite, j'aimerais exprimer toute ma gratitude aux professeurs et employés de l'équipe du Celin-UFPR, pour leur accueil chaleureux et leur soutien tout au long de mon stage d'enseignement. Je remercie également les apprenants de FLE dont j'ai eu la charge cette année, et notamment les participants du cours d'extension sans lesquels ce projet n'aurait pas eu lieu. Merci pour votre participation active et votre enthousiasme.

Plus personnellement, je remercie vivement ma coordinatrice de stage Cláudia Helena Daher (UFPR) pour sa disponibilité, sa patience et surtout pour sa présence rassurante pendant cette année. Un grand merci aussi à ma collègue et amie Sandra Mulnet sans qui cette expérience au Brésil n'aurait pas été aussi enrichissante et agréable.

Enfin, j'exprime toute ma reconnaissance à ma famille pour sa confiance en moi, son soutien à toute épreuve et sa bienveillance.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Linde

PRENOM : Laura Maremony

DATE : 03/09/19

Sommaire

Remerciements 2

Sommaire 4

Introduction 8

PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE 11

CHAPITRE 1. LA PRODUCTION ECRITE 12

1. Les caractéristiques de l'écrit 12

1.1. Les différences majeures entre le langage oral et le langage écrit 12

1.1.1. Acquisition formelle et informelle 13

1.1.2. Deux codes distincts 13

1.1.3. Une situation énonciative opposée 14

1.1.4. Un mode d'expression contraire : immédiat / différé 14

1.1.5. Collaboration et solitude 15

1.2. Le lien lecture/écriture 16

1.2.1. Du décodage du code écrit à sa compréhension 16

1.2.2. Lecture et construction de modèles 17

2. Le processus de production écrite : le modèle de Hayes et Flower 17

2.1. Présentation générale du modèle 18

2.2. La composition du modèle : trois modules majeurs 19

2.2.1. L'environnement de la tâche 20

2.2.2. La mémoire à long terme 21

2.2.3. Le processus d'écriture 21

2.3. Focus sur les processus d'écriture 22

2.3.1. La planification 22

2.3.2. La mise en texte 25

2.3.3. La révision 25

2.3.4. Le contrôle 26

3. L'écriture en langue étrangère 26

3.1. Le fonctionnement du processus d'écriture en langue étrangère 26

3.1.1. Un processus très proche de celui en langue première 26

3.1.2. Quelques spécificités du processus d'écriture en langue étrangère 27

3.2. Les principales difficultés des scripteurs étrangers 28

3.2.1. Difficultés linguistiques 29

3.2.2. Difficultés cognitives 29

3.2.3. Difficultés socio-culturelles 30

3.3. La place de la production écrite et sa planification en FLE : le CECRL 31

3.3.1. La production écrite : une activité langagière fondamentale 31

3.3.2. Focus sur les stratégies de planification 32

CHAPITRE 2. LE TEXTE ARGUMENTATIF 33

1. Qu'est-ce qu'argumenter ? 33

1.1. Vers une définition générale de l'argumentation 33
1.2. Composants fondamentaux de l'argumentation 35
1.2.1 Le thème, la problématique et la thèse 35
1.2.2. Les arguments 35

2. Qu'est-ce qu'un texte argumentatif ? 36

2.1. Qu'est-ce qu'un texte ? 36
2.1.1. De la phrase au texte 36
2.1.2. Discours et texte 36
2.1.3. Cohérence et cohésion 37
2.2. Les caractéristiques du texte argumentatif 39
2.2.1. Le texte argumentatif : un type très hétéroclite 39
2.2.2. Le poids du cadre énonciatif 40
2.2.3. Des propriétés textuelles spécifiques 42

PARTIE 2 - CONTEXTUALISATION 44

CHAPITRE 1. L'OBJET DE RECHERCHE 45

1. Réflexions et choix de la thématique 45

2. La démarche ingénierique 47

CHAPITRE 2. LE STAGE D'ENSEIGNEMENT 49

1. Cadre institutionnel : le Celin-UFPR 49

2. Organisation générale du stage 50

2.1. Août 2018 – Décembre 2018 52
2.1.1. Intermédiaire 2 52
2.1.2. Intermédiaire 3 53
2.2. Mars 2019 – Juin 2019 53
2.2.1. Intermédiaire 1 54
2.2.2. Intermédiaire 3 54

CHAPITRE 3. LE COURS D'EXTENSION 56

1. Présentation générale 56

2. Organisation et fonctionnement 56

3. Les participants 57

PARTIE 3 - CONCEPTION DU PROJET INGENIERIQUE ET METHODOLOGIE 59

CHAPITRE 1. CONCEPTION DU PROJET INGENIERIQUE 60

1. Description des séances 60

1.1. Séance introductive 60
1.2. Ateliers d'écriture 61
1.2.1 Fonctionnement général et principes de base 61

1.2.2. Atelier témoin et ateliers expérimentaux ... 62
1.2.3. Vue d'ensemble des contenus ... 63
2. Les fiches-outils de planification ... 66

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE DE RECUEIL ET D'ANALYSE ... 76

1. Passation de questionnaires ... 76
2. Productions écrites des participants ... 77
3. Enregistrements audio ... 77

PARTIE 4 - ANALYSE DU PROJET INGENIERIQUE ... 79

CHAPITRE 1. ÉTAT DES LIEUX AVANT L'EXPERIMENTATION ... 80

1. Les représentations des participants ... 80
1.1. L'argumentation : une notion bien cernée ... 80
1.2. Le texte argumentatif : un écrit difficile pour les participants ... 82
2. Une planification présente mais incomplète ... 83
2.1. Réponses aux questionnaires initiaux ... 83
2.1.1. Un sous-processus privilégié : la récupération ... 84
2.1.2. Le recours au brouillon ... 84
2.2. L'atelier d'écriture témoin ... 85
2.2.1. Priorité au brouillon rédigé ... 86
2.2.2. La production d'idées : focalisation sur le couple destinateur/destinataire ... 87

CHAPITRE 2. ANALYSE DES ATELIERS ET DES FICHES-OUTILS ... 90

1. Fiches-outils et planification ... 90
1.1. Séance n° 3 : 1er atelier expérimental ... 90
1.1.1. Groupe 1 ... 90
1.1.2. Groupe 2 ... 92
1.2. Séance n°4 : 2ème atelier expérimental ... 93
1.2.1. Une source d'inspiration pour la recherche d'idées ... 94
1.2.2. Développement des arguments et structure du texte ... 95
1.3. Séance n°5 : 3ème atelier expérimental ... 96
1.3.1. De la recherche à la sélection des idées ... 96
1.3.2. Focus sur le sous-processus d'organisation ... 98
2. L'évolution des productions finales ... 99
2.1. Les arguments ... 99
2.1.1. Situation de communication et choix des arguments ... 100
2.1.2. L'étayage argumentatif ... 101
2.2. L'organisation des idées ... 102

CHAPITRE 3. ÉVALUATION DU PROJET INGENIERIQUE : CRITIQUES ET SUGGESTIONS ... 105

1. Le retour des participants ... 105

1.1. Le fonctionnement du cours d'extension 105
1.1.1. Le travail en groupe 105
1.1.2. Le rôle de l'animatrice 106
1.1.3. Le contenu des ateliers d'écriture 107
1.2. Les fiches-outils 107
2. Auto-évaluation 109
2.1. Le cours d'extension 109
2.2. Le dispositif d'aide à la planification 110
2.3. Le recueil et l'analyse des données 111
Conclusion 113
Bibliographie 116
Sigles et abréviations utilisés 124
Table des illustrations 125
Table des annexes 126

Introduction

Grâce au double diplôme mis en place entre l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) de Curitiba et l'Université Grenoble Alpes (UGA), j'ai eu la chance d'effectuer ma deuxième année de master au Brésil. Cette expérience très enrichissante m'a permis de réellement m'immerger dans le monde de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. En effet, bien que j'aie déjà eu l'opportunité d'être assistante de français en Espagne et de réaliser un stage d'observation au Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de Grenoble dans le cadre de mon master 1, c'est au Brésil que - pour la première fois - j'ai eu en charge mes propres classes. Mon stage d'enseignement au Centre de Langues et d'Interculturalité (Celin) de Curitiba a donc considérablement développé ma pratique et mon expérience professionnelles. Pendant cette année en tant que professeure-stagiaire, j'ai été insérée dans un milieu hétéroglotte puisque tous les apprenants partageaient la même langue première (le portugais brésilien). J'ai également été confrontée à des classes hétérogènes (sauf en ce qui concerne le niveau de langue) d'une part car les apprenants avaient des occupations (étudiants, salariés et retraités) et des âges (de 17 à plus de 60 ans) très différents. D'autre part, car ils n'avaient pas tous les mêmes motivations et besoins en français : certains souhaitaient travailler ou poursuivre leurs études dans un pays francophone, tandis que d'autres apprenaient la langue par plaisir. Pour ma part, j'ai particulièrement aimé ce contexte d'enseignement-apprentissage varié car les particularités de chacun ont entraîné de nombreux échanges qui ont enrichi les séances de cours.

En ce qui concerne la thématique de mon mémoire, qui a émergé entre les mois de mai et juin 2018, j'ai fait le choix de travailler sur la production écrite. D'une part, car c'est une activité langagière qui me semble souvent marginalisée en classe de FLE alors que « savoir écrire est un impératif que toute société tend à imposer aux individus qui la composent » (Du Pasquier, 2009 : 25). D'autre part, j'ai le sentiment que l'écriture est encore enseignée de façon trop théorique et formelle, ce qui joue sur la manière dont nous percevons cette activité langagière. En effet, « on recueille souvent des opinions très négatives car les professeurs et les élèves ne savent pas comment l'aborder, trouvent que c'est une perte de temps, que c'est quelque chose d'ennuyeux à faire en classe » (Groult et López del Hierro, 2017 : 39). Suite à ce constat personnel, j'ai d'abord souhaité montrer que les ateliers d'écriture pouvaient être un moyen de proposer une nouvelle approche de

la production écrite en classe de langue. Néanmoins, j'ai réorienté mon sujet après avoir pris conscience, grâce à mes lectures théoriques, que l'activité d'écriture nécessitait la mise en place d'un processus très complexe. Je dois admettre que je n'avais jamais vraiment réfléchi à la manière dont nous produisons de l'écrit avant ce travail de recherche. L'étape de pré-écriture – aussi appelée planification - a particulièrement retenu mon attention car je me suis rendue compte de l'importance du travail préparatoire dans l'élaboration d'un écrit clair et cohérent, notamment en contexte d'enseignement-apprentissage de langue étrangère. Par la suite, il m'a semblé intéressant de focaliser mon travail sur la planification rédactionnelle autour de l'argumentation écrite car cette dernière est un vrai défi pour des apprenants de langue étrangère. Les ateliers d'écriture – qui n'étaient plus le sujet principal de ma recherche – sont donc devenus une partie de mon projet ingénierique et m'ont donné l'opportunité de rendre la production de textes argumentatifs plus ludique et accessible.

Une fois avoir choisi les principaux axes de ma recherche, de nombreuses questions ont fait surface : la planification est-elle importante pour la production d'un bon texte argumentatif ? Les scripteurs de FLE planifient-ils leurs textes argumentatifs ? Si oui, de quelle manière ? Est-il possible d'aider les scripteurs à mieux planifier leurs textes en leur fournissant des outils ? Une meilleure planification a-t-elle un impact sur la qualité des textes argumentatifs produits ? J'ai alors décidé de réunir tous ces questionnements sous la forme de la problématique suivante : **Comment aider les scripteurs de FLE à mieux planifier l'écriture de leurs textes argumentatifs et en quoi cela peut-il les aider à améliorer leurs productions écrites finales ?** Mes principales hypothèses face à cette question sont les suivantes :

- Il est possible de sensibiliser les scripteurs de FLE à l'importance de la planification en leur proposant des fiches-outils qui les guident dans la mise en place des trois sous-processus de cette opération cognitive.
- Nous supposons qu'une meilleure planification lors du travail préparatoire, aident les scripteurs à produire des textes argumentatifs qui respectent les caractéristiques propres à ce type de texte.

Pour répondre à cette problématique, je procèderai en quatre temps. Je commencerai tout d'abord par une réflexion théorique autour des concepts clés liés à la fois à l'activité de production écrite et au texte argumentatif. Ensuite, après avoir rappelé mon objet de recherche, je présenterai le contexte de mon stage d'enseignement puis celui

de mon cours d'extension. Cette partie sera suivie d'une troisième dans laquelle j'expliquerai en détail la construction de mon projet ingénierique ainsi que ma méthodologie. Enfin, c'est dans la dernière partie que j'analyserai les données récoltées tout au long du cours d'extension et que j'évaluerai l'impact du dispositif d'aide à la planification que j'ai conçu. Dans la conclusion de mon mémoire, je tenterai de synthétiser l'ensemble de mon travail et d'effectuer un retour critique sur celui-ci.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. La production écrite

Dans cette première grande partie, nous allons tout d'abord mettre en avant les spécificités de l'écrit ensuite, nous chercherons à comprendre en quoi consiste l'activité d'écriture en langue maternelle et enfin, nous nous demanderons si cette activité est différente en langue étrangère.

1. Les caractéristiques de l'écrit

Le langage est la capacité innée et propre à l'Homme de communiquer et d'exprimer sa pensée. Pour mettre en pratique cette aptitude, les êtres humains se servent d'outils construits socialement : les langues. À l'origine, les langues étaient exclusivement orales mais suite à l'invention de l'écriture (aux alentours de -3500 av. J-C), les hommes ont construit des correspondances entre les sons du langage et les traces écrites : « le son était introduit dans l'écriture, et l'écriture devenait apte à représenter la langue. » (Du Pasquier, 2009 : 23). Selon l'Ethnologue[1], il existerait plus de 7000 langues parlées dans le monde de nos jours, mais seulement 200 d'entre elles possèderaient un système d'écriture. L'oral est donc universel mais pas l'écrit. Ainsi, dans cette première sous-partie, nous allons nous intéresser aux spécificités du langage écrit, d'une part en relevant les éléments majeurs qui le différencient du langage oral et d'autre part, en montrant le lien indissociable qui lie l'écriture et la lecture.

1.1. Les différences majeures entre le langage oral et le langage écrit

S'il est vrai que la langue écrite et la langue orale ne sont pas identiques, elles « ne sont pas non plus des adversaires » (Morais, 1994 : n.p., cité par Bidaud et Megherbi, 2005 : 20). Pourtant, comme nous allons le voir, chacune possède ses propres particularités.

---

[1] Il s'agit de la version numérique de l'ouvrage *Ethnologue, Languages of the World* (www.ethnologue.com). Les informations sont issues de la page suivante du site : https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages

1.1.1. Acquisition formelle et informelle

L'oral et l'écrit diffèrent par leur mode d'acquisition : si le premier s'acquiert grâce à un apprentissage informel, le second nécessite un apprentissage formel. « Il existe en effet une prédisposition biologique, […], qui permet aux êtres humains de s'approprier sans difficulté les caractéristiques et les usages de l'oral. » (Fayol, 2017 : 5). En d'autres termes, au cours de son évolution, l'Homme a développé des caractéristiques biologiques qui lui permettent désormais de produire naturellement de la parole. L'écriture, quant à elle, est une construction humaine qui, selon Fayol (2017 : 5), n'est pas assez ancienne pour s'être ancrée durablement chez l'Homme. En effet, « l'être humain semble prédisposé biologiquement à devenir "un homme de parole" qui deviendra mais pas nécessairement "un homme de l'écrit". » (Hagège, 1985 : n.p., cité par Bidaud et Megherbi, 2005 : 20). Ainsi, même un contact prolongé avec l'écriture ne suffit pas pour maîtriser le langage écrit ; un enseignement formel est impératif. Qui plus est, l'acquisition du langage écrit demande beaucoup plus de temps que celle de l'oral : « à peu près tout le temps de la scolarité primaire » (Du Pasquier, 2009 : 23). C'est également un apprentissage complexe qui survient exclusivement après l'acquisition du langage oral puisque « nous apprenons à parler bien longtemps avant d'apprendre à écrire » (Breyton et Fraisse, 1959 : 61).

1.1.2. Deux codes distincts

En linguistique, un code est un ensemble structuré de signes qui permet de représenter et transmettre de l'information. Ainsi, l'oral et l'écrit sont deux codes différents de la langue et reposent sur des canaux de communication distincts. Alors que l'oral est un système de communication qui fait appel à la phonation et à l'audition, l'écrit est lié à la graphie et au visuel. Les langues orales « sont toutes fondées sur un système de phonèmes » (Plaza, 2014 : 99). Dans le code oral, un phonème correspond à la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée ; la langue française en contient environ 37 (ce nombre peut varier en fonction des régions). Dans la langue écrite, ces phonèmes sont retranscrits par les graphèmes ; un graphème est « l'unité minimale distinctive du code écrit » (Pellat, 1988 : 4). Ces graphèmes sont eux-mêmes formés à l'aide de lettres ; il y en a 26 dans l'alphabet français. Ainsi, nous constatons qu'il n'y a pas une symétrie parfaite entre le code oral et le code écrit. En effet, un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes différents. Par exemple, le phonème [o] correspond à trois graphèmes distincts en français : « o », « au », « eau ». Étant donné qu'un phonème ne renvoie pas à une seule lettre et

inversement, l'orthographe française « est qualifiée d'irrégulière ou de non consistante » (Fayol, 2017 : 12). Ainsi, passer d'un code à l'autre est une tâche complexe.

1.1.3. Une situation énonciative opposée

La situation d'énonciation correspond au contexte dans lequel est produit le message : elle est dialogique à l'oral et monologique à l'écrit (Fayol, 2017 : 20). En effet, à l'oral (dans la majorité des cas) le locuteur s'adresse directement à son interlocuteur alors qu'à l'écrit, le destinataire n'est pas présent lors de l'élaboration du message par le scripteur. Cette distance spatio-temporelle entre les deux n'empêche pas le langage écrit d'être une « pratique sociale » (Reuter, 1996 : 58) et de faire partie d'une situation interactive, tout comme le langage oral, puisque « tout écrit, si solitaire soit-il, a toujours un destinataire » (Du Pasquier, 2009 : 24). Néanmoins, cette situation énonciative monogérée prive l'auteur de feedback immédiats : il ne peut pas vérifier en temps réel « si la forme et le contenu du message en ont permis la compréhension » (Fayol, 2017 : 20). « De plus, il doit ajouter à son énoncé tout ce que l'entourage situationnel d'une part et les gestes d'autre part confèrent de sens implicite au message oral. » (Hidden, 2013 : 6). En d'autres termes, le scripteur doit trouver des solutions (signes de ponctuation, découpage en paragraphes) pour retranscrire à l'écrit les données para-verbales (intonation, rythme) et non-verbales (gestes) qui sont présentes lors des échanges oraux et qui facilitent la compréhension du message. Certains auteurs comme Olson, insistent sur le fait que le langage écrit est « décontextualisé » (Brossard, 2004 : §18) puisque l'énoncé est produit hors contexte et qu'une interprétation consciente de la part du lecteur est nécessaire afin de reconstruire le message produit par l'auteur (Brossard, 2004 : §25).

1.1.4. Un mode d'expression contraire : immédiat / différé

La situation énonciative a un impact direct sur le mode et le rythme de production du message. À l'oral, puisque le locuteur peut réguler en temps réel son message grâce aux retours de l'interlocuteur, l'échange verbal se fait rapidement et de façon spontanée. À l'inverse, comme nous l'avons vu précédemment, à l'écrit « le cadre communicatif est toujours différé » (Fayol, 1996 : 13), c'est pourquoi il s'agit d'une activité plus lente que l'auteur doit organiser « afin de pallier le caractère hors contexte de la production » (Fayol, 2017 : 24). Cependant, ce n'est pas forcément une contrainte pour le scripteur, au contraire, il a la chance de pouvoir adapter le rythme de son écriture ; il n'est plus soumis à la

« pression communicative » (Fayol, 2017 : 21) imposée lors de la communication orale. Cette gestion personnalisée du temps « donne plus de loisir à l'esprit pour composer » (Breyton et Fraisse, 1959 : 61), le scripteur peut ainsi mieux adapter son message au destinataire. De plus, comme l'écrit laisse une trace visible et permanente, l'auteur a la possibilité de revenir sur ce qu'il a déjà rédigé et de le modifier (Bidaud et Megherbi, 2005 : 20) alors qu'à l'oral "ce qui est dit est dit", il n'y a pas de retour possible.

1.1.5. Collaboration et solitude

La différence d'énonciation provoque également une construction différente du message dans le sens où les sujets n'agissent pas de la même manière sur le contenu des échanges oraux et écrits. Si le message est co-construit dans la communication orale, il n'est apparemment élaboré que par le destinateur lors de la communication écrite. En effet, puisque les énonciateurs sont présents en même temps à l'oral, le message va pouvoir être modifié lors du passage d'un locuteur à un autre. À l'inverse, lorsque l'auteur rédige son message il n'est pas interrompu par le destinataire puisque celui-ci est absent de la situation de production. Toutefois, il ne faut pas oublier que si le destinataire n'est pas présent physiquement, sa « présence [est] intériorisée » (Du Pasquier, 2009 : 24) par le scripteur. En effet, ce dernier doit prendre en compte les spécificités et compétences du destinataire afin de « conférer une forme non ambigüe à son message » (Hidden, 2013 : 6). Pour ce faire, le scripteur doit pouvoir se mettre à la place du lecteur, il doit « être soi-même et l'autre » (Bernardin, 2011 : 33). De plus, nous avons vu précédemment que le lecteur jouait un rôle important dans le décodage de l'énoncé puisque c'est à lui de retrouver le sens du message grâce aux aides laissées par l'auteur dans le texte. Bien que le scripteur produise « un texte qui soit porteur de l'ensemble des significations nécessaires à sa compréhension » (Brossard, 2004 : §23), le sens final du message dépendra du destinataire et de sa propre interprétation du texte. En effet, comme chaque individu est unique, le message produit initialement va acquérir des significations différentes. Ainsi, nous pouvons dire que le langage écrit met en place un cadre collaboratif, même si celui-ci est moins apparent que dans le langage oral.

1.2. Le lien lecture/écriture

Le rôle joué par le lecteur dans la compréhension et l'interprétation du langage écrit nous amène maintenant à observer de plus près la relation qui existe entre la lecture et l'écriture.

1.2.1. Du décodage du code écrit à sa compréhension

Comme le remarque Tisseyre, la lecture, lorsqu'elle est oralisée, permet de passer du langage oral au langage écrit :

> Il ne sert à rien de trouver regrettable que la langue parlée et la langue écrite soient différentes. C'est un fait qui entraîne une conséquence incontournable : pour arriver à l'écriture, il faut passer par la lecture. (Tisseyre, 1993 : 17-18, cité par Cornaire & Raymond, 1999 : 92).

La lecture permet donc de lier le système phonique de l'oral au système graphique de l'écrit grâce à la maîtrise de la combinatoire (la correspondance phonèmes-graphèmes). Ainsi, cela signifie que c'est grâce à la lecture que nous sommes capables de déchiffrer le code écrit.

Dans le cadre du français écrit, c'est en partie en apprenant et maîtrisant les règles du code alphabétique, ses régularités et irrégularités, que le lecteur va pouvoir se transformer en scripteur. Néanmoins, décoder l'écrit ne signifie pas que nous sommes capables de le comprendre, d'où l'importance de « démystifier le rôle du déchiffrement » (Foucambert, 1974 : 48). En effet, les individus peuvent décoder des mots inventés ou issus d'une autre langue mais ne pas forcément en comprendre le sens. Ainsi, si la lecture est le passage de la lettre au son, elle est aussi le passage des mots aux sens.

En effet, la lecture ne se résume pas à une simple étape de décodage, elle fait aussi appel à la compréhension (Chauveau, 1990 : 33).

> Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de la lecture et de l'exploration du texte. (Cuq et Gruca, 2002 : 160).

Après avoir identifié les mots écrits, le lecteur doit les lier entre eux pour construire la signification des phrases, il s'agit du traitement local. Par la suite, il doit élaborer une représentation mentale du texte dans son ensemble, nous parlons alors de traitement global.

Pour comprendre le sens d'un texte, le lecteur doit donc être capable de saisir les informations transmises par les unités linguistiques mais également, faire appel à toutes ses connaissances antérieures, afin de mettre en relation les sens véhiculés par ces différentes marques linguistiques (Fayol, 2017 : 87).

1.2.2. Lecture et construction de modèles

La lecture joue un rôle important dans le développement des habiletés rédactionnelles du scripteur, puisqu'elle lui permet également de se construire des modèles. En effet, c'est en lisant - et en analysant - les productions d'autrui que le sujet va intégrer « les connaissances rhétoriques (connaissances des différents plans et formats de textes) » (Hidden, 2013 : 37), qu'il va « repérer comment les textes sont construits » (Giguère et al., s.d. : 24). Il serait absurde de demander au scripteur de produire un type ou un genre de texte qu'il n'a jamais rencontré, et dont il ne connaît pas les caractéristiques.

De plus, la lecture aide le scripteur à améliorer ses compétences linguistiques de surface car elle favorise la mémorisation de l'orthographe des mots, comme le soutiennent Chaves et al. : « la lecture est le principal biais par lequel l'enfant acquiert des connaissances orthographiques lexicales » (2012 : 177). Au-delà des aspects purement linguistiques, « lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style » (Giguère et al., s.d. : 24). Les textes lus fournissent donc une excellente source d'inspiration au scripteur pour ses propres productions.

2. Le processus de production écrite : le modèle de Hayes et Flower

Maintenant que nous avons rappelé les spécificités du langage écrit, nous allons nous pencher sur la manière dont nous produisons de l'écrit. Que se passe-t-il lorsque nous écrivons ? Quels processus sont mis en œuvre lors de la production écrite ? Pour cela, nous allons nous baser sur le modèle proposé par Hayes et Flower.

Pour rappel, un modèle se base sur une théorie afin de schématiser un processus, d'en donner une vision d'ensemble (Cornaire et Raymond, 1999 : 25). L'existence de modèles de la production écrite est essentielle dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, d'une part pour mieux comprendre la façon dont les apprenants réalisent la tâche d'écriture et d'autre part, pour remédier aux difficultés rencontrées lors de l'élaboration de cette tâche (Garcia-Debanc, 1986 : 25). Toutefois, ces schémas théoriques ne peuvent pas tout expliquer puisqu'ils « se présentent eux-mêmes comme provisoires et inachevés » (Garcia-

Debanc, 1986 : 48), d'où l'importance de garder un regard critique sur ces modélisations. Il faut également rappeler que, bien qu'ils soient différents, les modèles ne s'opposent pas forcément au contraire, ils « sont le plus souvent complémentaires en ce sens qu'ils abordent chacun différents aspects ou différentes composantes de la rédaction de texte » (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 45). Dans le cadre de mon travail de recherche, j'ai choisi d'utiliser le modèle développé par Hayes et Flower, d'une part car il s'agit d'un modèle de référence qui est largement répandu dans le domaine de la didactique du français et d'autre part, car il me semble être bien adapté à la production de textes argumentatifs.

2.1. Présentation générale du modèle

Le modèle développé par Hayes et Flower dans les années 1980[2], s'inscrit dans le domaine de la psychologie cognitive. Il s'agit de « l'étude des processus par lesquels l'esprit humain exerce les fonctions dites "supérieures", comme la compréhension du langage, le raisonnement, la résolution de problèmes »[3]. L'objectif de ces deux chercheurs était « de décrire les divers processus qui interviennent et se combinent au cours de l'activité d'écriture » (Cornaire et Raymond, 1999 : 27). En d'autres termes, ce modèle ne s'intéresse pas au produit fini de l'acte d'écriture mais aux processus cognitifs qui entrent en jeu lors même de cette activité de production (Favart et Olive, 2005 : 274). Le modèle de Hayes et Flower est dit « non-linéaire » ou « récursif » (Cornaire et Raymond, 1999 : 25) puisqu'il envisage l'activité d'écriture comme un processus composé de diverses opérations qui n'interviennent non pas l'une après l'autre, mais qui « se répètent et dans des ordres différents » (Reuter, 1996 : 40). Garcia-Debanc insiste elle aussi sur le fait que « le modèle se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants » (1986 : 28). De plus, Hayes et Flower considèrent la production écrite comme un problème à résoudre et estiment, comme de nombreux auteurs (Favart et Olive, 2005 : 278), qu'il s'agit d'une des activités mentales les plus complexes à réaliser pour l'Homme puisque la gestion simultanée des processus crée une « surcharge cognitive »

---

[2] Ouvrage initial dans lequel le modèle est présenté : Hayes, J.R., & Flower, L.S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (éds.) *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.

[3] Définition issue de la version électronique de l'encyclopédie Encyclopædia Universalis : https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-cognitive/

(Garcia-Debanc, 1986 : 29). Tricot rappelle que « la charge cognitive "correspond à l'intensité du traitement cognitif mis en œuvre par un individu lorsqu'il réalise une tâche donnée dans un contexte particulier" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) » (2009 : 1). Ainsi, il y a surcharge cognitive lorsque le traitement cognitif nécessaire à la réalisation d'une tâche est trop exigeant, qu'il demande beaucoup de temps ou qu'il requiert des connaissances que le sujet ne possède pas.

Pour clore cet aperçu, il est important de noter que Hayes et Flower ont fait appel à des scripteurs adultes experts, et ont eu recours à la méthode des protocoles verbaux afin d'élaborer leur modèle. Cette technique de verbalisation, ou « think aloud », consiste à demander au scripteur d'énoncer à voix haute la façon dont il procède lorsqu'il rédige un texte (Cornaire et Raymond, 1999 : 27).

2.2. La composition du modèle : trois modules majeurs

Maintenant que nous avons replacé dans son contexte le modèle de Hayes et Flower, nous allons observer les éléments qui le composent. Comme nous pouvons le constater sur le schéma ci-dessous, le modèle est divisé en trois modules : l'*environnement de la tâche*, la *mémoire à long terme du scripteur* et les *processus d'écriture*. Chaque module comprend lui-même plusieurs éléments. Bien que notre recherche s'intéresse spécifiquement au processus de planification, il semble indispensable d'expliquer en quoi consiste chacun des modules avant d'analyser plus en détails cette opération de planification.

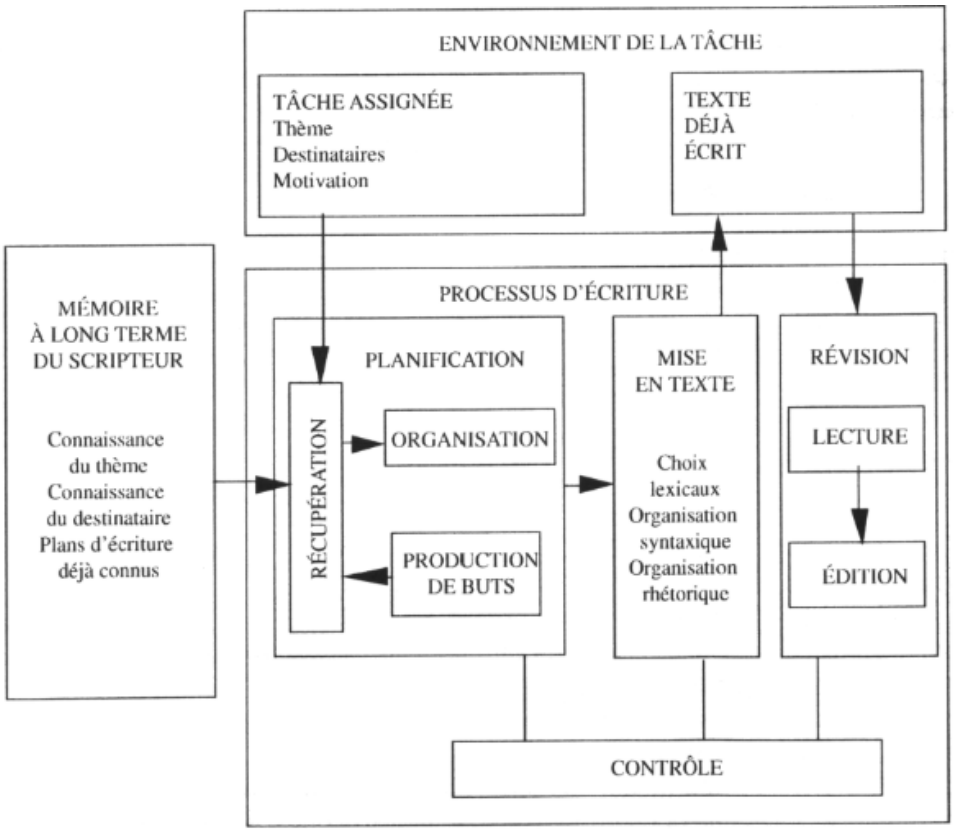


Figure 1. Première modélisation du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)[4]

2.2.1. L'environnement de la tâche

Ce premier module renvoie à tous les aspects contextuels qui impactent le développement et l'exécution de la tâche d'écriture. Il est composé à la fois de la *tâche assignée* qui « inclut le but de la production (thème, destinataire), les informations pertinentes pour réaliser cette activité (la consigne de rédaction par exemple) » (Favart et Olive, 2005 : 275) ainsi que du *texte déjà écrit*, c'est-à-dire le produit fini de la tâche d'écriture mais également ces différentes versions. L'activité de production écrite nécessite donc de prendre en compte aussi bien l'environnement social du scripteur que l'environnement physique, matériel. L'environnement social est en lien avec la capacité du scripteur à adapter son écrit à son destinataire car, comme nous l'avons déjà vu, l'écriture est une activité sociale. L'environnement physique quant à lui, renvoie aux outils et aux

[4] Image du modèle issue de : Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

aides utilisés pour écrire (stylo, traitement de texte, dictionnaires, etc.) et aux différents écrits intermédiaires (brouillons) produits par le scripteur avant d'arriver au texte final.

2.2.2. La mémoire à long terme

Avant de voir en quoi consiste ce second module, il est essentiel de revenir sur la notion de mémoire. Celle-ci est couramment définie comme « la propriété de conserver et de restituer des informations »[5]. Afin qu'une information soit mémorisée, elle doit passer par trois systèmes différents : « la mémoire sensorielle », « la mémoire à court terme » et « la mémoire à long terme » (Cornaire et Raymond, 1999 : 17). Selon le modèle des trois mémoires proposé par Atkinson et Shiffrin en 1968, la mémoire sensorielle capte les stimuli puis enregistre les informations perceptives les plus importantes pour les transporter vers la mémoire à court terme, aussi appelée mémoire de travail (Croisile, 2009 : 12). Cette seconde mémoire est « un système temporaire de stockage et de traitement de l'information » (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 368) qui permet d'enregistrer plus durablement une information dans le but de la transférer dans la mémoire à long terme. Cette dernière, qui « n'est limitée ni en capacité ni en temps » (Cornaire et Raymond, 1999 : 19), contient toutes les connaissances acquises par l'individu au cours de sa vie ; les informations y sont stockées en profondeur et de manière permanente. Ainsi, lors de la tâche d'écriture, « c'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira chercher toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte » (Cornaire et Raymond, 1999 : 28).

2.2.3. Le processus d'écriture

Le troisième module, intitulé *processus d'écriture*, est constitué de trois étapes fondamentales : la *planification*, la *mise en texte* et la *révision*. Comme nous le remarquons sur le schéma précédent, ces trois étapes, qui sont des processus cognitifs, sont régulées par une instance de *contrôle*. De la même manière que les trois modules sont interdépendants, les opérations constituant le processus d'écriture sont elles aussi récursives : il y a « un constant va-et-vient entre les trois » (Hidden, 2013 : 32). En effet, bien que chaque opération soit plus ou moins importante à un moment donné du processus d'écriture, il est

[5] Définition issue de la version électronique de l'encyclopédie Encyclopedia Universalis : https://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire/

possible qu'une des opérations vienne interrompre l'étape en cours. Par exemple, lors de la mise en texte, le scripteur peut arrêter son écriture et faire des retours en arrière aussi bien pour s'assurer que son texte corresponde à ce qu'il avait planifié, que pour réviser ce qu'il a déjà écrit. Ces trois opérations se retrouvent dans la plupart des modèles développés autour de la production écrite, mais leur dénomination varie en fonction des chercheurs :

> ainsi, l'étape préliminaire peut s'appeler précomposition, préécriture, analyse, préparation, etc. ; la seconde étape peut s'intituler rédaction, écriture, expression, production, etc., tandis que l'étape de révision apparaît parfois sous les termes de correction, réévaluation, réécriture, etc. (Cornaire et Raymond, 1999 : 93)

2.3. Focus sur les processus d'écriture

Nous allons maintenant analyser plus en détails le module des processus d'écriture en décrivant chaque opération. Il est évident que nous prêterons plus d'attention à l'étape de planification étant donné qu'il s'agit de l'objet principal de notre recherche.

2.3.1. La planification

Si nous ne nous basions que sur la définition courante du terme « planifier », qui signifie « organiser, programmer par un plan »[6], nous pourrions penser que l'étape de planification consiste simplement à préparer le contenu du message écrit en s'aidant d'un plan. En réalité, il s'agit d'une étape beaucoup plus complexe qui « consiste pour le scripteur à récupérer les contenus stockés en mémoire à long terme et à les organiser en un plan de texte hiérarchisé tenant compte du but de la production » (Favart et Olive, 2005 : 275-276). En d'autres termes, lors de cette étape, l'auteur doit définir clairement le cadre contextuel dans lequel il produit son message. Pour cela, il doit rassembler tous les éléments nécessaires qui l'aideront à adapter le contenu et la forme de son texte au destinataire et à la situation, en se posant les questions suivantes : À qui s'adresse l'écrit ? Que sais-je à propos du destinataire ? Quel est le but du message ? Pourquoi et pour quoi est-ce que j'écris ce message ? Quel est l'effet recherché sur le destinataire ? Comme le précisent Reuter (1996 : 40) et Hidden (2013 : 32-33), le scripteur est très souvent amené à

[6] Définition issue de la version électronique de l'encyclopédie Encyclopedia Universalis : https://www.universalis.fr/dictionnaire/planifier/

retranscrire toutes ces informations collectées sous forme de notes et de brouillons qui lui serviront par la suite à la mise en texte finale de son message.

Comme le montre le schéma, le modèle de Hayes et Flower divise l'opération de planification en trois sous-processus : la *production de buts*, la *récupération* et l'*organisation*. Tout d'abord, le processus de production de buts est l'étape lors de laquelle l'auteur va déterminer les objectifs auxquels devra répondre son texte.

Ensuite, le processus de récupération correspond à « la récupération des connaissances en mémoire à long terme » (Olive et Piolat, 2003 : 194-195). C'est lors de cette opération que l'auteur va rassembler toutes les idées en lien avec le message qu'il veut produire. En plus de faire appel à la mémoire à long terme, cette opération est également liée au module *environnement de la tâche* puisque c'est dans celui-ci que le sujet va pouvoir puiser les informations contextuelles (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 367).

Enfin, le processus d'organisation consiste à sélectionner les idées et les informations les plus pertinentes afin de satisfaire les buts fixés précédemment. C'est aussi lors de cette étape que le scripteur va ordonner, hiérarchiser ses idées, en élaborant « un plan de texte » (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 367).

Bien que toutes les opérations qui composent le processus d'écriture soient importantes, l'étape de planification « détermine grandement le texte et le processus de production » (Faux et Kervyn, 2014 : 2). Cette opération joue un rôle clé dans l'activité de production écrite puisqu'elle permet d'améliorer la qualité du texte final produit. En effet, grâce à cette opération, le scripteur développe plus d'idées (Isnard et Piolat, 1993, in. Olive et Piolat, 2003 : 196) et organise mieux ses connaissances (Kellogg, 1988, in. *Ibid.* : 195). Toutefois, pour que cette étape soit efficace, il est nécessaire de passer par les trois sous-processus de la planification que nous avons décrits plus haut. De plus, certains types de planification sont plus efficients que d'autres. Par exemple, Kellogg (1990) a démontré que la liste d'idées et le plan hiérarchique étaient plus efficaces que le regroupement d'idées (*Ibid.* : 196), tandis que Piolat et Roussey (1996) ont constaté qu'il était préférable d'avoir recours au brouillon organisé (*Ibid.* : 197).

Pour rappel, le brouillon organisé, aussi appelé brouillon instrumental, « est un brouillon qui présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication » (Alcorta, 2001 : 98). Ainsi, il s'oppose au brouillon linéaire – ou rédigé -

qui consiste à rédiger entièrement les informations en suivant les normes linguistiques et qui « présente peu de différences avec le texte final » (*Ibid*.). L'observation des brouillons, qui sont « les traces visibles du processus de planification » (Hidden, 2013 : 34), apporte de nombreuses informations sur le travail préparatoire des scripteurs puisque « les fonctions des deux brouillons, linéaire et instrumental, ne sont pas les mêmes, ils n'agissent pas au même niveau du processus d'écriture » (Alcorta, 2001 : 100). En effet, le brouillon linéaire va être plus utile pour l'étape de mise en texte car il entraîne le scripteur à transmettre ses idées en respectant les normes linguistiques du texte écrit final. De son côté, le brouillon instrumental est étroitement liée à l'opération de planification puisqu' « il se situe à un niveau de médiation qui se trouve en amont du processus, avant les opérations de rédaction proprement dites » (*Ibid.*). Le type de brouillon réalisé permet également de connaître le mode de planification mis en place par le scripteur.

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont mis en évidence deux modes de planification différents : « la stratégie des connaissances rapportées (knowledge telling strategy) et la stratégie des connaissances transformées (knowledge transforming strategy) » (Alamargot et Chanquoy, 2003 : 179). La première stratégie consiste pour le scripteur à rédiger son texte en même temps qu'il récupère les informations dans sa mémoire à long terme, il ne procède pas à une réorganisation de ses idées. Ce mode de « gestion au coup par coup » (Alcorta, 2001 : 101) aboutit généralement à la rédaction d'un brouillon rédigé. À l'inverse, la stratégie des connaissances transformées se déroule sur deux niveaux : « un niveau conceptuel, non langagier et un niveau rédactionnel, linguistique » (*Ibid.*). En d'autres termes, après avoir récupéré les informations et avant de les linéariser linguistiquement, le scripteur « doit alors retravailler le contenu conceptuel et la forme linguistique du texte, jusqu'à leur parfaite adéquation avec ses intentions et sa visée communicative » (Alamargot et Chanquoy, 2003 : 181). Le brouillon instrumental est donc le plus adapté pour ce mode de planification.

Pour conclure sur cette étape de planification, il est important de noter qu'elle « peut couvrir jusqu'à deux tiers du temps de la production » (Faux et Kervyn, 2014 : 2). En effet, bien que le scripteur planifie principalement au début du processus d'écriture, l'opération de planification s'étend tout au long de l'activité d'écriture. Ainsi, cela explique pourquoi il s'agit de « l'étape qui requiert le plus de capacités cognitives » (Hidden, 2013 : 33).

2.3.2. La mise en texte

L'opération de mise en texte correspond à la rédaction concrète du texte, c'est une phase « langagière et linguistique » (Chesnet et al. 1995 : 31). En effet, c'est lors de cette étape que le scripteur va traduire les idées et informations sélectionnées lors de la phase de planification sous forme d'énoncés écrits en prenant en compte « des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots…) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macrostructurelle) » (Garcia-Debanc, 1986 : 28). Le scripteur va construire des phrases qu'il va ensuite organiser en paragraphes afin d'arriver à un texte cohérent. Néanmoins, cette mise en texte n'est pas aisée puisque le sujet doit faire face au phénomène de linéarisation : pour traduire sa pensée en langage il doit passer « d'une organisation multidimensionnelle à une organisation unidimensionnelle » (Fayol, 2017 : 26). En effet, le langage est une chaîne d'unités qui ne peuvent pas faire sens si elles sont produites simultanément (Robert, 2003 : n.p.), elles doivent être organisées selon un ordre précis pour que « les mots, les propositions et les parties de textes s'enchaînent linéairement » (Fayol, 2017 : 26).

2.3.3. La révision

Cette dernière opération n'est pas une simple relecture du texte final, il s'agit en réalité d'un retour critique de l'auteur sur son propre texte (Olive et Piolat, 2003 : 198). La première étape du processus de révision, la *lecture*, sert à repérer les anomalies. La seconde étape, l'*édition*, permet au scripteur de corriger les erreurs repérées précédemment et de rédiger l'écrit final (Garcia-Debanc, 1986 : 28). Si la révision consiste à vérifier les aspects linguistiques (orthographe, syntaxe, vocabulaire, etc.) et à corriger les écarts à la norme langagière, elle permet également au scripteur de comparer son produit final à sa planification et à ses intentions de départ. L'auteur doit une fois encore se mettre à la place du destinataire pour évaluer son texte afin de s'assurer que le message est compréhensible. Pour ce faire, Cornaire et Raymond (1999 : 119) insistent sur l'importance de la lecture/relecture du texte et Mitton (1989) met en avant les bienfaits de l'évaluation entre pairs (in. Cornaire et Raymond, 1999 : 119). Hidden valorise elle aussi la révision entre pairs étant donné qu'« il s'avère plus aisé de repérer des erreurs dans un texte tiers que dans son propre texte » (2013 : 33). Néanmoins, l'auteure souligne également la complexité du processus de révision : le scripteur ne détecte pas toujours ses erreurs et n'arrive pas forcément à les corriger (*Ibid*.).

2.3.4. Le contrôle

Pour terminer la présentation des opérations du processus d'écriture, il est important de noter que les trois grandes étapes que nous venons de décrire sont gérées par une instance de contrôle (ou « monitoring ») qui facilite le passage d'un processus à un autre (Chesnet et al., 1995 : 31). C'est grâce à ce composant, que les opérations fonctionnent de manière récursive et que le scripteur peut les enchaîner malgré la charge cognitive qu'il subit parfois lors de l'activité de production écrite (Garcia-Debanc, 1986 : 28).

Pour conclure cette sous-partie, il convient de ne pas oublier un des principes fondamentaux du modèle de Hayes et Flower : l'interactivité de ces opérations cognitives. Favart et Olive mettent l'accent sur « le fonctionnement récursif de ces processus rédactionnels : chaque processus pouvant interrompre tout autre processus pendant la rédaction. » (2005 : 276).

3. L'écriture en langue étrangère

À présent que nous savons comment se déroule la production écrite en langue maternelle et que nous connaissons les processus rédactionnels mis en œuvre, nous allons voir comment se réalise cette activité en langue étrangère. Pour cela, nous allons d'abord nous demander si les opérations d'écriture sont les mêmes qu'en langue première. Ensuite, nous présenterons les principales difficultés auxquelles sont confrontés les scripteurs étrangers. Enfin, nous observerons la place qui est accordée à l'activité de production écrite dans l'enseignement-apprentissage du FLE, en nous basant principalement sur le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL).

3.1. Le fonctionnement du processus d'écriture en langue étrangère

3.1.1. Un processus très proche de celui en langue première

De nombreux auteurs ont montré que l'activité d'écriture fonctionnait de la même façon en langue première et en langue étrangère : « les processus sont fondamentalement de même nature » (Hidden, 2013 : 34). De plus, bien que des modélisations de la production écrite aient été conçues spécialement pour la langue étrangère (le modèle de

Moirand en 1979[7], le modèle de Zimmerman en 2000 ou encore le modèle de Wang et Wen en 2002[8]), la majorité des éléments composant le modèle de Hayes et Flower sont transposables à l'activité d'écriture en langue étrangère. En effet, nous constatons que les trois modules que sont l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture, sont toujours présents même lors de la production écrite en langue étrangère, comme l'ont démontré Wang et Wen (cités par Barbier, 2003 : 13). Il y a aussi de grandes ressemblances au niveau des processus de rédaction puisque les opérations cognitives de planification, mise en texte et révision se retrouvent également en L2.

Selon Barbier (2003 : 10), les aptitudes rédactionnelles acquises en langue première sont généralement transférées à la langue étrangère. Cela signifie que « les jeunes scripteurs appliquent à l'écriture en L2 ce qu'ils ont appris de cette habileté dans leur L1 » (Akmoun, 2016 : §19). En effet, les recherches de Zamel (1983, cité par Cornaire et Raymond, 1999 : 57) ont montré que les bons scripteurs étrangers procédaient de la même manière que les scripteurs experts de langue première : « ils se servent des mêmes processus d'écriture » (*Ibid.*). Toutefois, nous allons voir dans la prochaine sous-partie, qu'il existe tout de même des différences dans le fonctionnement du processus d'écriture entre la L1 et la L2.

3.1.2. Quelques spécificités du processus d'écriture en langue étrangère

Bien que la structure du processus d'écriture soit identique en L1 et en L2, nous allons maintenant montrer que ce dernier ne se déroule pas exactement de la même manière en fonction des deux langues : il y a des différences « de type quantitatif » (Barbier, 2003 : 11).

D'une part, le processus d'écriture est beaucoup plus difficile et coûteux cognitivement lorsque nous rédigeons en langue étrangère. En effet, en plus de devoir gérer (comme les scripteurs natifs) la surcharge cognitive - qui a notamment lieu lorsque l'instance de contrôle est défaillante - provoquée par la gestion des opérations rédactionnelles, les scripteurs étrangers sont confrontés aux difficultés directement liées à la langue cible. D'autre part, Hidden (2013 : 35) constate que le transfert des compétences

[7] Cité par Cornaire et Raymond, 1999 : 37

[8] Cité par Barbier, 2003 : 13

rédactionnelles n'a pas toujours lieu, en particulier chez les scripteurs novices de langue étrangère, ce qui provoque des modifications au niveau des opérations cognitives.

Dans un premier temps, ces scripteurs accordent beaucoup moins de temps à l'étape de planification et planifient de façon peu efficiente, contrairement à lorsqu'ils rédigent dans leur langue première (Hidden, 2013 : 34).

Dans un deuxième temps, ils ont tendance à privilégier l'opération de mise en texte. En effet, ils passent plus de temps à rédiger notamment car ils se focalisent sur les aspects purement linguistiques de leur écrit. Le scripteur étranger « s'arrête souvent après chaque mot pour vérifier ce qu'il vient d'écrire : l'orthographe d'un mot ou une règle de grammaire » (Cornaire et Raymond, 1999 : 66).

Dans un dernier temps, l'étape de révision est plus difficile et plus longue qu'en langue première (Cornaire et Raymond, 1999 : 66). De plus, bien que les scripteurs étrangers novices révisent leur texte, ils ne procèdent pas à une réelle évaluation critique. Ils se concentrent une fois encore sur les aspects linguistiques locaux : « le scripteur corrige essentiellement certaines erreurs d'orthographe ou de grammaire et semble peu s'intéresser aux dysfonctionnements affectant la structure du texte dans son ensemble » (Hidden, 2013 : 34).

Ainsi, au vue de ces constations, Hidden apparente le scripteur étranger au scripteur novice natif de la langue cible, et insiste sur le fait que même si un scripteur est expert dans sa langue native, il ne le sera pas forcément dans une autre langue :

> Même si un scripteur est déjà adulte et maîtrise l'écrit dans sa langue maternelle, son comportement en langue étrangère s'apparente à celui du scripteur novice qui se focalise sur les opérations locales (choix du lexique, respect de la morphologie et de l'orthographe) au détriment souvent de la cohérence et de la structuration de son texte. (Hidden, 2013 : 48)

3.2. Les principales difficultés des scripteurs étrangers

Si l'activité d'écriture est déjà une tâche difficile pour le scripteur natif, qui doit gérer les différentes opérations cognitives, elle « l'est d'autant plus en langue étrangère » (Robert, 2008 : 174). Ainsi, dans cette seconde partie, nous allons présenter les principales difficultés auxquelles sont confrontés les scripteurs étrangers en nous basant sur la classification de Wolff (1991 : 110, cité par Mangenot, 1996 : 534).

3.2.1. Difficultés linguistiques

Les scripteurs étrangers ont souvent du mal à gérer les aspects formels de la langue cible, notamment le lexique et la syntaxe (Cornaire et Raymond, 1999 : 64). En effet, contrairement au scripteur natif qui maîtrise les formes linguistiques de sa langue - ce qui lui permet de se concentrer sur l'aspect global de son texte - l'apprenant étranger « est accaparé par ses limites linguistiques : il cherche les mots en L2, doit réfléchir pour construire des phrases adaptées à la syntaxe de la L2 » (Hidden, 2013 : 35). Ainsi, « la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde » (Cornaire et Raymond, 1999 : 64) : les textes sont plus courts, moins riches lexicalement et plus simples syntaxiquement. De plus, la compétence linguistique du scripteur étranger joue un rôle très important dans le transfert des compétences rédactionnelles de la L1 à la L2 : « un certain seuil ou niveau de compétence linguistique en langue cible est nécessaire pour que le transfert des compétences rédactionnelles acquises en L1 puisse avoir lieu » (Barbier, 2003 : 10). Cela nous amène à la deuxième difficulté qui est d'ordre cognitive.

3.2.2. Difficultés cognitives

Comme nous l'avons déjà étudié, les opérations cognitives du processus d'écriture varient légèrement de la L1 à la L2, puisque les aptitudes rédactionnelles ne sont pas transférées automatiquement d'une langue à l'autre. Robert ajoute que « l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle » (2008 : 174). Pour rappel, en contexte d'enseignement-apprentissage, les stratégies « sont des opérations qui facilitent l'apprentissage et le rendent plus autonome, rapide et efficace » (Groult et López del Hierro, 2017 : 43). En d'autres termes, il s'agit des comportements mis en place par l'apprenant pour apprendre la langue cible. Selon la classification de Chamot et O'Malley (1990, cité par Chanier et Jeannot, 2008 : §12), ces stratégies sont généralement divisées en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. Arrêtons-nous brièvement sur chacune d'entre elles :

- Les stratégies métacognitives permettent d' « anticiper et [de] s'autoréguler » (Bégin, 2008 : 55). Les comportements d'anticipation aident l'apprenant à prendre du recul sur ses connaissances et à observer une situation pour en prévoir les conséquences. Les stratégies d'autorégulation, quant à elles,

permettent un « meilleur ajustement de l'utilisation de ses ressources pour faire face aux situations » (Bégin, 2008 : 57)

- Les stratégies cognitives ont pour objectif de « mémoriser et manipuler les structures de la langue » (Chanier et Jeannot, 2008 : §14). En d'autres termes, ce sont les opérations que l'apprenant met en place pour traiter les informations puis, pour réutiliser en contexte les connaissances traitées.
- Les stratégies socio-affectives sont utilisées par l'apprenant pour gérer ses émotions afin qu'elles ne nuisent pas à son apprentissage. Elles renvoient également à la manière dont l'apprenant interagit avec les personnes qui l'entourent (Bégin, 2008 : 60).

3.2.3. Difficultés socio-culturelles

Les apprenants étrangers sont également confrontés à des difficultés d'ordre socio-culturel étant donné que les cultures éducatives ne sont pas les mêmes en fonction des pays et des langues. Comme « la structuration des textes n'est pas universelle » (Hidden, 2013 : 41), les scripteurs étrangers ont tendance à se baser sur les « schémas textuels » (*Ibid.*) de leur langue première lorsqu'ils rédigent dans une autre langue. En effet, s'ils ne maîtrisent pas totalement – voire même, s'ils ne connaissent pas du tout - les « caractéristiques rhétoriques » (Mangenot, 1996 : 534) des textes de la langue cible, il est plus facile pour les apprenants de langue étrangère de recourir aux modèles auxquels ils sont habitués dans leur propre langue. Toutefois, l'utilisation de conventions d'écriture étrangères peut aboutir à des textes mal construits et difficilement compréhensibles dans la langue cible. Ainsi, Hidden précise que c'est à l'enseignant de langue que revient la tâche d'aider l'apprenant à se « familiariser avec de nouvelles conventions rhétoriques » (2013 : 48).

Ce tour d'horizon des principales difficultés rencontrées par les scripteurs étrangers lors de la production écrite, nous confirment la complexité de l'activité d'écriture. Cela nous amène également à nous interroger à la place accordée à la production écrite en contexte d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement, en classe de FLE.

3.3. La place de la production écrite et sa planification en FLE : le CECRL

3.3.1. La production écrite : une activité langagière fondamentale

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), définit quatre activités langagières fondamentales, qui peuvent être réalisées à l'écrit comme à l'oral : la réception, la production, l'interaction et la médiation (2001 : 18). Même si elles sont toutes importantes dans l'enseignement-apprentissage des langues, et que « tous ces modes d'activités langagières sont présentés sur un pied d'égalité » (Hidden, 2013 : 19) dans le cadre, « les activités langagières de réception (orale et/ou écrite) ou de production (orale et/ou écrite) sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction » (CERCL, 2001 : 18). Il est également important de noter que le CECRL accorde une place aussi importante à l'écrit qu'à l'oral puisqu'il y a des échelles et des descripteurs pour les deux modalités et que la production écrite est abordée dès les plus petits niveaux. En effet, « le CECR comprend pas moins de 8 échelles décrivant la production et l'interaction écrites aux différents niveaux (A1 et C2), ainsi qu'une échelle concernant la cohérence et la cohésion » (Hidden, 2013 : 20). Nous constatons également, dans la description de la compétence discursive, que le cadre accorde une grande importance à la maîtrise par les apprenants des conventions rhétoriques qui permettent de bien structurer les textes en fonction des langues (CECRL, 2001 : 96). Ainsi, la perspective actionnelle qui « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches […] » (CECRL, 2001 : 15), a permis de revaloriser l'écrit dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en proposant des tâches complexes et des projets pédagogiques qui nécessitent plusieurs activités langagières, notamment la production écrite.

Pour terminer, il est important de signaler qu'afin de concevoir notre projet ingénierique et notamment pour nous aider à créer des sujets d'écriture adaptés à nos participants, nous avons pris en compte les descripteurs de la compétence « écrire » pour les niveaux B1 et B2 (CECRL, 2001 : 26-27), ainsi que l'échelle de « production écrite générale » (CECRL, 2001 : 51) et plus particulièrement la sous-échelle concernant la production des « essais et rapports » (CECRL, 2001 : 52).

3.3.2. Focus sur les stratégies de planification

Bien que le CECRL ne traite pas spécifiquement du processus de production écrite, il aborde de façon générale les étapes qui entrent en jeu dans le processus de la compétence langagière. Il s'agit des « opérations de communication langagière » (CECRL, 2001 : 73). Les trois opérations principales dégagées par le cadre sont : la planification, l'exécution et le contrôle (*Ibid.* : 74). Dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrerons uniquement sur l'opération de planification qui est définie comme :

> […] la sélection, l'articulation et la coordination des composantes des compétences langagières générales et communicatives […] mises en œuvre dans l'acte de communication afin de réaliser les intentions communicatives de l'apprenant/utilisateur. (CECRL, 2001 : 74)

Le cadre ne décrit pas spécifiquement cette opération de planification dans un contexte de production écrite néanmoins, il liste pour chaque activité langagière les stratégies possibles afin d'améliorer chacune des opérations de communication langagière. Ainsi, le CECRL propose cinq stratégies de production liées à l'étape de planification, à savoir : la « répétition ou préparation », la « localisation des ressources », la « prise en compte du destinataire ou de l'auditoire », l' « adaptation à la tâche » et l' « adaptation au message » (CECRL, 2001 : 53). Malheureusement, le cadre reste assez vague sur ce sujet puisqu'il ne propose pas de pistes concrètes ou d'exemples de pratiques pour mettre en œuvre et améliorer ces stratégies dans les faits.

Nous en avons terminé avec le premier chapitre de notre cadrage théorique. Pour rappel, celui-ci nous a permis de mettre en évidence les caractéristiques propres à l'écrit et de comprendre le processus de production écrite grâce à l'étude du modèle psycho-cognitif de Hayes et Flower. Nous savons désormais que la production écrite est une activité complexe, qui nécessite la mise en place de divers étapes cognitives lors du processus d'écriture. Au-delà des similitudes de cette activité d'écriture entre la langue première et la langue seconde, nous avons vu que les scripteurs étrangers étaient confrontés à des difficultés spécifiques qui pouvaient parfois perturber la qualité de leurs textes finaux. Dans le chapitre à venir, nous nous intéresserons cette fois-ci au texte argumentatif.

Chapitre 2. Le texte argumentatif

La partie précédente nous a permis de mieux comprendre la façon dont fonctionne l'activité d'écriture, aussi bien en langue première qu'en langue étrangère. Intéressons-nous désormais au second élément fondamental de notre recherche : le texte argumentatif. Pour cela, nous définirons ce qu'est un texte puis, nous présenterons les caractéristiques principales du type argumentatif. Mais avant, revenons sur le concept même d'argumentation.

1. Qu'est-ce qu'argumenter ?

1.1. Vers une définition générale de l'argumentation

À première vue, il peut paraître vain de revenir sur la signification du mot "argumenter" cependant, il est important de souligner qu'il s'agit d'un terme bien plus complexe qu'il n'y paraît. L'argumentation est considérée par certains auteurs comme un art, et non comme une science, qui « échappe à toute détermination » (Breton, 2009 : 40). De plus, elle fait appel à de nombreux champs disciplinaires tels que la philosophie, la linguistique, la sociologie, etc. (Micheli, 2011 : §1) qui ne l'envisagent pas de la même façon, ce qui la rend plus difficile à définir. Ainsi, nous ne pouvons pas nous limiter à la simple définition selon laquelle argumenter consiste à « présenter des arguments »[9].

Au-delà de faire adhérer un individu à la thèse que nous défendons, Amossy (2008 : §5) mais aussi Grize (1974 : 188, cité par Brassart, 1998 : 127-128), montrent que l'argumentation a pour objectif d'agir directement sur les représentations idéologiques et personnelles du destinataire. En effet, c'est un « processus de raisonnement destiné à agir non pas sur des représentations objectives, mais sur des jugements, opinions, croyances, désirs et préférences subjectives » (Coirier, Andriessen et Chanquoy : 1999, cités par Favart et Golder, 2003 : 192). De plus, dans le langage oral, il s'agit d'« une forme particulière d'interaction » (Plantin, 1996 : 10) qui attribue des rôles spécifiques à chaque interactant.

[9] Définition issue du Petit Robert Électronique, https://pr-bvdep-com.sid2nomade-1.grenet.fr/robert.asp

Nous pouvons également ajouter que l'acte d'argumenter fait appel aux trois fonctions principales du langage qui sont : « la fonction sémiotique », « la fonction pragmatique » et « la fonction symbolique » (Colletta, 2004 : 67). Tout d'abord, lorsqu'une personne argumente, elle recourt à des éléments langagiers qui lient sa pensée au réel afin de rendre intelligible et interprétable son discours pour son interlocuteur (fonction sémiotique du langage). Ensuite, l'argumentation utilise la fonction pragmatique puisque nous avons expliqué précédemment qu'elle permettait d'agir sur l'interlocuteur. Enfin, la fonction symbolique du langage entre également en jeu car notre façon de construire notre argumentation dépend grandement de notre identité sociale mais aussi de celle de notre opposant.

Pour qu'il y ait argumentation, il faut qu'il y ait un affrontement entre, au minimum, deux idées antagonistes, la présence d'une contradiction entre deux parties, comme le souligne Plantin (1995) : « un discours où s'opposent deux voix – celle du défendant et celle de l'opposant – et qui vise à faire adhérer au point de vue et aux conclusions de l'énonciateur-défendant » (Plantin, 1995 : n.p., cité par Bouchard, 1996 : 91). En effet, c'est « la divergence des points de vue, qui est au fondement de l'argumentation » (Amossy, 2008 : §6).

> L'activité argumentative se définit dans un rapport triangulaire dont les pôles sont : un sujet argumentant, un sujet cible auquel est proposée-imposée l'argumentation, et un propos sur le monde qui fait l'objet d'une quête de vérité. (Charaudeau, 1998 : 3)

En d'autres termes, pour avoir lieu, l'argumentation nécessite la présence d'un questionnement (*propos sur le monde*), d'un sujet qui traite ce propos (*sujet argumentant*) et qui essaye d'amener un autre sujet (*sujet cible*) à partager son point de vue (*vérité*) quant à ce questionnement.

Pour terminer cette présentation générale, Golder (1996 : 120) note qu'argumenter est une pratique qui se développe très tôt chez l'homme et qu'elle « constitue probablement une de nos activités langagières les plus fréquentes » (*Ibid.* : 130). Masseron (1997 : 35) concorde avec cette idée et ajoute que cette pratique s'exerce aussi bien dans la sphère privée que dans la sphère publique. Selon Justo (2012 : 40), cela s'explique principalement par le développement des réseaux sociaux et la diffusion des valeurs démocratiques.

1.2. Composants fondamentaux de l'argumentation

Maintenant que nous avons explicité de manière globale ce qu'était que l'argumentation, penchons-nous sur les éléments de base qui la composent, qu'elle soit orale ou écrite.

1.2.1 Le thème, la problématique et la thèse

La situation d'opposition entre le sujet argumentant et le sujet cible, aussi nommés « agent argumentateur » et « patient argumentataire » par Charolles (1980 : 7), se construit autour d'un propos sur le monde qui se décompose en trois éléments, du plus objectif au plus subjectif : le thème, la problématique et la thèse.

Tout d'abord, le thème d'une argumentation est le sujet principal sur lequel porte la discussion. Par exemple : les armes, l'alimentation, l'immigration, etc.

Ensuite, la problématique correspond au questionnement que se pose le sujet argumentant face au thème abordé. Par exemple : Légalisation des armes à feu : vers plus de sécurité ou de danger ? / Qu'est-ce qu'une alimentation saine de nos jours ? / Pour ou contre l'immigration ?

Enfin, la thèse est le point de vue du sujet argumentant par rapport à cette problématique, c'est l'idée qu'il va défendre et essayer d'imposer au sujet cible. Par exemple : Autoriser le port d'armes aux citoyens est un danger pour la société.

1.2.2. Les arguments

Afin de soutenir sa thèse, le sujet doit avancer des preuves, construire un raisonnement qui justifie la véracité de son point de vue. Les arguments sont donc « l'ensemble des moyens ou instruments utilisés par un agent pour étayer une thèse » (Charolles, 1980 : 7). L'exposé des arguments correspond à l'opération de justification aussi appelée « étayage », qui est indispensable à l'argumentation (Favard et Golder, 2003 : 188). Il est important que l'agent argumentateur construise un développement argumentatif cohérent en liant ses différents arguments entre eux afin que son argumentation soit facilement compréhensible par le sujet cible.

2. Qu’est-ce qu’un texte argumentatif ?

2.1. Qu’est-ce qu’un texte ?

Avant de nous focaliser sur le type argumentatif, il est important de revenir sur la notion de *texte* et de voir plus précisément ce qui se "cache" derrière ce terme. Pour ce faire, nous allons le comparer à d’autres objets linguistiques tels que la phrase et le discours puis, nous détaillerons deux notions fondamentales : la cohérence et la cohésion.

2.1.1. De la phrase au texte

La phrase et le texte sont deux unités linguistiques qui résultent de la combinaison d’unités plus petites, et qui entretiennent une relation très étroite puisqu’elles partagent certaines caractéristiques. Par exemple, elles accordent toutes deux un rôle primordial à la notion de structure. En effet, aussi bien dans la phrase que dans le texte, la structure est toujours au service du sens. Néanmoins, ces deux éléments ne se situent pas au même niveau et, bien que le texte soit linéaire, c’« est une unité bien plus complexe qu’il n’y paraît dont la signification ne saurait se résumer à la somme des phrases qui le constituent » (Hidden, 2013 : 52). Ainsi, nous ne pouvons pas réduire la distinction entre la phrase et le texte à une simple différence quantitative. Il faut prendre en compte la structure profonde du texte et garder à l’esprit que le texte est un ensemble d’idées liées les unes aux autres par des relations implicites. Il y a donc, comme le précise Combettes (1987 : 86), une différence qualitative entre la phrase et le texte. Cette distinction s’explique par l’indispensable présence de deux éléments fondamentaux dans le texte : la cohérence et la cohésion, que nous décrirons plus loin.

2.1.2. Discours et texte

Les deux différences majeures couramment admises entre le discours et le texte sont d’une part l’opposition écrit/oral et, d’autre part, l’opposition hors contexte/en contexte. En effet, le discours est généralement défini comme un objet langagier oral qui prend en compte les conditions de production. À l’inverse, le texte est envisagé comme un objet langagier écrit qui ne requiert pas la prise en compte du contexte dans lequel il est produit pour être analysé. Ainsi, pour Coutinho, le discours est un « objet de dire » tandis que le texte est un « objet de figure » (Coutinho, 2004 : 32-33, citée par Lehmann, 2010 : 5). En réalité, ces deux distinctions sont très simplistes. Premièrement, il est essentiel de

rappeler qu'il existe aussi bien des discours écrits tels que les transcriptions de discours oraux dans la presse par exemple, que des textes parlés (un texte qui est lu ou encore, le récit d'une histoire à l'oral). Deuxièmement, bien que cette opposition soit largement admise, Combettes soutient qu'il est très difficile, si ce n'est impossible, de mettre de côté le contexte lorsqu'on analyse un texte car les conditions de productions sont essentielles à la cohérence : « la dimension discursive est toujours présente (à des degrés divers, certes) dans les problèmes de cohérence […] » (1987 : 87). Nous pouvons donc affirmer que le discours et le texte partagent une relation de forte complémentarité et non d'opposition.

2.1.3. Cohérence et cohésion

Comme nous l'avons mentionné plus haut et comme le rappelle Hidden (2013 : 53), les deux éléments essentiels pour former un texte sont la progression thématique, aussi appelée cohérence, et la cohésion. Ces deux constituants fondamentaux sont mis en avant dans la définition suivante du texte : « Le texte écrit peut être défini comme une succession de phrases localement et globalement enchaînées, formant un ensemble cohérent d'idées à transmettre à un lecteur » (Alamargot et Chanquoy, 2002 : 45). Nous allons donc définir chacun de ses deux éléments tout en tâchant de présenter les procédés principaux qui permettent de rendre un texte cohérent et cohésif.

Dans un premier temps, la cohérence renvoie à « l'apport de nouvelles informations » (Hidden, 2013 : 53) et à l'interprétabilité du texte par le lecteur. La cohérence d'un texte est fortement liée au contexte et fait appel à la fonction référentielle et à la fonction pragmatique du langage. En 1978, Charolles a défini quatre métarègles de la cohérence d'un texte : « la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation » (cité par Calas, 2006 : 244).

La métarègle de répétition correspond à la continuité thématique. En d'autres termes, il est important de rappeler le thème, notamment à l'aide de reprises anaphoriques qui permettent de répéter ou de substituer le thème par un nom ou un pronom, de façon totale ou partielle. Pour plus de compréhension de cette métarègle - et des suivantes - il nous semle indispensable de rappeler la fameuse distinction *thème/rhème*. En linguistique, le thème (ce dont on parle) correspond aux informations connues alors que le rhème (ce que l'on dit à propos du thème) renvoie aux informations nouvelles.

La métarègle de progression impose l'ajout d'éléments nouveaux afin de faire avancer le texte ; nous ne pouvons pas répéter continuellement le même thème. Hidden (2013 : 53-56) rappelle les trois types de progression thématique :

- la progression à thème constant qui consiste à reprendre le thème de départ à chaque phrase tout en changeant le rhème d'une phrase à l'autre.
- la progression à thèmes dérivés qui permet de divisé le thème de départ en sous-thème à chaque phrase.
- la progression linéaire selon laquelle le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante.

La métarègle de non-contradiction nécessite que les nouvelles informations ne contredisent pas les informations déjà présentes dans le texte.

Pour finir, la métarègle de relation demande qu'il y ait un lien entre les informations du texte et la réalité du lecteur pour que le texte « fasse sens ».

Dans un second temps, la cohésion est « l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques » (Jaubert, 2005 : §4). En d'autres termes, il s'agit de l'organisation interne du discours sans la prise en compte directe du contexte, contrairement à la cohérence. La cohésion s'intéresse aux éléments linguistiques visibles dans le texte qui permettent de relier les idées entre elles. Hidden (2013 : 56-67) présente principalement quatre procédés de cohésion textuelle.

Premièrement, comme pour assurer la cohérence, les reprises anaphoriques sont primordiales pour la continuité du texte.

Deuxièmement, il est important de savoir gérer les temps verbaux, notamment l'alternance des temps du passé.

Troisièmement, il ne faut pas négliger l'utilisation des connecteurs car ils permettent d'organiser les idées à l'intérieur du texte et de préciser la nature des relations entretenues par les informations les unes par rapport aux autres.

Dernièrement, soulignons qu'il ne suffit pas de procéder à une structuration linguistique du texte, mais qu'il faut aussi penser à sa structure graphique. Celle-ci passe notamment par le découpage en paragraphes – qui permet de visualiser rapidement les regroupements d'idées- et à l'emploi des marques de ponctuation.

2.2. Les caractéristiques du texte argumentatif

Maintenant que nous avons rappelé ce qu'était que l'argumentation et le texte de manière générale, nous pouvons nous pencher plus particulièrement sur le texte argumentatif. Pour cela, nous montrerons que le cadre énonciatif joue un rôle primordial puis, nous étudierons les spécificités textuelles de ce texte. Mais avant, nous allons voir qu'il s'agit d'un type de texte complexe à définir.

2.2.1. Le texte argumentatif : un type très hétéroclite

Comme le souligne Adam, « le texte est un phénomène extrêmement hétérogène » (1987 : 56), c'est pourquoi il est difficile de créer des classifications qui permettent de regrouper les textes entre eux. Ainsi, certains auteurs préfèrent parler de "typologies séquentielles" plutôt que de "typologies textuelles" car « un Texte comporte soit une seule séquence (narrative, argumentative ou autre), soit plusieurs (n) séquences. » (Ibid. : 57). En d'autres termes, il est tout à fait possible d'avoir une partie narrative ou descriptive à l'intérieur d'un texte à visée argumentative. De plus, les typologies de textes, apparues dans les années 1970, ont connu de nombreuses évolutions en fonction, notamment, de l'entrée choisie pour analyser le texte : entrée énonciative, structurale, pragmatique, cognitive, etc. (Adam, 2005 et Petitjean, 1989).

Certains auteurs s'accordent sur la complexité de fournir une description détaillée et précise du type argumentatif car « il n'existe pas un schéma textuel de l'argumentation aussi structuré que peut l'être le schéma narratif » (Golder, 1996 : 131), étant donné qu'« une argumentation n'offre aucune homogénéité » (Grize, 1974 : 186 cité par Brassard, 1988 : 128). En effet, il s'agit d'un type de texte qui peut prendre des formes très variées. Par exemple, l'argumentation peut être directe lorsque le sujet défend explicitement sa thèse dans son texte, mais elle peut également être indirecte si le scripteur préfère passer par la fiction afin de soutenir son point de vue de façon détournée. De plus, il existe plusieurs types de raisonnement logique (déductif, critique, concessif, etc.) qui donnent lieu à des plans différents (dialectique, analytique, comparatif, explicatif, etc.) pour la construction de l'argumentation écrite. Par exemple, un des plans les plus répandus en France, notamment dans le cadre des écrits académiques tels que la dissertation, est le plan dialectique qui comprend un développement en trois parties : la thèse, l'antithèse et la synthèse.

Pour Golder, la complexité du texte argumentatif « réside probablement dans son "insaisissabilité" : on ne peut ni définir une organisation type, ni, pour un thème donné, déterminer des arguments types » (Golder, 1996 : 129) puisque ces derniers doivent impérativement être choisis en fonction du destinataire du texte. Malgré la complexité de définir ce type de texte, nous allons voir que ce dernier possède des spécificités discursives et textuelles, qui le distinguent des autres types de textes. Pour ce faire, nous nous baserons principalement sur l'étude de Chartrand (1993).

2.2.2. Le poids du cadre énonciatif

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie sur le texte et le discours, la dimension discursive est importante à prendre en compte dans l'analyse d'un texte argumentatif puisqu'« une thèse est énoncée relativement à son contexte de production » (Masseron, 1997 : 11). Chartrand a relevé cinq éléments discursifs majeurs présents dans n'importe quel type de texte qu'elle nomme « composants situationnels » : « l'auteur empirique, le lecteur empirique, le contexte spatiotemporel, le lieu social et le but. » (Chartrand, 1993 : 680). Nous allons revenir sur chacun de ces éléments en montrant leurs spécificités lorsqu'ils apparaissent dans un texte de type argumentatif.

Premièrement, *l'auteur empirique* correspond au scripteur réel et physique du message, c'est « la personne individuelle (ou collective) responsable de la production concrète du discours » (*Ibid.* : 681). Dans le cas du texte argumentatif, Chartrand nous apprend qu'il est très courant d'avoir des informations concernant l'auteur concret du message (*Ibid.*).

Deuxièmement, *le lecteur empirique* est le destinataire réel du message, c'est la personne qui va le lire et « qui est susceptible d'y répondre, de le continuer, de le prendre en charge. » (*Ibid.* : 681). Comme le soulignent de nombreux auteurs (Masseron, 1997 : 12 ; Vignaux, 1973 : 126-127), il s'agit d'un composant essentiel du texte argumentatif. En effet, « la prise en compte du destinataire est ici une composante cruciale, et probablement davantage dans l'argumentation écrite que dans les autres types de composition » (Favart et Golder, 2003 : 188).

Troisièmement, *le contexte spatiotemporel* renvoie à l'époque et au lieu où est rédigé le message. Ce composant joue un rôle important dans la construction du texte argumentatif étant donné que les idéologies évoluent aussi bien historiquement que géographiquement au sein des sociétés. Par exemple, alors que le tatouage avait une

connotation positive en Polynésie puisqu'il symbolisait la maturité sociale de l'individu, il a longtemps été banni dans les sociétés occidentales car il se rapportait aux marginaux. Le contexte spatiotemporel a également un impact très fort sur les conventions d'écriture et les traditions rhétoriques, donc sur le texte argumentatif, comme l'a montré Hidden en comparant les écrits de scripteurs japonais avec ceux de scripteurs français (2013 : 44-46).

Le lieu social, c'est-à-dire « les institutions (scolaires, religieuses, politiques, etc.), les espaces de pratiques quotidiennes (la famille, les amis, etc.) […] » (Revaz, 1988 : 120) exerce des contraintes aussi bien sur le langage que sur la façon de penser des individus, ce qui a un fort impact sur le texte argumentatif :

> S'agissant du discours argumentatif, on peut s'attendre à ce que les discours produits répondent à certains standards « imposés » par le lieu social : argumenter, c'est choisir des arguments parmi l'ensemble des idées véhiculées par la société. Mais le choix n'est pas entièrement libre : il existe des discours socialement dominants qui contraignent la forme des argumentations. (Golder, 1996 : 127)

Pour finir, *le but* correspond à la finalité communicative du message, à l'effet que le scripteur cherche à produire sur son lecteur. La visée discursive du texte argumentatif « est principalement convaincre un potentiel interlocuteur de la justesse d'une opinion ou d'une assertion » (Justo, 2012 : 40).

Nous constatons que les composants situationnels présentés par Chartrand peuvent être mis en lien avec le système énonciatif du texte. Le texte argumentatif, lorsqu'il utilise l'argumentation directe, repose sur l'énonciation de discours ce qui signifie que le scripteur se manifeste (à des degrés variés) dans son texte. Pour inscrire sa présence, l'auteur du message utilise plusieurs marqueurs linguistiques, aussi bien syntaxiques que sémantiques.

Les principales marques syntaxiques relevant de l'énonciation de discours sont les suivantes :

- L'utilisation de la première et de la deuxième personne à l'aide des pronoms personnels (je, me, moi, tu, toi, nous, vous) mais aussi des adjectifs possessifs (mon, ton, notre, votre, etc.) et des pronoms possessifs (le mien, le tien, etc.) afin de signaler la présence des personnes de l'interlocution.

- L'emploi des temps verbaux de l'indicatif – notamment le présent - à l'exception du passé antérieur et du passé simple, qui permettent de situer les énoncés par rapport au contexte de production du message écrit.
- L'introduction de déictiques spatiotemporels (adverbes, adjectifs, démonstratifs). Ce sont des indicateurs de lieu et de temps qui ne peuvent être interprétés qu'à l'aide de la situation de communication dans laquelle est construit le message.

Les marqueurs sémantiques sont également des éléments caractéristiques de l'énonciation de discours puisqu'ils introduisent de la subjectivité dans le message. Ils ont un rôle essentiel dans les textes argumentatifs car ils permettent au scripteur d'appuyer sa prise de position. Les marques sémantiques regroupent à la fois les modalisateurs et les termes subjectifs :

- Les modalisateurs sont des termes variés (verbes, adverbes, adjectifs, etc.) qui traduisent le degré d'adhésion du scripteur par rapport à ce qu'il dit dans son texte.
- Les termes subjectifs permettent à l'auteur d'exprimer ses sentiments par rapport au sujet traité (termes affectifs) mais également, d'émettre un jugement positif ou négatif sur ce qui est dit dans le texte (termes évaluatifs).

2.2.3. Des propriétés textuelles spécifiques

Les « composants textuels » sont les éléments qui participent à la matérialisation du discours à l'aide des énoncés qui constituent le texte. Selon Chartrand, il en existe quatre : « l'auteur modèle, le lecteur modèle, l'intention du texte et le thème. » (1993 : 683).

Dans un premier temps, contrairement à l'auteur empirique qui correspond à une personne réelle, *l'auteur modèle* est le sujet « qui prend en charge la conclusion et qui assume la stratégie discursive pour la faire admettre. » (*Ibid.*). Cela signifie qu'il ne s'agit pas d'un individu concret, déterminé, mais du sujet que va construire le lecteur au fil de son analyse du message écrit, en s'aidant des indices contenus dans les énoncés. Dans le cas du texte argumentatif, la notion d'auteur empirique est en relation étroite avec le concept de polyphonie (la présence de plusieurs voix dans le texte), puisqu'il est très courant que le scripteur fasse appel - plus ou moins explicitement - aux dires d'autres personnes afin de donner plus de poids à son argumentation (Chartrand, 1993 : 684). « Plusieurs discours cités, donc probablement plusieurs énonciateurs : un discours

argumentatif est en effet toujours polyphonique. » (Auricchio et al., 2004 : 171). Ainsi, c'est la mise en commun de toutes les voix présentes dans le texte qui permet de créer l'auteur modèle.

Dans un deuxième temps, ce composant va de pair avec *le lecteur modèle* qui « est l'être de discours prévu par la stratégie discursive, c'est le partenaire de la situation d'interlocution construit dans et par le texte. » (Chartrand, 1993 : 684). En d'autres termes, le lecteur modèle est le sujet qui est capable d'interpréter le texte de la façon attendue par l'auteur, c'est « la représentation que le producteur se fait de son destinataire » (Favart et Golder, 2003 : 200). Pour que le lecteur "se transforme" en lecteur modèle, l'auteur du texte se doit « d'établir les connexions adéquates pour une bonne compréhension du destinataire » (*Ibid.* : 197).

Dans un troisième temps, *l'intention du texte* correspond aux différentes interprétations possibles du message écrit en fonction du lecteur et sur lesquelles l'auteur n'a pas toujours d'emprise. En effet, comme nous l'avons déjà étudié dans la première grande partie de ce cadrage, le sens final du texte dépend principalement de la lecture que va en faire le destinataire. Toutefois, les pistes de lecture laissées par le scripteur dans son texte, permettent de restreindre la liberté d'interprétation du lecteur et de rapprocher ce dernier du lecteur modèle attendu par l'auteur. Dans le cas du texte argumentatif, l'auteur se doit de restreindre au maximum les possibilités d'interprétations de son texte s'il veut atteindre son but communicatif.

Dans un dernier temps, *le thème* renvoie à l'information apportée dans le texte par rapport à ce qui est dit sur le monde. Un texte argumentatif traite en général d'un thème principal qui est rappelé et enrichi à l'aide de différents éléments linguistiques, comme nous l'avons montré avec les métarègles de Charolles.

Nous sommes conscients que ce chapitre n'apporte qu'un bref aperçu de ce qu'est l'argumentation écrite. Toutefois, nous pensons avoir évoqué les éléments les plus importants qui caractérisent cette notion et qui permettent de mieux cerner le fonctionnement du texte argumentatif. À travers ce cadrage théorique, nous avons donc tenté de synthétiser les principales connaissances que nous avons acquises lors de nos lectures et qui nous semblaient être les plus utiles pour la suite de notre travail.

Partie 2

-

Contextualisation

Chapitre 1. L'objet de recherche

1. Réflexions et choix de la thématique

J'ai choisi le thème de la production écrite comme objet de recherche essentiellement pour deux raisons qu'il me semble important de détailler ci-dessous.

La première est d'ordre personnel, elle est liée à mon propre rapport avec l'écriture qui a énormément évolué au fil du temps, aussi bien dans le domaine privé que dans le domaine scolaire. Lorsque j'étais plus jeune, j'étais en conflit avec l'écriture. En effet, c'était une activité que je trouvais difficile et ennuyeuse, beaucoup trop en lien avec l'école, tout comme la lecture. Néanmoins, mon regard sur l'écriture a radicalement changé lors de ma dernière année de collège grâce à un professeur de français qui a rendu cette activité beaucoup plus intéressante à mes yeux. En effet, grâce à de petits ateliers d'écriture mis en place régulièrement tout au long de l'année, cet enseignant a transformé l'écriture scolaire en écriture plaisir. Les activités étaient plus ludiques et nous étions plus libres pour écrire. Néanmoins, le professeur nous donnait toujours un cadre à respecter afin de faciliter l'écriture. Suite à cette expérience positive, j'ai pris goût aussi bien à l'écriture qu'à la lecture et ce, même dans la sphère privée. Toutefois, je remarque qu'il m'est beaucoup plus facile d'écrire par obligation (dans le cadre de mes études par exemple) que par envie ; l'écriture personnelle demeure pour moi une activité intimidante. Pour ce qui est de mon rapport à l'écriture en tant qu'apprenante de langues étrangères, je me rends compte de mes difficultés à rédiger des textes structurés et détaillés dans une autre langue que le français. En effet, bien que maîtrisant les aspects linguistiques lors d'exercices de systématisation, je peine à les réutiliser au cours d'activités de production écrite plus complexes. De plus, j'ai la sensation d'avoir beaucoup moins d'idées lorsque j'écris en langue étrangère, même lorsque les thèmes proposés me sont familiers. Ces observations personnelles m'ont incitée à réfléchir au fonctionnement de la production écrite en langue étrangère : Les apprenants de français langue étrangère ont-ils eux aussi ce type de difficultés ? Pourquoi semble-t-il plus compliqué d'écrire dans une autre langue que dans notre langue première ?

La seconde raison est en rapport avec mes expériences professionnelles dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, lors desquelles j'ai constaté que les activités d'écriture étaient souvent marginalisées en classe. En effet, bien que l'écrit ait une valeur importante dans nos sociétés et notamment à l'école, j'ai pu noter que les enseignants consacraient assez peu de temps à la production écrite pendant leurs cours. Par exemple, lorsque j'étais assistante de français en Espagne, les enseignantes avec lesquelles je travaillais donnaient de nombreuses rédactions à faire à la maison à leurs élèves, mais il n'y avait quasiment jamais d'activités d'écriture de texte en classe. Toutefois, je me rends compte aujourd'hui, grâce à mon expérience de professeure de français langue étrangère au Celin-UFPR, qu'il est souvent difficile de travailler la production écrite plus en détail. D'une part, les enseignants doivent faire face à des contraintes institutionnelles telles que le respect d'un programme prédéterminé et chargé ou encore le manque de temps. D'autre part, une grande partie des apprenants préfèrent généralement travailler l'oral plutôt que l'écrit. Mais alors, faut-il mettre de côté les activités d'écriture si elles ne font pas partie des attentes et besoins des apprenants ? Selon moi, si les apprenants de langue étrangère sont bel et bien des « acteurs sociaux » comme le mentionne le CECRL, il me semble essentiel d'accorder autant d'importance à l'écrit qu'à l'oral en classe de langue étrangère, d'autant plus que, de nos jours, l'écrit est présent tout autour de nous. N'oublions pas non plus, qu'écrire est « une action non seulement sociale et culturelle mais aussi communicative » (Groult & López del Hierro, 2017 : 41).

C'est donc suite à un retour réflexif sur mes différentes expériences que j'ai choisi le thème de la production écrite pour mon mémoire. Par la suite, mon objet de recherche s'est affiné grâce aux différentes lectures entreprises lors du premier semestre de master 2. En effet, c'est en me documentant sur la production écrite, particulièrement en langue étrangère, que j'ai découvert plus en détail en quoi consistaient les processus rédactionnels et que j'ai eu envie d'en apprendre davantage, notamment sur l'étape de planification. Enfin, c'est en discutant de mon objet de recherche avec mon directeur de mémoire, que l'idée est venue de mettre en lien la notion de planification avec la production écrite de textes argumentatifs.

C'est ainsi que j'en suis venue à formuler la problématique suivante : **Comment aider les scripteurs de FLE à mieux planifier l'écriture de leurs textes argumentatifs et en quoi cela peut-il les aider à améliorer leurs productions écrites finales ?**

Cette problématique fait émerger de nombreuses questions : les scripteurs de FLE planifient-ils leurs textes argumentatifs ? Si oui, de quelle manière ? Est-il possible d'aider les scripteurs à mieux planifier leurs textes en leur fournissant des outils ? Une meilleure planification a-t-elle un impact sur la qualité des textes argumentatifs produits ?

Afin de répondre à ces questionnements, j'ai décidé de mettre en place des ateliers d'écriture axés sur la production de textes argumentatifs, en organisant un cours d'extension pendant mon stage au Celin-UFPR. Nous allons voir dans la partie suivante comment ce projet est né.

2. La démarche ingénierique

Dans le cadre de la spécialité professionnelle du parcours de français langue étrangère et seconde du master 2 de didactique des langues, il nous est demandé de concevoir un dispositif d'ingénierie pédagogique. Pour répondre à cette attente, j'ai décidé de développer des ateliers d'écriture lors de mon stage au Celin-UFPR et de concevoir des fiches d'aide à la planification des textes argumentatifs.

C'est principalement suite à plusieurs ateliers d'écriture auxquels j'ai participé dans deux cours de master 1 (*Didactique de l'écrit* et *Pratique de l'interculturel*) que l'idée m'est venue de créer à mon tour mes propres ateliers pour mon projet de master 2.

D'une part, ces ateliers d'écriture ont pour objectif d'offrir aux apprenants une autre approche de la production écrite en français langue étrangère, en rompant avec la formalité d'un cours traditionnel qui accorde peu de place à cette activité langagière et qui entrave l'expression personnelle. En effet, selon Lamy « [les] méthodes scolaires traditionnelles […] inhiberaient et emprisonneraient la créativité » (2009 : 36). De plus, l'atelier d'écriture permet aux participants d'être plus à l'aise et d'écrire dans un cadre plus détendu et convivial (*Ibid.*).

D'autre part, ils facilitent la collecte de données puisqu'ils permettent de rendre visible l'étape de planification grâce au travail en groupe. En effet, lorsqu'ils travaillent en groupe, les participants sont obligés de communiquer les uns avec les autres afin d'organiser leur travail et de mettre en commun leurs idées. Chaque membre du groupe doit faire face à « la nécessaire explicitation aux autres de son projet et de ses idées qui oblige à se clarifier, à se décentrer, à construire plus précisément buts et destinataires, etc. » (Reuter, 1996 : 149). L'utilisation de cette forme sociale de travail est donc une

alternative à la méthode des protocoles verbaux. Les scripteurs n'ont plus besoin d'énoncer individuellement et à voix haute la manière dont ils procèdent pour rédiger leur texte, puisqu'ils vont forcément interagir avec leurs collègues pour organiser leur travail de rédaction. À mon avis, c'est une façon plus naturelle de collecter des données.

Pour ce qui est de l'aide apportée aux apprenants pour la planification de leurs textes argumentatifs, j'avais d'abord envisagé de consacrer un temps d'enseignement explicite aux stratégies de planification lors des ateliers d'écriture. En effet, je pensais donner aux participants quelques informations théoriques sur le fonctionnement de la production écrite et leur décrire le processus de planification puis, à chaque atelier, leur présenter clairement des stratégies de planification qu'ils auraient dû réutiliser par la suite pour produire leurs textes. Néanmoins, je me suis rendue compte que cela risquait d'empiéter sur le temps d'écriture et qu'il s'agissait d'une méthode très directive envers les scripteurs. Ainsi, suite à ces constatations ainsi qu'à l'entretien avec mon directeur de mémoire, j'ai décidé de recourir à des fiches-outils.

Chapitre 2. Le stage d'enseignement

1. Cadre institutionnel : le Celin-UFPR

Le Centre de Langues et d'Intercompréhension de l'Université Fédérale du Paraná (Celin-UFPR), créé en 1995, est avant tout un centre de formation professionnelle et continue pour les étudiants de la licence en Lettres de l'UFPR. En effet, il s'agit d'un organe supplémentaire du secteur de Sciences Humaines, Lettres et Arts de l'UFPR qui a pour objectif de former les futurs professeurs de langues en proposant des stages supervisés qui articulent la théorie et la pratique. Ce centre de langues, sans but lucratif, se donne également pour mission de démocratiser l'accès aux langues étrangères pour les habitants de Curitiba et sa région, et de promouvoir les langues et les cultures des communautés du Paraná. Ainsi, le Celin-UFPR propose aussi bien des cours de langue et culture (plus d'une quinzaine de langues disponibles) que des cours spéciaux (littérature, cinéma, etc.) ou sur objectifs spécifiques (production de textes académiques par exemple). Enfin, le Celin-UFPR est en charge de l'accueil des étudiants étrangers en échange et de l'enseignement du portugais comme langue étrangère. Il organise de nombreuses activités linguistiques et culturelles afin de diffuser la culture brésilienne et locale. Le Celin-UFPR, actuellement dirigé par Bruno Bohomoletz de Abreu Dallari, compte 18 coordinateurs, chacun en charge d'une langue.

En ce qui concerne l'enseignement du français, le Celin-UFPR propose des cours répartis en 7 niveaux qui diffèrent des niveaux communs de références mis en place par le CECRL : basique 1, basique 2, basique 3, basique 4, intermédiaire 1, intermédiaire 2 et intermédiaire 3. Pour chaque niveau, un enseignant référent est choisi en début de semestre afin de gérer la préparation des examens et la communication entre les professeurs du même niveau. Actuellement, le département de français du Celin-UFPR compte plus de 20 professeurs ainsi que 4 stagiaires (deux de l'UFPR et deux de l'UGA). Jusqu'en juillet 2018, le centre utilisait uniquement la méthode *Alter Ego+* des éditions Hachette : l'*Alter Ego+ A1* pour les niveaux basiques et l'*Alter Ego+ A2* pour les niveaux intermédiaires. La méthode *Cosmopolite* (également des éditions Hachette) a été introduite progressivement à partir du second semestre de l'année 2018 : *Cosmopolite 1* pour le niveau basique 1 et *Cosmopolite 2* pour le niveau intermédiaire 1. Depuis le mois de février 2019, tous les

niveaux utilisent le manuel *Cosmopolite* excepté les niveaux basique 3, basique 4 et intermédiaire 3. Le département de français, coordonné par Cláudia Helena Daher, organise deux sessions d'examen chaque semestre qui évaluent à chaque fois les quatre activités langagières principales (expression écrite et orale, compréhension écrite et orale) : un examen au milieu du semestre et un examen à la fin du semestre. Pour valider le niveau, les apprenants doivent obligatoirement avoir une moyenne finale égale ou supérieure à 7 sur 10 et, depuis l'année 2019, ils doivent également avoir une fréquence de participation au cours de 80% minimum.

2. Organisation générale du stage

Maintenant que le lieu du stage et de la recherche a été présenté, je vais décrire plus en détail le stage effectué tout au long de cette année universitaire. Mais avant, il est important de rappeler brièvement les autres éléments qui ont constitué cette deuxième année de master.

Tout d'abord, comme je suis inscrite en parcours international, j'ai dû suivre des cours au sein de l'UFPR, indispensables à la validation du double master. En effet, en plus d'être inscrite en master 2 DDL-FLES à l'UGA, j'étais également inscrite au master en Lettres de l'UFPR et j'ai dû choisir une discipline par semestre. Lors du premier semestre (le second de l'année universitaire 2018 au Brésil), j'ai suivi le cours de Francisco Fogaça, intitulé « Formation des professeurs de langues étrangères ». Pour le second semestre (le premier de l'année universitaire 2019 au Brésil), j'ai opté pour le cours « Langage et contexte », dirigé par Gesualda dos Santos Rasia. Chaque discipline, d'une durée de 3 heures, avait lieu une fois par semaine : le mardi matin de 8h à 11h puis le jeudi de 14h à 17h.

Ensuite, j'ai aussi suivi des cours de portugais langue étrangère (PLE) au Celin-UFPR, à raison de 60 heures par semestre. Les cours avaient lieu le lundi et le mercredi de 18h30 à 20h10. Lors du premier semestre, j'ai été intégrée à la classe de portugais pré-intermédiaire néolatin dirigée par la professeure Lis Helene. Le second semestre a été complètement différent car, suite au changement de direction au sein du centre de langues, tous les étudiants étrangers en échange ont été réunis dans une seule classe, peu importe le niveau de langue. Ce cours était administré par des professeurs-stagiaires et géré par le coordinateur du département de portugais, Luiz Maximiliano Santin Gardenal.

Enfin, venons-en maintenant au sujet principal de cette sous-partie : le stage d'enseignement. Dans le cadre de la deuxième année de master à orientation professionnelle, il est demandé aux étudiants de réaliser un stage de 600 heures. Ce stage peut soit être réalisé lors du second semestre de master 2, soit s'étendre sur l'année universitaire. Dans notre cas, le stage s'est déroulé sur les deux semestres du master 2 étant donné que le parcours international a une organisation différente du parcours FLES traditionnel en présentiel à l'UGA. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce stage a eu lieu au Celin-UFPR, à Curitiba, au Brésil. Ainsi, chaque semestre, j'ai donné des cours extensifs de français langue étrangère et j'ai été en charge de deux classes de niveaux différents :

- une classe de niveau intermédiaire 2 (11 apprenants : 10 femmes et un homme) et une classe de niveau intermédiaire 3 (15 apprenants : 10 femmes et 5 hommes), lors du premier semestre.
- une classe de niveau intermédiaire 1 (17 apprenants : 10 femmes et 7 hommes) et une classe de niveau intermédiaire 3 (9 apprenants : 5 femmes et 4 hommes), lors du second semestre.

Les cours avaient lieu en fin de semaine et chaque séance durait un peu moins de 4h (dont 20 minutes de pause).

Période	**Classe**	**Nombre d'apprenants**	**Horaire**	**Lieu**
Août 2018 – Décembre 2018	Intermédiaire 2 (13 séances)	11	Samedi 8h30-12h30	FUNPAR
	Intermédiaire 3 (15 séances)	15	Vendredi 18h30-22h10	CELIN XV
Mars 2019 – Juin 2019	Intermédiaire 1 (14 séances)	17	Samedi 8h30-12h20	Reitoria Dom Pedro II
	Intermédiaire 3 (14 séances)	9	Vendredi 8h30-12h20	Reitoria Dom Pedro II

Suite à cette présentation générale, je vais maintenant résumer mon expérience avec chacune des classes dirigées lors de ce stage d'enseignement.

2.1. Août 2018 – Décembre 2018

Si les cours de français n'ont eu lieu qu'à partir du 10 août 2018, nous pouvons dire que le stage d'enseignement au Celin-UFPR a commencé quelques semaines plutôt. En effet, j'ai eu un premier rendez-vous avec ma directrice de stage, Cláudia Helena Daher, le mercredi 4 juillet afin de parler du fonctionnement général du centre de langues et de choisir mes futures classes. J'ai également eu l'occasion de discuter avec une des précédentes étudiantes françaises du double diplôme. Par la suite, le lundi 30 juillet, j'ai assisté à une réunion d'aide à la préparation des examens organisée par le département de français.

Mon stage d'enseignement a été enrichi par plusieurs interventions pédagogiques qui ont eu lieu tout au long du semestre. D'une part, le 25 octobre 2018, j'ai eu l'opportunité de participer à une réunion de formation à l'utilisation de la méthode Cosmopolite, organisée par Cédric Frin, le représentant de la maison d'édition Hachette. D'autre part, le 13 décembre 2018, j'ai assisté à la réunion de fin de semestre du département de français.

En ce qui concerne l'élaboration des cours de français, j'ai eu la chance de pouvoir compter sur l'aide de ma directrice de stage mais aussi sur la coopération de ma collègue française, Sandra Mulnet. En effet, nous avons beaucoup échangé nos idées, nos sources et nos activités tout au long du semestre car nous étions en charge de classes de même niveau. Pour les premières séances, nous avions l'habitude de construire ensemble nos plans de cours mais par la suite, nous avons travaillé de manière plus autonome car nous n'avancions pas au même rythme en fonction de nos classes.

2.1.1. Intermédiaire 2

Mon expérience avec ma classe d'intermédiaire 2 a été très constructive car elle m'a appris à optimiser mon temps et à faire des choix quant aux activités proposées par la méthode de français. En effet, à cause des nombreux jours fériés, je n'ai eu que 13 séances de cours au lieu de 15 avec cette classe, mais je devais travailler trois dossiers du manuel *Alter Ego + A2* (dossier 4, 5 et 6). J'ai donc dû sélectionner les activités les plus pertinentes afin d'avoir assez de temps pour traiter tous les thèmes et les points de langue du niveau. De plus, malgré la contrainte de temps, j'ai quand même réussi à introduire des documents authentiques et à concevoir des activités supplémentaires afin d'apporter plus

d'informations culturelles aux apprenants. Nous avons notamment étudié de nombreuses chansons francophones.

2.1.2. Intermédiaire 3

Au contraire, avec ma classe d'intermédiaire 3 j'avais beaucoup de temps puisque je n'avais que les dossiers 7 et 8 du manuel *Alter Ego+ A2* à traiter en 15 séances. Ainsi, j'ai eu la chance de pouvoir plus me consacrer à la conception d'activités et de développer de nombreux moments d'interaction orale et d'expression écrite en classe. La principale difficulté avec ce groupe a été le nombre d'apprenants. En effet, c'était la première fois que je devais m'occuper toute seule d'un groupe composé de plus de 10 personnes. L'effectif a surtout posé problème lors des activités d'interaction orale en binôme ou en groupes, car je ne pouvais pas passer beaucoup de temps à écouter et à aider chaque apprenant. Toutefois, je pense qu'il a aussi été un avantage car il a rendu le cours plus dynamique, notamment lors des débats oraux en classe entière.

2.2. Mars 2019 – Juin 2019

Pour moi, le second semestre a été plus facile à gérer que le premier, non seulement car je connaissais déjà le fonctionnement du centre de langues mais aussi parce qu'il y a eu un suivi plus régulier avec ma responsable de stage. En effet, avec les autres stagiaires du Celin-UFPR, nous devions systématiquement envoyer nos plans de cours et assister à une réunion hebdomadaire avec Cláudia Helena Daher afin qu'elle vérifie et valide le contenu de nos cours. Lors de ces rencontres, nous partagions également nos idées et nos activités, et nous discutions de ce qui avait bien fonctionné ou non dans nos classes. Ces moments d'échanges ont donc été très bénéfiques pour le développement de ma pratique professionnelle car ils m'ont appris à me remettre en cause, à prendre du recul par rapport à ma propre pratique d'enseignante grâce, notamment, à la mutualisation de nos expériences et de nos idées entre collègues.

Comme pour le semestre précédent, j'ai participé à deux réunions pédagogiques avec l'ensemble des professeurs de français. La première, a eu lieu le 18 février et avait pour objectif de rappeler le fonctionnement général du Celin-UFPR et d'organiser les classes. Lors de cette réunion, nous avons également bénéficié d'une formation sur l'élaboration d'une séquence et d'une séance pédagogiques. La seconde réunion s'est tenue le 21 mai et a permis de faire un point sur le déroulement du semestre. Les deux thèmes

principaux qui ont été abordés ont notamment été la nouvelle méthode de français *Cosmopolite* et le déroulement des examens finaux. Hormis ces réunions pédagogiques, j'ai aussi eu l'opportunité de m'occuper des rattrapages finaux au mois de juin (« segunda chamada ») avec ma collègue Sandra Mulnet, et d'observer l'épreuve d'expression orale de l'examen de mobilité académique mis en place par le Celin-UFPR.

2.2.1. Intermédiaire 1

Je pense que ma classe d'intermédiaire 1 a été le grand défi de ce second semestre, voire même de l'année, parce qu'il s'agissait d'un nouveau niveau pour moi et je devais travailler avec la méthode *Cosmopolite* que, certes, je connaissais un peu grâce à la formation du premier semestre, mais que je n'avais encore jamais utilisée en classe. Une autre difficulté a été de gérer les changements au niveau de l'effectif. En effet, la classe a d'abord été de 12 apprenants puis de nouvelles personnes sont arrivées faisant monter l'effectif à 17. Finalement, après le milieu du semestre, j'avais en charge une classe de 15 apprenants. Comme avec mes intermédiaires 3 du semestre précédent, il n'a pas toujours été aisé de gérer ce grand effectif, surtout lors des activités orales car je ne pouvais pas donner un feedback personnalisé. J'ai donc choisit de mettre en place, à chaque séance, une activité d'interaction orale (qui donnait lieu par la suite à une production écrite finale) lors de laquelle les apprenants travaillaient en groupes de 3 ou 4, pour qu'ils puissent pratiquer le plus possible l'oral. Cette classe m'a aussi enseigné à faire face à la diversité des apprenants, notamment au niveau des caractères. Certains étudiants étaient beaucoup plus ouverts et expressifs que d'autres et j'ai dû apprendre à les canaliser pour éviter qu'ils monopolisent la parole. Pour finir, il a été très difficile de travailler en détail les 3 dossiers du programme en seulement 14 séances, tout en apportant des activités supplémentaires afin de compenser certaines lacunes du manuel.

2.2.2. Intermédiaire 3

Comme pour le premier semestre, je n'ai pas eu ce problème de temps avec ma classe d'intermédiaire 3. Au contraire, j'ai pu apporter de nombreuses activités supplémentaires et laisser plus de temps aux apprenants pour les approfondir en classe. Étant donné le niveau des étudiants, nous avons également mis en place de nombreuses discussions autour de thèmes socio-culturels et organisé de nombreux débats. Mises à part de légères modifications au niveau de l'effectif au cours du semestre (de 9 à 6 apprenants),

cette classe a été la plus aisée à gérer en particulier car j'avais déjà eu ce niveau le semestre précédent, ainsi je maîtrisais mieux le contenu des dossiers du manuel.

Chapitre 3. Le cours d'extension

1. Présentation générale

Lors du premier semestre, je me suis rendue compte que je ne pourrais pas mettre en place mes ateliers d'écriture dans les classes de français dont j'avais la charge au Celin-UFPR, notamment à cause du manque de temps. C'est pourquoi, après en avoir discuté avec ma directrice de stage, mon coordinateur et mon directeur de mémoire, j'ai décidé de proposer un cours extensif (voir annexe n°1, p.126) en parallèle du stage d'enseignement.

Le système de cours d'extension proposé par l'UFPR, permet de développer une action pédagogique à visée pratique et/ou théorique et d'offrir un cours complémentaire, gratuit et facultatif à la communauté, validé par un certificat de participation. Avant de pouvoir être mis en place, il faut soumettre la proposition du cours extensif au Système Intégré de Gestion de l'Extension Universitaire (SIGEU) trente jours avant le début du cours.

En ce qui me concerne, j'ai préparé la structure de mon cours d'extension en février 2019 avec le soutien de ma directrice de stage, qui m'a également aidée pour la promotion du cours. Il s'agissait d'un cours extensif de 5 séances de 2h chacune, qui avait lieu tous les mardis du mois d'avril 2019, de 16h30 à 18h30 dans les locaux de l'UFPR. Le cours, qui contenait 12 places, était ouvert à un large public, pas seulement aux apprenants du Celin-UFPR ou aux étudiants de l'UFPR. La seule condition était de posséder un niveau intermédiaire en langue française.

2. Organisation et fonctionnement

L'objectif de ce cours d'extension était de proposer aux participants, non pas un enseignement théorique de l'argumentation écrite, mais bien un entraînement à la production de textes argumentatifs à travers des ateliers d'écriture en groupe. En effet, il s'agissait d'offrir un espace d'écriture coopératif et convivial, dans lequel les participants étaient les acteurs principaux. J'avais à cœur que ce cours d'extension tranche avec les cours magistraux formels. De plus, je souhaitais que toutes les activités langagières principales (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) soient sollicitées -

même si l'accent a bien évidemment été mis sur la production écrite - afin de rendre les ateliers plus riches et dynamiques.

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, le cours d'extension s'est composé de 5 séances réparties sur un mois.

La première, qui a servi d'introduction aux ateliers d'écriture et qui a eu lieu le mardi 2 avril, était axée sur le concept d'argumentation. L'objectif principal était de recueillir les connaissances et les représentations des apprenants sur l'acte d'argumenter. Elle a principalement été organisée autour de discussions (en binôme et en grand groupe) et d'un jeu de rôle oral.

Les 4 séances suivantes étaient des ateliers d'écriture à proprement parler. Afin d'instaurer une routine d'écriture, chaque atelier s'est déroulé de la même manière. En effet, il y avait toujours les trois moments-clés suivants :

- Un premier temps collectif de découverte du document déclencheur, des consignes d'écriture et des outils de planification.
- Un deuxième temps, en groupe, de production écrite.
- Un dernier temps collectif de mise en commun des productions.

Lors des ateliers d'écriture, les apprenants travaillaient en groupe de 4 ou 3 personnes (en fonction du nombre de participants présents). Ils ont pu constituer les groupes eux-mêmes selon leurs préférences, lors de la deuxième séance néanmoins, afin de faciliter la collecte de données, les groupes ont toujours été les mêmes tout au long du cours d'extension.

3. Les participants

Lors de ce cours d'extension, il y a eu de nombreux changements au niveau des participants : certains ne sont jamais venus, d'autres ont arrêté en cours de route et de nouveaux participants sont apparus au milieu du mois. De plus, bien que 12 personnes se soient inscrites, seulement 8 participants étaient présents lors de la première séance (ça a été le nombre maximum de participants). J'ai donc décidé de présenter uniquement le profil des personnes qui ont participé avec régularité aux ateliers et qui m'ont rendu les deux questionnaires (initial et final).

Les participants réguliers (une femme et 5 hommes) sont les suivants : O., E., I., N.(2), R. et T.. La moyenne d'âge de ces six participants est de

34,5 ans : la personne la plus jeune a 22 ans et la plus âgée a 57 ans. Ces six personnes sont toutes de nationalité brésilienne et ont le portugais comme langue première. Le groupe est composé à la fois d'étudiants (en lettres et en philosophie) et de personnes actives (fonctionnaire, ingénieur et professeur de langue). Tous les participants étudient le français depuis au moins 2 ans (à l'université, au Celin-UFPR ou en centre privé) et ils possèdent tous, au minimum, le niveau B1 en langue française. Même si certaines personnes ont déjà validé le B2 et apprennent le français depuis presque 10 ans, nous pouvons dire que le niveau du groupe est assez homogène car les participants n'ont aucune difficulté pour s'exprimer et se comprendre les uns avec les autres.

Voici un bref récapitulatif de la présence des participants en fonction des séances ainsi que la constitution des groupes pour les ateliers d'écriture.

Séance n°1 Séance d'introduction Le 02/04/2019	Séance n°2 Atelier d'écriture n°1 Le 09/04/2019	Séance n°3 Atelier d'écriture n°2 Le 16/04/2019	Séance n°4 Atelier d'écriture n°3 Le 23/04/2019	Séance n°5 Atelier d'écriture n°4 Le 30/04/2019
8 participants	8 participants	6 participants	6 participants	3 participants + un auditeur libre
/	Groupe 1 = O., N., N.(2) et I. Groupe 2 = T., R., E. et A.	Groupe 1 = O., N.(2) et I. Groupe 2 = T., E. et A.	Groupe 1 = O., N.(2) et I. Groupe 2 = T., R., et E.	Groupe 1 = O., N.(2), I. et R.(2) (auditeur libre)

Comme nous pouvons le voir, lors de la dernière séance, nous n'avons constitué qu'un groupe car seulement 3 personnes étaient présentes. Un auditeur libre, R.(2), a également assisté à la séance et, comme il a été très actif lors de cet atelier d'écriture, j'ai décidé de le mentionner dans ce récapitulatif (avec son accord).

Partie 3

-

Conception du projet ingénierique et méthodologie

Dans cette partie, nous décrirons les différentes méthodes employées afin de recueillir et d'analyser les données nécessaires à notre projet de recherche. Mais avant, il est important de revenir sur la manière dont nous avons construit notre projet ingénierique et de présenter le contenu et les outils du cours d'extension.

Chapitre 1. Conception du projet ingénierique

Si dans la partie précédente, nous avons expliqué le choix de la démarche ingénierique, nous allons maintenant parler plus en détail du contenu des séances du cours d'extension ainsi que des fiches-outils d'aide à la planification que nous avons créées.

1. Description des séances

1.1. Séance introductive

Sur les conseils de mon directeur de mémoire, j'ai décidé de mettre en place une séance d'introduction (voir annexes n°2 et 3, p.127 et 128) aux ateliers d'écriture qui permette à la fois de présenter le fonctionnement et les objectifs du cours d'extension aux participants, mais également de faire un point sur la notion d'argumentation. En effet, l'objectif principal de cette première séance était de recueillir les connaissances et les représentations des apprenants sur ce qu'est argumenter. Toutefois, comme il s'agissait du tout premier contact entre les participants et moi mais aussi entre les apprenants entre eux, il me semblait important de proposer des activités ludiques (« brise-glace », « remue-méninges », jeu de rôle) qui nous permettent de mieux faire connaissance et d'instaurer un bon climat avec le groupe. De plus, ne connaissant pas encore en détail le niveau en français de chaque personne, j'ai fait attention à ce que les activités ne nécessitent pas des connaissances linguistiques trop élevées. Ainsi, les participants n'ont pas eu d'écrits longs à produire mais seulement des prises de notes, et les activités d'interactions orales en binôme et en grand groupe ont été privilégiées.

1.2. Ateliers d'écriture

1.2.1 Fonctionnement général et principes de base

Contrairement à la première séance, les quatre séances suivantes du cours d'extension se sont déroulées sous forme d'ateliers d'écriture. Pour rappel, l'organisation a été la même pour tous les ateliers : un moment collectif de découverte (du document introducteur, du sujet et des consignes d'écriture), un temps de travail en groupe (production du texte argumentatif), puis une mutualisation des productions (lecture à voix haute des textes finaux). J'ai choisi de reprendre la même structure à chaque atelier afin d'instaurer une routine de classe qui facilite la mise en place des activités et qui évite la perte de temps. De plus, j'ai opté pour cette organisation en trois temps car elle permet de mettre en œuvre les trois axes fondateurs d'un atelier d'écriture, à savoir : « susciter la motivation, écrire et parvenir à socialiser l'écrivant en l'incitant à lire à haute voix sa production aux autres participants » (Lamy, 2009 : 36).

Dans un premier temps, pour donner envie aux participants de s'investir dans les ateliers, je leur ai proposé des thèmes d'écriture différents à chaque séance tout en essayant de varier entre les sujets réels (plus ou moins familiers pour les participants) et les sujets imaginaires. Le choix du thème est important puisqu'il a un impact sur la complexité de la tâche d'écriture et la qualité du produit final. Par exemple, « les discours produits, à propos d'un thème connu, sont évidemment plus riches du point de vue du nombre d'idées, mais ils présentent également une meilleure organisation d'ensemble. » (Favart et Golder, 2003 : 201). De plus, j'ai choisi des documents introducteurs aussi bien authentiques que fabriqués et de natures diverses (vidéo, image, texte) afin d'éviter la monotonie. Pour motiver les participants à écrire, je leur ai proposé à la fois des sujets qui leur permettaient de s'exprimer directement en tant qu'individu à part entière, et des sujets sous forme de jeu de rôle/simulation qui nécessitaient qu'ils endossent une autre identité. Si ce type de sujets oblige le scripteur à faire un effort pour rechercher des idées qui correspondent à son personnage, il offre aussi parfois la possibilité de transmettre des idées personnelles sans s'exposer directement au jugement des autres et donc, de libérer la parole de l'auteur.

Dans un second temps, pour que les participants soient le plus possible actifs, je me suis limitée à la fonction d'animatrice pendant la phase initiale de découverte et la phase finale de mutualisation et j'ai décidé de ne quasiment pas intervenir pendant l'étape

de production écrite, endossant principalement le rôle d'observatrice. Bien sûr, je suis restée disponible pour les participants qui avaient le droit de me solliciter à tout moment pour des demandes langagières. Le travail en groupe a été privilégié lors des ateliers d'écriture car il permet, d'une part, de rendre les participants plus actifs puisque « ce cadre implique que les individus devront, de façon autonome, redéfinir la tâche qui leur a été proposée et se donner les moyens de la résoudre » (Nussbaum, 1999 : 39). D'autre part, cette modalité de travail participe à la socialisation des scripteurs en développant la solidarité et le vivre-ensemble (Meirieu, 1989 : 66), et elle facilite la construction des savoirs puisque le scripteur « ne porte pas seul la charge d'une difficulté » (Connac, 2017 : 45). J'ai aussi opté pour cette modalité de travail car c'est une des solutions possibles pour améliorer la planification des scripteurs :

> Plus précisément, en matière d'écriture, il me semble que le groupe présente les avantages potentiels suivants : […] une aide à la planification par la recherche d'idées, de scénarios, d'arguments (voir, par exemple, la technique classique du brain-storming qui permet de travailler en grand groupe), par les recherches de matériaux non disponibles immédiatement (tout ce qui concerne la documentation référentielle, par exemple) […]. (Reuter, 1996 : 149)

1.2.2. Atelier témoin et ateliers expérimentaux

Pour rappel, mon mémoire s'intéresse aux **différentes solutions possibles pour améliorer la planification des scripteurs de FLE lors de la production d'un texte argumentatif, ainsi qu'à l'impact d'une meilleure planification sur la production finale**. Une des solutions que je propose est de fournir des fiches-outils au scripteur étranger pour l'aider à prendre conscience des étapes de l'opération de planification pour ensuite les mettre en œuvre lors de son travail de production. Afin de tester l'efficacité de ses fiches-outils – que nous présenterons dans la partie suivante - il me semblait intéressant de mettre en place un premier atelier d'écriture (voir annexe n°4, p.129) lors duquel aucune aide à la planification ne serait apportée aux participants, afin d'observer la manière dont ils s'organisent naturellement lorsqu'ils doivent produire un texte argumentatif. Nous pouvons donc qualifier la deuxième séance du cours d'extension d' « atelier d'écriture témoin ». À l'inverse, lors des trois autres séances (voir annexes n°5, 6 et 7, p.131-134), les participants ont reçu une ou deux fiches-outils que nous prenions le temps de lire et d'expliquer collectivement juste avant la phase de production écrite en groupe. Il s'agit donc d'« ateliers d'écriture expérimentaux ».

1.2.3. Vue d’ensemble des contenus

Maintenant que nous avons présenté les lignes directrices qui ont été suivies pour élaborer et organiser les ateliers d’écriture du cours d’extension, nous allons nous intéresser de plus près au contenu des séances. Pour plus de clarté, nous avons choisi de le présenter sous la forme du tableau récapitulatif ci-dessous.

	Titre	Document introducteur	Situation d'écriture	Problématique et thèse	Récapitulatif de la consigne d'écriture	Objectif général	Sous-processus de la planification visé	Fiche-outil
Séance n°1	« Qu'est-ce qu'argumenter ? »	/	/	/	/	Recueillir les connaissances et les représentations des participants sur ce qu'est argumenter	/	/
Séance n°2	« Tout pour une maison au Canada ! »	Vidéo authentique - Extrait de journal télévisé canadien	Jeu de rôle/simulation (situation fictive) pour répondre à un concours authentique	Question implicite : À qui Alla Wagner devrait-elle donner sa maison ? Thèse à défendre : Notre famille est la candidate idéale pour recevoir la maison.	Produire un texte argumentatif (entre 300 et 350 mots) afin de défendre une candidature à un concours pour gagner une maison au Canada	Voir si les participants planifient leur texte argumentatif et de quelle manière ils s'y prennent	/	/
Séance n°3	« Curitiba, ça vaut le coup ! »	Texte authentique – Message posté sur le forum du site TripAdvisor	Répondre personnellement à un message authentique	Question explicite : Curitiba, une ville qui vaut le coup (pour Thomas) ? Thèse à défendre : Curitiba est une ville qui vaut le coup (pour Thomas).	Produire un texte argumentatif (entre 200 et 250 mots) contenant trois arguments afin de prouver à l'auteur du message posté sur le forum que Curitiba est une ville intéressante pour lui	Amener les participants à mieux formuler leurs buts d'écriture et à cerner la situation de communication	**Production de buts** et **récupération** (des informations contextuelles)	« Outil de planification n°1 - *Identifier la situation de communication* »
						Aider les participants à rechercher des idées adaptées à la situation de communication	**Récupération** des informations contextuelles et des idées	« Outil de planification n°2 - *Rechercher des idées* »
Séance n°4	« Le monde dans 100 ans… »	Photos et images authentiques issues du web	Répondre personnellement à une question concernant le	Question explicite : Dans 100 ans, la vie sur Terre sera-t-elle	Produire un texte argumentatif (entre 300 et 350 mots) organisé en trois	Rappeler la structure du texte argumentatif français aux	**Organisation** (sélection et hiérarchisation des idées et	« Outil de planification n°3 – *Structurer le texte* »

		+ Texte fabriqué pour l'atelier	futur de l'Humanité	meilleure ou pire qu'aujourd'hui ? Thèse à défendre (différente en fonction du groupe) : Dans 100 ans, la vie sur Terre sera meilleure/pire qu'aujourd'hui.	parties, qui développe trois arguments et qui soit structuré à l'aide de connecteurs, afin de répondre à une question de départ	participants et les amener à hiérarchiser et développer leurs arguments	structuration du texte)	
Séance n°5	« Le parc d'attraction de la discorde ! »	Texte fabriqué pour l'atelier – Faux article de journal	Jeu de rôle/simulation (situation fictive)	Question explicite : Pour ou contre la création du parc d'attraction à Villemorte ? Thèse à défendre (choisie par le groupe) : Le parc d'attraction est un projet avantageux pour Villemorte (pour la création).	Produire un texte argumentatif (environ 300 mots) organisé en trois parties, qui développe trois arguments et qui soit structuré à l'aide de connecteurs, afin de persuader le maire de Villemorte que le parc d'attraction est un projet avantageux pour la ville	Aider les participants à mieux utiliser les connecteurs pour hiérarchiser et lier leurs idées	**Organisation** (sélection et hiérarchisation des idées et structuration du texte)	« Outil de planification n°4 - *Hiérarchiser et lier les idées* »
						Aider les participants à mettre en mot leurs idées et les habituer à diversifier les marqueurs sémantiques	**Organisation** (sélection et hiérarchisation des idées et structuration du texte)	« Outil de planification n°5 - *Exprimer et nuancer ses opinions* »

2. Les fiches-outils de planification

Au tout début de l'élaboration de mon projet de recherche, j'avais pensé mettre en place des phases d'enseignement explicite des stratégies de planification, qui auraient eu lieu soit avant le moment collectif de découverte soit juste avant le temps de production en groupe. Je souhaitais également consacrer la première séance à la présentation du modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower, puis faire une explication détaillée de l'opération de planification. Cependant, je me suis rendue compte que la courte durée du cours d'extension ainsi que le temps restreint de chaque séance ne permettraient pas de réaliser ce projet. De plus, je craignais que cet enseignement prenne la forme d'une situation expositive de transmission des savoirs et qu'ainsi, il ne s'intègre pas dans la philosophie des ateliers d'écriture.

Après réflexion, l'idée est donc venue de concevoir des fiches à fournir directement aux participants, juste après le moment de découverte du document déclencheur et des consignes d'écriture. Afin de faciliter la compréhension de ces outils et d'écarter tous doutes linguistiques (les fiches étaient rédigées exclusivement en français), nous lisions et expliquions le contenu de chaque fiche de manière collective. Par la suite, lors de l'étape de production en groupe, les participants étaient libres d'utiliser ou non ces outils. Ils pouvaient également les réutiliser d'un atelier à un autre (c'était d'ailleurs un des objectifs que nous souhaitions atteindre).

Pour l'élaboration de ces fiches, je me suis appuyée sur les connaissances développées lors de ma recherche documentaire et sur le matériel conçu par Cavanagh (2005). L'objectif était de construire des outils qui permettent de travailler un ou deux sous-processus de l'opération de planification, et qui soient facilement utilisables (et réutilisables) par les participants. Regardons plus en détail chacune de ces fiches.

Outil de planification n°1 - *Identifier la situation de communication*

Cette première fiche vise deux sous-processus de l'opération de planification : la production de buts et la récupération des informations contextuelles. En effet, les questions de la première colonne ont été conçues afin de guider les scripteurs dans l'analyse de la situation de communication. La deuxième colonne permet d'établir un lien entre les informations contextuelles et leur manifestation dans le texte argumentatif.

OUTIL DE PLANIFICATION N°1

Identifier la situation de communication

Qui écrit à qui ?	Destinateur / Destinataire	
Quel est le profil du destinateur ? (personne qui produit le message)	Informations principales sur le destinateur	
Quel est le profil du destinataire ? (personne qui reçoit le message)	Informations principales sur le destinataire	
Pourquoi écrivons-nous ?	Les objectifs du texte	
Quelle est la situation générale ?	Thème	
À quelle question devons-nous répondre ?	Problématique	
Quelle idée défendons-nous ?	Thèse	
Pour quelles raisons défendons-nous cette idée ?	Arguments	
Comment pouvons-nous illustrer concrètement ces raisons ?	Exemples	

Outil de planification n°2 – *Rechercher des idées*

La deuxième fiche s'intéresse elle aussi au sous-processus de récupération et notamment, à la recherche d'idées. Les questions proposées dans la deuxième partie (« Idées du destinataire ») doivent aider les scripteurs à rechercher des idées adaptées au destinataire en les amenant à bien le cerner et à se mettre à sa place. Comme le rappelle Noyère (1988, s.d.), « le fait de contraindre les élèves à expliciter les caractéristiques définissant leur destinataire facilite notablement leur choix des arguments pertinents pour ce destinataire » (cité par Golder, 1996 : 126). La troisième partie a été conçue afin de suggérer aux participants des pistes pour illustrer leurs arguments. Bien que ce ne soit pas son objectif principal, nous pouvons dire que cet outil fait aussi appel – dans une moindre mesure - au sous-processus d'organisation puisqu'il sollicite les participants à mettre en commun leurs idées et à sélectionner celles qui sont récurrentes au sein du groupe.

OUTIL DE PLANIFICATION N°2

Rechercher des idées

Idées du destinateur

Suggestion : À tour de rôle, chaque membre du groupe répond aux questions ci-dessous pendant que les autres membres du groupe prennent des notes :

- Qu'est-ce que j'aime dans la ville de Curitiba ?
- Qu'est-ce que je n'aime pas dans la ville de Curitiba ?
- Quels sont les avantages pour un étudiant étranger de vivre à Curitiba ?
- Quels sont les inconvénients pour un étudiant étranger de vivre à Curitiba ?

Sélectionner les idées communes à tous les membres du groupe.

Idées du destinataire

Suggestion : À partir du document déclencheur, relevez les idées du destinataire :

- Le destinataire a-t-il plutôt une image positive ou négative de la ville de Curitiba ?
- Quels sont les préconçus du destinataire concernant Curitiba ?
- Quelles informations le destinataire possède-t-il sur Curitiba ?

Suggestion : Pensez aux autres idées que peut avoir le destinataire sur Curitiba, mais qui ne figurent pas dans le document déclencheur. Pensez aux idées que peuvent avoir de manière générale les étudiants étrangers sur le Brésil et sur Curitiba.

Informations générales

Suggestion : En groupe, et en fonction des raisons pour lesquelles vous défendez votre thèse, vous pouvez chercher des informations concrètes concernant :

- L'UFPR (renommée de l'université et des professeurs, nombre d'étudiants étrangers, taux de réussite, etc.)
- Les transports en commun (Est-il facile de se déplacer à Curitiba ? Quels types de transports sont disponibles ? Quel est le prix d'un ticket de bus ? Etc.)
- La localisation et le climat de Curitiba (Est-ce une ville proche d'autres grandes villes ? Est-elle près de lieux particuliers ? Quelles sont les températures moyennes ? Combien il y a-t-il de jours de pluie par an ? Etc.)
- Les loisirs (Quels sont les principaux lieux touristiques ? Combien il y a-t-il de cinémas, de centres commerciaux ? Il y a-t-il une offre variée de restaurants, de bars, de cafés ? Etc.)
- La sécurité

Outil de planification n°3 – *Structurer le texte*

La troisième fiche-outil s'appuie principalement sur le sous-processus d'organisation. D'une part, elle rappelle aux participants la structure de base du texte argumentatif en français et d'autre part, elle insiste sur le développement des arguments afin de sensibiliser les scripteurs à l'étayage argumentatif. Pour que ce plan de texte soit plus compréhensible, j'ai décidé d'expliciter la deuxième colonne du tableau en rédigeant mon propre texte à partir du même sujet d'écriture donné aux participants lors du deuxième atelier. J'ai également ajouté un code couleur afin de faire ressortir les différentes étapes et éléments qui composent le développement des arguments, et j'ai mis en avant les éléments linguistiques typiques de l'argumentation : les connecteurs logiques en gras, et les modalisateurs qui sont soulignés.

OUTIL DE PLANIFICATION N°3

Structurer le texte

STRUCTURE DE BASE DU TEXTE ARGUMENTATIF		
INTRODUCTION	**Sujet amené** (Description générale du thème, mise en contexte)	*La vie sur Terre a énormément évolué au cours du temps. Les progrès technologiques ont permis d'améliorer le mode de vie des humains* ***cependant****, ils ont* ***également*** *engendré de nouveaux problèmes qui risquent de compromettre notre futur.*
	Sujet posé (Description plus spécifique du sujet, **annonce de la thèse**)	*L'explosion démographique, la pollution massive, la multitude des conflits, sont autant de difficultés auxquelles nous devons faire face et qui nous font réfléchir sur notre avenir. Comment sera la vie sur Terre dans 100 ans ?* ***Selon moi, il est évident qu'elle sera pire qu'aujourd'hui.***
	Sujet divisé (Annonce des arguments / plan)	***Dans un premier temps****, la situation géopolitique va continuer de s'aggraver.* ***Dans un second temps****, l'intelligence artificielle risque fortement de prendre le dessus sur l'Homme.* ***Dans un dernier temps****, la dégradation de l'environnement va priver l'être humain des ressources naturelles essentielles à sa survie.*
DÉVELOPPEMENT	**Argument n°1 + exemple(s)** Introduction de l'argument Explication de l'argument Illustration de l'argument par un/des exemple(s) Transition	***Tout d'abord****, les guerres actuelles ne vont pas s'arranger et il va y avoir une multiplication des conflits à l'échelle mondiale.* ***En effet****, je suis convaincue que de nombreuses guerres vont éclater aussi bien à cause des inégalités sociales qu'à cause du manque de tolérance face aux différences identitaires (guerres liées aux religions).* ***À mon avis****, les actes terroristes vont continuer à se multiplier et les gouvernements ne pourront rien faire pour les arrêter. Le manque de ressources naturelles risque* ***également*** *de développer de nombreux conflits d'intérêt, comme c'est déjà le cas avec la pénurie d'eau dans certaines régions du monde. En Bolivie,* ***par exemple****, la privatisation du système de gestion de l'eau au début des années 2000 a entraîné de nombreuses manifestations sociales violemment réprimées par le gouvernement.* ***Ainsi****, le futur de l'Humanité est fortement menacé par la propagation de tous ces conflits.*
	Argument n°2 + exemple(s) Introduction de l'argument Explication de l'argument Illustration de l'argument par un/des exemple(s)	***Ensuite****, si ce ne sont pas les guerres humaines qui vont dégrader la vie sur Terre, ce sera sûrement l'Intelligence Artificielle.* ***En effet****,* ***bien que*** *les innovations technologiques aient permis d'améliorer nos conditions de vie ces dernières années, je crains que les robots et les machines prennent l'ascendant sur nous,* ***en particulier si*** *nous continuons à développer des technologies capables de simuler l'intelligence*

OUTIL DE PLANIFICATION N°3
Structurer le texte

	Conclusion de la sous-partie / Transition	*humaine et dotées d'une conscience propre. Les spécialistes commencent* ***d'ailleurs*** *sérieusement à s'inquiéter.* ***Tel est le cas de*** *l'ingénieur Elon Musk qui pense que la plus grande menace pour l'existence humaine est justement l'Intelligence Artificielle,* ***car*** *les hommes créent des technologies qu'ils ne contrôlent pas totalement.* *La vie sur Terre sera* ***donc*** *un cauchemar si nous sommes les esclaves des machines que nous avons nous-mêmes conçues.*
	Argument n°3 + exemple(s) Introduction de l'argument Explication de l'argument Illustration de l'argument par un/des exemple(s) Conclusion de la sous-partie / Transition	***Enfin****, il est incontestable que la vie sur Terre sera pire dans 100 ans* ***étant donné que*** *les ressources naturelles s'épuisent de jour en jour. Dans moins d'un siècle, je suis certaine qu'il n'y aura plus de pétrole et que nous n'arriverons pas à vivre sans cet or noir. Notre mode de vie sera* ***donc*** *terriblement bouleversé ; nous n'aurons plus le même confort au quotidien.* ***De plus****, de nombreuses espèces animales et végétales auront disparu à cause de la pollution massive. Il n'y aura plus assez de nourriture pour tout le monde à cause de la surpêche et de la contamination des aliments par les engrais et les pesticides. Cela engendrera des famines et des problèmes de santé. Rappelons que 25000 personnes meurent chaque jour de faim dans le monde. Qu'en sera-t-il dans 100 ans ?* ***Par conséquent****, il est indéniable que notre avenir sera invivable à cause de l'épuisement des ressources naturelles.*
CONCLUSION	**Résumé du développement** **Reformulation/rappel de la thèse**	***En somme****, la vie sur Terre dans 100 ans sera bien pire qu'aujourd'hui* ***puisque*** *le monde sera perpétuellement en guerre, que nous serons les esclaves des robots et des machines et que, nous n'aurons pas les ressources naturelles pour subvenir à nos besoins vitaux.*
	Ouverture du sujet	***Bien sûr****, nous pouvons toujours essayer de garder espoir et de chercher des solutions afin de lutter contre ses risques. Il est peut-être possible d'éviter ce scénario catastrophe si tout le monde se mobilise, qui sait.*

Outil de planification n°4 – *Hiérarchiser et lier les idées*

La quatrième fiche proposée aux scripteurs concerne elle aussi le sous-processus d'organisation mais contrairement à la fiche précédente, elle fournit des aides linguistiques de surface. En effet, elle recense les principaux connecteurs logiques utilisés en français afin d'aider les participants à mieux expliciter leur raisonnement argumentatif et à lier les différentes parties de leur texte.

OUTIL DE PLANIFICATION N°4

Hiérarchiser et lier les idées

Hiérarchiser les arguments	**Connecteurs de classification et d'énumération** (Tout) d'abord > ensuite > enfin En premier lieu > en deuxième (second) lieu > en (troisième) dernier lieu Premièrement > deuxièmement > troisièmement Après / de plus / quant à / puis	**Connecteurs de conclusion** En conclusion / pour conclure / en guise de conclusion / en somme / ainsi / donc / en résumé / par conséquent / finalement / en définitive
Introduire un exemple	**Connecteurs d'illustration** Par exemple / c'est ainsi que / c'est le cas de / notamment / entre autres / en particulier / à l'image de / comme l'illustre / comme le souligne / tel que	**Autres** Si l'on prend le cas de, cet exemple montre que, comme en témoigne cette situation, comme l'indique
Marquer une transition	**Connecteurs de récapitulation (pour résumer l'idée précédente)** En somme / en fin de compte / finalement / en définitive / bref / pour résumer / en résumé / en un mot	**Autres (pour introduire l'idée suivante)** Passons maintenant à, venons-en à présent à, nous allons traiter de ce sujet dans la partie suivante

Autres connecteurs logiques - Pour développer un argument		
Connecteurs d'addition Et / de plus / puis / ainsi que / également / aussi	**Connecteurs d'alternative** Ou (bien) / soit ... soit / d'un côté ... de l'autre / d'une part... d'autre part	**Connecteurs de but** Afin que / pour que / de peur que / en vue que / de façon que / dans le but de
Connecteurs de cause Car / parce que / puisque / vu que / étant donné que / grâce à / à cause de / par suite de / en raison de / dans la mesure où / sous prétexte que / compte tenu de	**Connecteurs de comparaison** comme / de même que / ainsi que / autant que / aussi ... que / de la même façon que / plus que / moins que	**Connecteurs de concession** malgré / en dépit de / quoique / bien que / même si / certes / il est vrai que
Connecteurs de condition et de supposition si / au cas où / à condition que / pourvu que / à moins que / en admettant que / supposant que / dans le cas où	**Connecteurs de conséquence** donc / aussi / alors / ainsi / par conséquent / de ce fait / en conséquence / c'est pourquoi / de sorte que	**Connecteurs d'explication** À savoir / c'est-à-dire / en d'autres termes
Connecteurs de justification car / c'est-à-dire / en effet / parce que / puisque / de sorte que / ainsi / c'est ainsi que	**Connecteurs d'opposition** mais / cependant / or / en revanche / pourtant / par contre / tandis que / néanmoins / au contraire	**Connecteurs d'exclusion** Mis à part / en dehors de / hormis / à défaut de / excepté / sauf

Outil de planification n°5 – *Exprimer et nuancer ses opinions*

La dernière fiche participe également au sous-processus d'organisation des idées. Son principal intérêt est d'aider les scripteurs à enrichir leur produit final en les amenant à introduire plus de marques de subjectivité dans leur texte. Pour cela, la fiche-outil met à leur disposition une liste de modalisateurs.

OUTIL DE PLANIFICATION N°5
Exprimer et nuancer ses opinions

EXPRIMER SON OPINION
Penser, trouver, croire, estimer, supposer, (s') imaginer, considérer, juger Selon moi, à mon avis, à mon sens, d'après moi, pour ma part, quant à moi, personnellement, en ce qui me concerne

EXPRIMER UNE CERTITUDE
Être sûr/certain/convaincu que, ne pas douter que, il est évident/clair/certain/incontestable que, il va de soi que, sans aucun/nul doute, évidemment, de toute évidence

EXPRIMER UNE PROBABILITÉ
Il est possible/probable que, il me semble/paraît que, il se peut que, probablement, sans doute, peut-être

EXPRIMER UN DOUTE
Douter que/de, ne pas être entièrement/complètement/tout à fait convaincu que, ne pas être sûr/certain que, il est/semble/paraît peu probable que

EXPRIMER SON ACCORD / PARTAGER UNE OPINION
Approuver, être de l'avis de quelqu'un (*Je suis de ton avis / Je suis du même avis que toi*), être d'accord avec quelqu'un/quelque chose (*Je suis d'accord avec toi/cette idée*), partager l'avis/l'opinion/l'idée/le point de vue de quelqu'un (*Je partage ton opinion*)

EXPRIMER SON DÉSACORD
Désapprouver, s'opposer à, rejeter, condamner, ne pas être d'accord avec quelqu'un (*Je ne suis pas d'accord avec toi*), ne pas être du même avis que quelqu'un (*Je ne suis pas du même avis que toi*), ne pas partager l'avis de quelqu'un (*Je ne partage pas ton avis*)

EXPRIMER UNE CONCESSION
Admettre, convenir, concéder, reconnaître

Chapitre 2. Méthodologie de recueil et d'analyse

Avant d'analyser les données récoltées tout au long du cours d'extension et de faire un retour sur le projet ingénierique qui a été développé dans l'objectif de répondre à notre problématique de recherche, il est essentiel de présenter les outils qui ont été utilisés pour rassembler les données.

1. Passation de questionnaires

Mon premier outil de collecte de données a été le questionnaire dont l'objectif principal était d'obtenir un retour de la part des participants par rapport à l'efficacité de mon projet ingénierique (ateliers d'écriture et fiches-outils). Pour cela, j'ai décidé de faire passer un premier questionnaire (voir annexe n°8, p.135), en format papier, lors de la première séance du cours d'extension puis d'en transmettre un second (voir annexe n°9, p.137) aux participants après la fin du cours d'extension (questionnaire en version électronique, envoyé par mail). Les deux questionnaires étaient composés de trois parties et contenaient à la fois des questions ouvertes et fermées.

Questionnaire initial

- La première partie (« Généralités »), avait pour but de connaître plus en détails l'identité et le profil langagier des participants.
- La deuxième partie (« Cours d'extension ») était plus axée sur le rapport des participants à l'écriture, notamment en langue étrangère. L'objectif était également d'identifier leurs attentes vis-à-vis du cours d'extension.
- La dernière partie (« Projet de recherche »), s'intéressait plus spécifiquement à la façon de procéder des participants lors de la rédaction d'un texte argumentatif en français.

Questionnaire final

- La première partie (« Fonctionnement du cours d'extension ») m'a permis de savoir si les attentes initiales des participants avaient été satisfaites ou non.
- La deuxième partie (« Production écrite »), était un moyen d'évaluer l'intérêt des contenus des ateliers d'écriture et de donner l'opportunité aux participants de faire leur propre retour critique sur leurs productions écrites.

- La dernière partie (« Fiches de planification ») visait à mesurer l'utilité des fiches-outils pour les participants et de recueillir des suggestions d'amélioration pour ces fiches.

2. Productions écrites des participants

Ma deuxième méthode de recueil de données a été de ramasser les productions écrites des participants, aussi bien les écrits intermédiaires que les écrits finaux. Les participants avaient été prévenus dès le début du cours d'extension que leurs écrits seraient récupérés à chaque fois. D'une part, j'ai récupéré tous les brouillons (individuels et collectifs) produits lors des quatre ateliers d'écriture, à la fois pour identifier les stratégies de planification mises en place que pour identifier les éventuelles différences entre les pratiques réelles des scripteurs et celles déclarées dans les questionnaires. Pour récolter le maximum d'informations, j'ai demandé aux participants de ne pas effacer mais de raturer lisiblement lorsqu'ils souhaitaient faire des modifications. D'autre part, j'ai ramassé les textes finaux (mis au propre) de chaque groupe à chaque fin d'atelier dans l'optique d'évaluer l'impact de la planification (quand elle avait lieu) sur la qualité du texte argumentatif fini.

3. Enregistrements audio

Suite à une réunion avec mon directeur de mémoire, il avait été convenu que je procèderais à des enregistrements vidéo afin d'obtenir le plus d'informations possibles pour ma recherche. Malheureusement, cela n'a pas été réalisable à cause du manque de matériel et de la configuration de la salle où se déroulait le cours d'extension. Ainsi, ma dernière méthode de collecte a été d'effectuer des enregistrements audio, à l'aide de l'enregistreur vocal de mon téléphone. En effet, pendant les séances je déposais mon téléphone quelques minutes au sein d'un groupe puis j'enregistrais un autre groupe et ainsi de suite. Cette méthode, bien qu'elle compromette en partie la qualité sonore des enregistrements à cause du bruit de fond, permet tout de même de recueillir des données pour tous les groupes et ce, à différents moments de la séance. Les participants avaient été prévenus avant même le début du cours d'extension qu'ils seraient enregistrés, et je leur ai rappelé lors de la première séance. Ils ont également reçu une fiche leur expliquant plus en détail l'objectif de ces enregistrements (voir annexe n°10, p.138).

Au-delà de ces enregistrements pendant les ateliers d'écriture, j'ai eu l'opportunité de réaliser deux petits entretiens. Le premier a eu lieu quelques minutes avant le début de la dernière séance avec un des participants du cours d'extension qui était arrivé en avance. Le second a été collectif et s'est déroulé cette fois-ci à la fin de la dernière séance. J'aurais aimé interviewer individuellement chaque participant, tout comme faire des entretiens collectifs à chaque fin de séance afin d'avoir un feedback pour chaque atelier mais malheureusement, nous n'avions pas le temps car les participants avaient des cours ce qui les obligeait souvent à partir quelques minutes avant l'heure finale. De plus, je ne suis pas arrivée à revoir les participants après la fin du cours d'extension.

Il est important de souligner que les enregistrements réalisés pendant les ateliers d'écriture n'ont pas été utilisés en entier, et que seuls les passages qui ont été analysés ont été transcrits et insérés directement dans le développement du mémoire. Nous devons avouer que nous n'avons pas défini de critères précis et objectifs pour la sélection des extraits audio à intégrer dans notre travail. En effet, nous avons simplement décidé d'utiliser les enregistrements qui nous semblaient les plus pertinents et pour lesquels nous avions le plus de choses à dire. Les conventions de transcription utilisées ont été les suivantes :

1.	Tours de paroles numérotés
A	Initial du prénom du locuteur
Prof.	Professeure-animatrice
+	Pause courte
++	Pause moyenne / Silence
+++	Pause longue (plus de 3 secondes)
?	Modalité / Intonation interrogative
Mot en gras	Mot accentué
<u>Mot souligné</u>	Chevauchement
[rires]	Informations paraverbales
***	Mot ou passage incompréhensible
Mot en italique	Mot en langue étrangère

Partie 4

-

Analyse du projet ingénierique

Chapitre 1. État des lieux avant l'expérimentation

Avant d'évaluer les effets de notre projet ingénierique sur la planification et la qualité des textes argumentatifs produits par les participants, nous allons nous intéresser aux données récoltées avant la mise en place des ateliers d'écriture expérimentaux. D'une part, nous présenterons les représentations des participants concernant l'argumentation et la production du texte argumentatif en français langue étrangère, que nous avons recueillies à l'aide des questionnaires initiaux mais aussi de la séance introductive du cours d'extension. D'autre part, nous observerons la place accordée à l'opération de planification chez nos sujets-scripteurs en nous basant à la fois sur les réponses aux questionnaires initiaux et sur l'atelier d'écriture témoin.

1. Les représentations des participants

Dans cette première sous-partie nous allons nous arrêter sur les représentations de nos scripteurs concernant l'argumentation en générale puis, plus spécifiquement, par rapport à la production de textes argumentatifs en français langue étrangère.

1.1. L'argumentation : une notion bien cernée

Pour commencer, regardons de plus près les réponses obtenues suite à l'activité de remue-méninges autour du terme « argumenter », lors de la séance introductive. Il est important de noter que les mots ont été inscrits au tableau sans reformulation et sans catégorisation. Ils ont simplement été notés par ordre d'apparition : ainsi les mots les plus proches du centre sont ceux qui ont été énoncés en premier par les participants.

Figure 2. Remue-méninges collectif autour du terme "argumenter" (séance introductive)

Un des premiers constats que nous pouvons faire, est que les participants du cours d'extension rattachent spontanément l'acte d'argumenter, non pas à d'autres sous-concepts théoriques, mais à des éléments linguistiques concrets utilisés lors même de la production d'une argumentation. En effet, nous voyons que la majorité des mots donnés au début de l'activité sont des connecteurs logiques (*parce que, mais, pour conclure, etc.*) et des modalisateurs (*je pense que, je ne crois pas, etc.*). Cela nous laisse penser qu'ils connaissent l'importance de la hiérarchisation et de la connexion des idées dans la pratique argumentative.

Par la suite, nous remarquons que les participants sont conscients que l'argumentation ne peut avoir lieu qu'à partir d'une situation d'opposition (comme nous l'avons expliqué dans le cadrage théorique), puisqu'ils parlent de « *confrontation d'idées* », de la présence de « *différents points de vue* » ou encore de la possibilité de « *répliquer face à un adversaire* ». De plus, ils ont connaissance des éléments de base qui caractérisent toute argumentation (thème, problématique, thèse, arguments), bien qu'ils n'utilisent pas les termes techniques pour les nommer. En effet, ils parlent de « *développer un sujet* », de « *répondre à une question* », de « *défendre son idée* » et d' « *exposer des raisons* ».

Intéressons-nous maintenant à la dernière activité de la séance introductive, qui consistait à faire réfléchir les participants aux différences entre les activités 4 et 5 afin qu'ils repèrent ce qui distingue l'explication de l'argumentation. Leurs réponses ont été reformulées et synthétisées avec leur accord, puis inscrites au tableau.

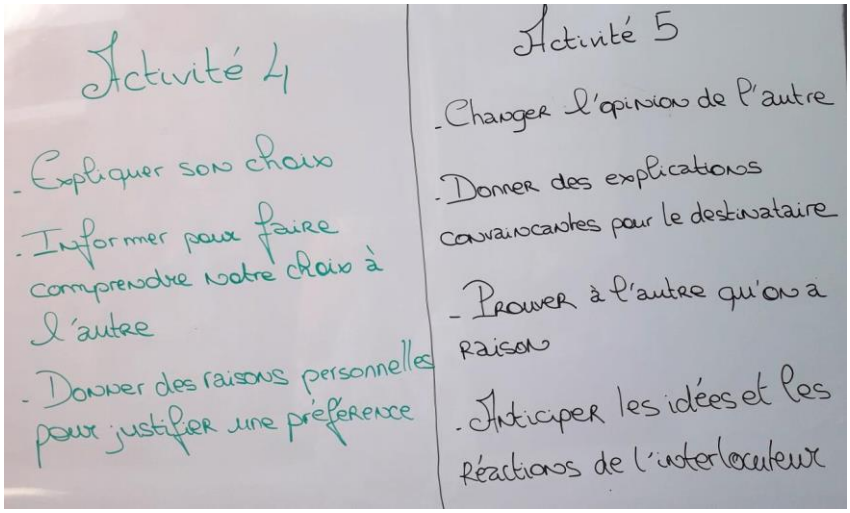


Figure 3. Comparaison de l'explication et de l'argumentation (séance introductive)

À travers l'observation des réponses, nous nous rendons compte que les participants savent qu'argumenter ne consiste pas simplement à expliquer une opinion personnelle, mais bien à agir sur l'autre. En effet, la colonne de droite montre que les participants ont cherché à obtenir l'adhésion de leurs interlocuteurs lors de l'activité 5, et que pour ce faire, ils ont essayé de développer des arguments qui prennent justement en compte leurs adversaires. Ils ont également conscience que lors de l'argumentation, il faut être capable de se mettre à la place du sujet-cible et de prévoir les arguments que celui-ci pourrait avancer afin de soutenir sa propre thèse.

1.2. Le texte argumentatif : un écrit difficile pour les participants

Tout d'abord, l'analyse des réponses[10] à la première question de la troisième partie (« Projet de recherche ») du questionnaire initial, nous montre que les participants envisagent tous le texte argumentatif de la même façon. En effet, ils définissent globalement ce type de texte comme un écrit permettant de se positionner personnellement face à un sujet grâce à la présentation d'arguments : « *C'est un genre de texte où on essaye d'argumenter sur quelque sujet.* » ; « *C'est un texte où on peut donner nos avis sur un sujet spécifique.* » ; « *C'est un texte que nous présente une idée, des raisons pour défendre cette idée et aussi essaie de nous convaincre sur cette idée.* ».

Ensuite, les réponses aux deux questions suivantes nous donnent deux informations quant à la production du texte argumentatif. D'une part, grâce à la question 2, nous constatons qu'il ne s'agit pas forcément d'une tâche aisée à réaliser pour les participants dans leur langue première. En effet, si deux personnes affirment catégoriquement (« *oui* ») qu'il est facile pour eux de rédiger un texte argumentatif en portugais, trois autres participants sont plus nuancés dans leur réponse (« *Oui, mais j'ai quelques difficultés concernant la grammaire et la structure* ») et précisent notamment que le thème de l'argumentation peut compliquer la tâche d'écriture : « *Quand je connais le contexte ou le sujet dont on parle c'est plus facile d'être capable d'argumenter en portugais.* » ; « *Normalement oui. Mais selon le sujet, la tache peut devenir difficile.* »

[10] Au vue de la grande quantité d'annexes, nous avons fait le choix de ne pas intégrer les questionnaires remplis par les participants. À la place, nous avons inséré les extraits des réponses les plus pertinentes, sans procéder à une correction linguistique dans l'objectif de ne pas biaiser le sens des énoncés.

Enfin, un des interrogés ne considère pas du tout cet exercice facile à cause du manque d'entraînement. D'autre part, les réponses des participants confirment que la production d'un texte argumentatif est difficile en langue étrangère étant donné que trois participants assurent formellement (« *non* ») ne pas être à l'aise quand ils rédigent ce type de texte en français, et que deux autres personnes sont mitigées : « *un peu* » ; « *pas forcément* ». Nous en concluons que la production d'un texte argumentatif est plus difficile pour les participants en langue étrangère qu'en langue première, ce que confirme explicitement d'ailleurs une des personnes interrogées : « *Au moins, écrire un texte argumentatif en portugais sera toujours plus facile qu'écrire en français.* »

Enfin, les réponses à la question 4 nous permettent de comprendre pourquoi cette tâche d'écriture est plus complexe en français pour les participants. La raison principale avancée par plus de la moitié d'entre eux est la compétence linguistique. En effet, les participants considèrent que c'est leur manque de connaissances au niveau des aspects formels de la langue française qui entrave leur capacité à produire un texte argumentatif : « *Non, je ne suis pas à l'aise parce que parfois la grammaire est mal construit.* » ; « *Il y a des vrais défis concernant les barrières linguistiques pour bien exposer mon point de vue.* » ; « *Mon vocabulaire limité / L'orthographe* ». Trois participants évoquent également leur difficulté à structurer leur texte, notamment au niveau linguistique : « *Organiser les parties du texte et les bien connecter.* » ; « *J'ai beaucoup de doutes en français, mais particulièrement sur les textes argumentatifs ce sont les prépositions et conjonctions.* ».

2. Une planification présente mais incomplète

Cette deuxième sous-partie va nous permettre de savoir si les apprenants de FLE avec lesquels nous avons travaillé, ont l'habitude de faire une préparation préalable de leurs textes argumentatifs ou s'ils s'engagent directement dans l'opération de mise en texte. Pour ce faire, nous allons comparer leurs réponses aux questionnaires initiaux avec leur pratique réelle observée lors du premier atelier d'écriture.

2.1. Réponses aux questionnaires initiaux

Nous allons nous baser sur les réponses aux questions 5, 6 et 7 de la troisième partie (« Projet de recherche ») du questionnaire initial afin de savoir si nos sujets-scripteurs ont l'habitude de planifier leurs écrits. Mais avant, il est important de souligner que nous n'avons jamais employé le terme « planification » dans le questionnaire afin de

ne pas influencer les réponses des participants. C'est également pour cette raison que nous avons formulé en priorité des questions ouvertes et assez générales.

2.1.1. Un sous-processus privilégié : la récupération

Grâce aux réponses fournies à la question 5, nous constatons que la planification est une étape répandue chez nos sujets puisque plus de la moitié d'entre eux (4 personnes sur 6) disent effectuer un travail préparatoire à la rédaction de leur texte final. Néanmoins, il semble s'agir d'une planification partielle étant donné qu'aucune personne ne passe par les trois sous-processus de cette opération cognitive. En effet, si tous les sujets procèdent à l'étape de récupération, seuls deux personnes font appel au processus d'organisation tandis que la production de buts est laissée de côté par tout le monde.

Si nous nous arrêtons maintenant sur le sous-processus de récupération mis en place par les participants, nous voyons que ces derniers se focalisent sur la recherche d'idées en lien avec le sujet d'écriture : « *Je fais une reflexion si je suis pour ou contre le sujet* »; « *faire une liste de choses que je sais sur le sujet* »; « *Je pose plusieurs des facts sur le sujet* » ; « *je fais un remue méninge des idées* ». Aucun participant ne paraît accorder du temps à l'analyse de la situation de communication, et notamment s'intéresser au destinataire alors que nous avons vu que la prise en compte de ce dernier est fondamentale dans la production d'un texte argumentatif.

L'étape d'organisation semble, quant à elle, encore plus incomplète que celle de récupération. En effet, les deux seules personnes qui évoquent ce sous-processus restent très vagues sur la mise en place de celui-ci : « *je choisi les arguments* » ; « *J'organise des arguments fondamentaux* ». Nous n'avons aucune information sur les critères de sélection et de hiérarchisation des idées, ni même sur la façon de lier les arguments entre eux ou de structurer le texte.

2.1.2. Le recours au brouillon

Avec la question 6, nous remarquons que toutes les personnes qui passent par une planification de leur texte ont recours au brouillon. Cependant, nous pouvons voir qu'ils ne produisent pas les mêmes types d'écrits intermédiaires. Pour reprendre les termes de Olive et Piolat, nous retrouvons à la fois des brouillons « jet de notes », « organisés » et « rédigés » (2003 : 197). En effet, si un participant dit concevoir une première version

rédigée de son texte final au crayon avant de l'« *écrire effectivement* », deux autres sujets utilisent le brouillon pour noter des idées en vrac telles que « *les arguments positifs et négatifs* », alors que la dernière personne produit un écrit intermédiaire beaucoup plus complexe : « *Le remue méninge des idées, la prise de notes, la genèse des arguments et leurs ordres d'apparition sont tous déroulées sur un brouillon* ». La qualité de l'opération de planification n'est donc pas la même pour tous les participants car, comme nous l'avons déjà mentionné dans le cadrage théorique, le brouillon rédigé permet une planification plus efficiente.

De plus, les réponses à la question 7 nous montrent que le brouillon est principalement utilisé au début de l'activité de production d'écriture. En effet, seul un sujet affirme clairement s'en servir après la rédaction du texte final : « *c'est le moment de comparer avec mon brouillon pour vérifier ce qui j'ai ajouté en plus pendant l'écriture et ce qui je n'ai pas inclus* ». Nous pouvons donc en conclure que, chez les sujets observés, l'étape de planification intervient principalement au début de l'activité de production écrite et qu'il y a peu d'interactivité entre les trois opérations cognitives.

2.2. L'atelier d'écriture témoin

Si l'étude des questionnaires nous a donné l'occasion de nous faire une première idée de la manière dont les scripteurs de FLE planifient leurs textes argumentatifs, l'analyse de l'atelier d'écriture témoin va nous permettre de vérifier leurs pratiques dans les faits. Toutefois, nous devons rappeler que les questionnaires étaient individuels alors que la production écrite avait lieu en groupe. Ainsi, il faut garder à l'esprit que cette modalité de travail a forcément eu des impacts sur les pratiques individuelles déclarées dans les questionnaires et que c'est donc la planification des groupes que nous allons étudier plus que la planification personnelle. Pour l'analyse de cet atelier témoin, nous allons nous servir à la fois des productions écrites des participants que nous avons récoltées et des enregistrements audio effectués pendant la séance.

Avant de rentrer dans les détails, nous pouvons déjà affirmer que l'atelier d'écriture témoin confirme la présence de l'opération de planification chez les participants puisque les deux groupes ont produit un travail préparatoire à leur écrit final avant sa mise en texte. En effet, les participants ont d'une part pris le temps d'échanger à l'oral entre eux sur le texte à produire et, d'autre part, ils ont rédigé un brouillon.

2.2.1. Priorité au brouillon rédigé

Alors que les questionnaires nous ont montré que les participants ont tendance à recourir au brouillon « jet de notes » (utilisé par 2 des 4 personnes déclarant faire un brouillon) lorsqu'ils doivent rédiger un texte argumentatif, les productions recueillies (voir annexes n°11, p.139 ; n°12, p.140) indiquent que les deux groupes ont principalement employé le brouillon rédigé pour leur écrit intermédiaire lors du premier atelier d'écriture. En effet, ils ont choisi de rédiger une première fois leur texte final en intégralité avant de le recopier au propre.

Bien que les deux groupes aient choisi le même type de brouillon, nous constatons tout de même quelques différences dans l'utilisation de ce dernier. En effet, alors qu'il n'y a quasiment pas eu de modifications effectuées sur le brouillon du groupe 2, les nombreuses ratures et ajouts dans le brouillon du groupe 1 nous montrent que celui-ci a procédé à des évaluations et révisions de son écrit intermédiaire lors de sa production. Les scripteurs ont notamment effectué des modifications au niveau de l'ordre d'apparition des idées, en employant des signes graphiques (traits) et des chiffres, comme nous le voyons dans l'extrait ci-dessous.

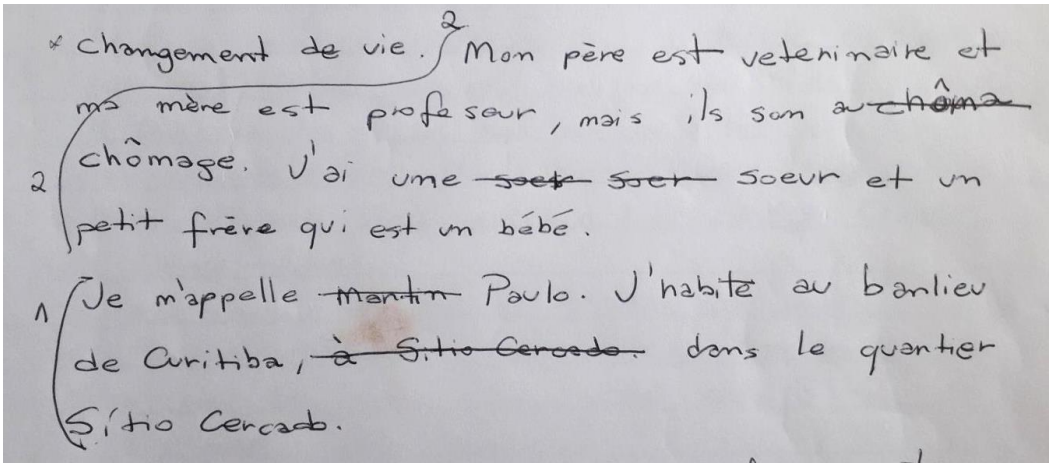


Figure 4. Partie du brouillon du groupe 1 (atelier d'écriture témoin)

Cependant, si nous comparons les écrits intermédiaires avec les versions finales, nous nous apercevons qu'ils sont quasiment identiques à l'intérieur de chaque groupe. Effectivement, il n'y pas eu de grands changements aussi bien par rapport aux éléments de surface (orthographe, syntaxe, etc.) que par rapport à l'aspect global des textes (les idées et leur organisation), lors du passage du brouillon à la mise au propre du texte.

Pour finir, il est important de souligner qu'un des membres du groupe 2 a réalisé son propre brouillon en parallèle du brouillon collectif. Comme nous pouvons le voir, il ne s'agit pas cette fois-ci d'un écrit linéaire mais plus d'un brouillon organisé dans lequel il est possible de distinguer deux parties. Dans la partie supérieure, nous remarquons que le scripteur a réfléchi à la situation de communication en se concentrant sur l'identité du destinateur (« la famille »), alors que dans la partie inférieure, il s'est penché sur les arguments possibles à la défense de la thèse (« les motivations »).

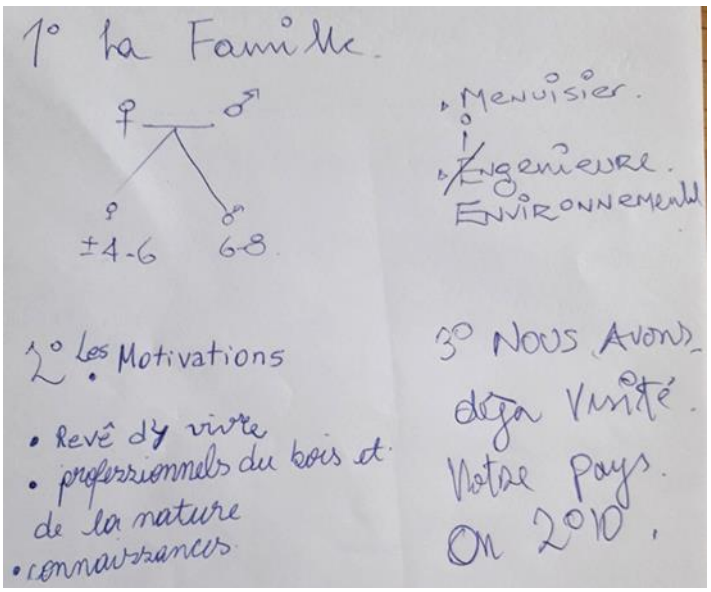


Figure 5. Brouillon individuel d'un membre du groupe 2 (atelier d'écriture témoin)

2.2.2. La production d'idées : focalisation sur le couple destinateur/destinataire

Lors de l'atelier d'écriture témoin, c'est de nouveau le sous-processus de récupération qui a été privilégié puisque le travail préparatoire des participants s'est principalement cantonné à la production d'idées. Cependant, la situation de communication - notamment le destinateur et le destinataire – a cette fois été prise en compte par les scripteurs.

Dans un premier temps, il est important de souligner que les participants ont passé du temps à échanger à l'oral sur l'identité du destinateur. Pour rappel, lors de ce premier atelier d'écriture, ils interprétaient « une famille brésilienne qui souhaite changer de vie et partir vivre dans un autre pays ». Comme le montrent les deux extraits suivants, les deux

groupes ont choisi d'accorder une bonne partie de leur introduction à la présentation de cette famille.

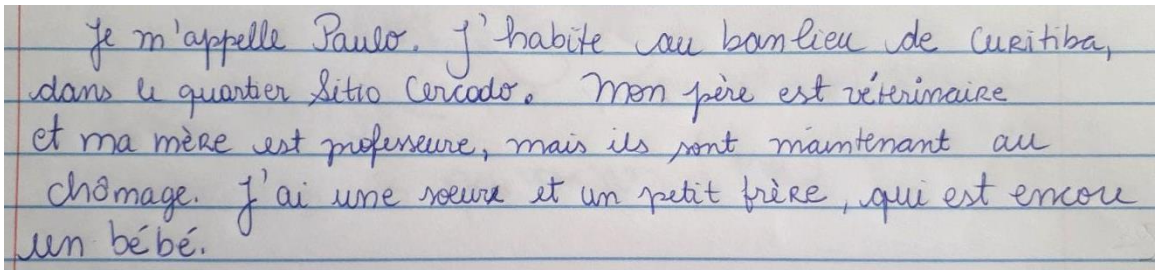

Je m'appelle Paulo. J'habite au banlieu de Curitiba, dans le quartier Sitio Cercado. Mon père est vétérinaire et ma mère est professeure, mais ils sont maintenant au chômage. J'ai une soeur et un petit frère, qui est encore un bébé.

Figure 6. Partie de la production finale du groupe 1 (atelier d'écriture témoin)

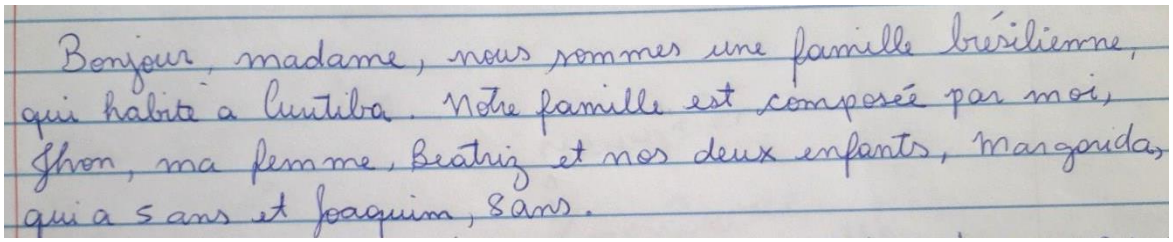

Bonjour, madame, nous sommes une famille brésilienne, qui habite a Curitiba. Notre famille est composée par moi, Jhon, ma femme, Beatriz et nos deux enfants, Margarida, qui a 5 ans et Joaquim, 8 ans.

Figure 7. Partie de la production finale du groupe 2 (atelier d'écriture témoin)

À la lecture complète des productions finales, nous nous rendons compte que les deux groupes ont mentionné de nombreuses informations quant aux membres de la famille : prénom, âge, occupation professionnelle, rôle familial, etc. De plus, les participants ne se sont pas contentés de fournir de nombreux renseignements sur le destinateur, ils ont également essayé d'en faire un sujet réaliste et cohérent, comme nous le montre l'échange suivant qui a eu lieu dans le groupe 1.

1. O : mais il n'a jamais voyagé ++ car il n'a pas d'argent ++ c'est la première fois
2. I : je pense c'est une contradiction + un vétérinaire et une infirmière qui + n'a pas d'argent
3. O : **elle** elle n'est pas infirmière
4. I : il elle n'est pas + le père est vétérinaire ?
5. O : oui
6. I : et il habite dans un studio ? + c'est incroyable *[rires collectifs]* il ne marche pas + j'ai déjà dit

Avec cet extrait d'interaction, nous constatons qu'il y a un désaccord entre deux membres du groupe 1 par rapport à l'identité du destinateur. En effet, la première personne souhaite jouer sur l'affect du destinataire en construisant un destinateur qui se trouve dans

une situation économique difficile. Cependant, le deuxième participant souligne que c'est incohérent par rapport aux choix qui ont déjà été fait avant.

Dans un second temps, les scripteurs du groupe 2, de leur côté, ont essayé de se mettre à la place de leur interlocuteur et de créer un destinateur qui respecte les attentes du destinataire concernant le futur propriétaire de la maison, en s'aidant des informations présentes dans les documents déclencheurs (vidéo et article). Nous en avons un exemple ci-dessous avec la remarque d'un des membres du groupe :

R : combien d'années l'enfant ? ++ elle a dit sur la vidéo sur la période + que c'est possible qu'elle veut que la personne qui puisse vivre dans ce lieu + peut pouvait rester longtemps ++ donc un enfant peut-être six ans sept ans ++ **mais oui** c'est pour convaincre qui la personne qui va venir après va rester longtemps

Cet extrait, nous montre que les scripteurs de ce groupe ont pris soin de créer un destinateur fictif qui se place du côté de son destinataire.

Pour conclure ce premier chapitre d'analyse, nous pouvons affirmer que les participants de notre cours d'extension ont une bonne connaissance des caractéristiques propres au texte argumentatif, qu'ils considèrent comme un type d'écrit difficile - en particulier en langue étrangère. Nous avons également constaté que nos scripteurs ont l'habitude de passer par un travail préparatoire lorsqu'ils doivent produire un texte argumentatif. Toutefois, cette étape de planification est assez restreinte et les participants restent, pour la plupart, focalisés sur le produit final et notamment sur les aspects locaux purement linguistiques de leur texte. Dans le chapitre suivant, nous allons donc voir si l'introduction de nos fiches-outils a permis de modifier le comportement des scripteurs et de développer leur travail prépratoire à la mise en texte de leur argumentation écrite. Nous chercherons également à savoir si le développement de l'étape de planification a permis à nos participants de produire des textes de meilleure qualité.

Chapitre 2. Analyse des ateliers et des fiches-outils

Dans ce deuxième chapitre nous allons tenter de mesurer l'impact des fiches-outils aussi bien sur l'opération de planification des participants ainsi que sur la qualité finale de leurs productions écrites.

1. Fiches-outils et planification

Dans cette première partie, nous nous intéressons à la façon dont les participants du cours d'extension ont planifié leurs textes argumentatifs suite à l'introduction des fiches-outils. Nous allons voir s'ils ont utilisé les aides que nous leur avons fournies et de quelle manière ils s'en sont servis. Pour cela, nous allons analyser à tour de rôle les trois derniers ateliers d'écriture, en nous basant aussi bien sur les productions récoltées (brouillons et textes mis au propre), que sur les transcriptions d'extraits des enregistrements audio.

1.1. Séance n° 3 : 1er atelier expérimental

Pour rappel, lors de cet atelier d'écriture les participants ont reçu deux fiches-outils qui visaient principalement les sous-processus de production de buts et de récupération. Ces aides avaient pour objectif d'amener les scripteurs à mieux comprendre la situation de communication pour ensuite produire plus facilement des arguments adaptés au destinataire. Il est intéressant de souligner que les deux groupes n'ont pas du tout réagi de la même façon face à ces fiches-outils : alors que le groupe 1 a essayé d'utiliser les deux outils de planification, le groupe 2 les a quasiment laissés de côté. Nous allons donc étudier séparément la façon dont chacun des groupes s'est organisé pour son travail préparatoire. Mais avant, il est important de souligner que les deux groupes ont une fois de plus produit un brouillon linéaire lors de la pré-écriture de leur texte argumentatif.

1.1.1. Groupe 1

Tout d'abord, nous avons remarqué lors de l'atelier d'écriture, que ce groupe a essayé d'utiliser chacune des fiches qui lui avait été fournie. Les participants ont d'ailleurs commencé leur travail préparatoire en se tournant directement vers les fiches-outils. Néanmoins, ils ont eu des difficultés à utiliser le premier outil de planification car ils n'ont pas compris la colonne du milieu, dans laquelle étaient employés les termes techniques de

l'argumentation. L'extrait d'interaction ci-dessous entre deux membres du groupe, nous montre par exemple leur difficulté à faire émerger la thèse qu'ils devaient défendre (alors qu'elle était évoquée dans les consignes d'écriture) :

1. I : je pense qu'ici la thèse + c'est tu dois changer ta manière de penser parce que ce + n'est pas comment tu penses et je dois euh t'expliquer + c'est ça la thèse ? + c'est faire le contraire
2. N : ouais c'est bon ++ pour étudier + c'est un peu près + c'est un peu près ça
3. I : non non parce que la thèse je pense que c'est il doit faire ses études à Curitiba
4. N : je pense que c'est plus euh pourquoi il doit venir à Curitiba

Les doutes des participants et leur incompréhension face au premier outil de planification se manifestent également dans les réponses qu'ils ont inscrites dans le tableau de la fiche-outil (voir annexe n°16, p.144). En effet, nous constatons plusieurs incohérences notamment au niveau de la case « Les objectifs du texte » où ils ont inscrit « *pour l'aider à venir plus à l'aise* », de la problématique (« *le nom correcte de l'Université c'est Un. Fédérale du Paraná, à Curitiba* ») et de la thèse (« *les Brésiliens ne parlent beaucoup l'anglais mais dans l'université c'est possible trouver plus de gens* »).

Ensuite, bien que cette première fiche-outil semble avoir perturbé les scripteurs, elle a favorisé la création d'échanges entre les membres du groupe en les faisant réfléchir ensemble aux éléments de la situation de communication. Par exemple, la recherche de la réponse à la question « Quelle est la situation générale ? », a permis de rectifier l'erreur de compréhension d'un des membres du groupe par rapport au sujet d'écriture. En effet, l'extrait d'interaction qui suit, nous montre que le premier scripteur croyait que le destinataire avait déjà fait le choix d'étudier à Curitiba, alors qu'en réalité c'était justement au groupe de le convaincre de choisir cette ville à travers son texte. L'intervention d'un des membres du groupe a permis de clarifier cette situation :

1. I : quelle est la situation générale ? ++ je ne sais pas
2. N : la situation générale + euh où ?
3. I : ici
4. N : les bonnes raisons pour venir à Curitiba pour que si + euh ++
5. I : mais il va venir + quelques manières + il vient à Curitiba +++ question pour

réponse

6. N : mais il + il ne sait pas s'il va venir
7. I : ah ouais c'est ça

Enfin, en ce qui concerne le deuxième outil de planification, le groupe 1 a été beaucoup plus à l'aise pour l'utiliser. Même si les participants n'ont pas fait tout ce qui était inscrit sur la fiche, ils se sont servis de certaines des questions proposées afin d'organiser leurs échanges et de rechercher des idées au sein de leur groupe. Il est cependant important de relever que les participants n'ont pas pris de notes écrites lorsqu'ils répondaient aux questions de la fiche-outil. En effet, ils se sont contentés d'échanger entre eux à l'oral en s'inspirant principalement de la partie « Informations générales » pour trouver des exemples et développer leurs idées.

1.1.2. Groupe 2

Dans un premier temps, il est important de noter que ce groupe n'a pas du tout utilisé le premier outil de planification. En effet, les participants n'ont pas complété le tableau de la première fiche-outil et ils n'ont même pas échangé oralement entre eux sur les items de cette fiche. Par exemple, à aucun moment de l'atelier ce groupe a évoqué les buts de leur production. Cependant, même si la première fiche-outil n'a pas été utilisée, cela ne signifie pas que les participants ne se sont pas intéressés à la situation de communication. Au contraire, les membres de ce groupe ont passé beaucoup de temps à échanger oralement entre eux (sans aucune prise de notes avant le brouillon rédigé) afin de trouver des arguments qui soient adaptés au destinataire. Pour cela, ils se sont surtout basés sur les informations présentes dans le document déclencheur (le message posté sur le forum par le destinataire).

Dans un second temps, comme le groupe 1, les participants du groupe 2 ont eu recours au deuxième outil de planification sans pour autant suivre à la lettre toutes les indications qui étaient données à l'intérieur. Ainsi, ce groupe a laissé de côté toute la première partie concernant le destinateur et n'a sélectionné que certains items des deux parties suivantes. Les pistes proposées par la deuxième fiche-outil ont parfois engendré des discussions entre les participants qui les ont écartés de la tâche principale d'écriture. Par exemple, l'item « La localisation et le climat de Curitiba » a entraîné une digression sur les plages aux alentours de la ville, comme nous le remarquons avec cet extrait d'interaction :

1. E : la localisation et le climat + alors la situation de la ville
2. T : la proximité avec la mer
3. A : *[soupir] no sé* + la mer ici c'est très + euh ++ *yo también no sé* + ce n'est pas vrai
4. E : c'est pas c'est pas très loin *[rires]*
5. A : oui il faut *reconocer* la mer du Paraná ce n'est pas loin
6. T : je vais à Santa Catarina c'est juste une heure et demie
7. E : ouais une heure et demie
8. A : hein *como qué* ?
9. E : une heure et demie
10. A : comment s'appelle le lieu ?
11. T : euh la première plage qu'on a s'appelle Itapoá
12. E : São Francisco
13. T : c'est après + non c'est pas mal ++ c'est pour ça mais je cherche des idées + c'est pour ça je dis
14. A : *yo pensé* probablement **Paranaguá**

Pour conclure, nous pouvons avancer que les deux premières fiches-outils n'ont pas été un succès auprès des participants puisqu'ils ne les ont pas utilisées dans leur totalité – voire pas du tout – et qu'ils ont parfois eu des difficultés à s'en servir pour préparer leur texte.

1.2. Séance n°4 : 2ème atelier expérimental

Pour ce deuxième atelier expérimental, les participants n'ont reçu qu'une fiche-outil car celle-ci était assez conséquente. Pour rappel, cette fiche, qui portait sur le sous-processus d'organisation, consistait à donner une vue d'ensemble de la structure en trois temps du texte argumentatif et à aider les scripteurs à mieux développer leurs arguments. Contrairement à la séance précédente lors de laquelle les groupes n'ont pas fait la même utilisation des outils de planification, cette fois-ci leur pratique a été similaire puisque les deux groupes se sont servis de la fiche qui leur a été donnée et ce, tout au long de l'atelier.

1.2.1. Une source d'inspiration pour la recherche d'idées

Il est intéressant de relever que la fiche-outil n'a pas seulement été utile pour le sous-processus d'organisation, mais également pour la recherche d'idées. D'une part, si nous comparons le texte qui a été fourni comme exemple avec la production finale du groupe 1, nous nous rendons compte qu'il y a des similarités au niveau des arguments. En effet, les participants de ce groupe – qui devaient soutenir la même thèse que celle du texte-exemple - ont repris l'idée des problèmes environnementaux ainsi que celle des risques liés à la technologie. L'extrait d'interaction ci-dessous nous confirme que ce groupe a tiré certaines de ses idées de l'outil de planification :

1. O : on peut parler de la nature + de la pollution comme dans la feuille
2. I : oui ++ ici y'a + il parle épuisement des ressources ++ c'est ça ?
3. O : oui oui + et les produits toxiques c'est bien de mettre
4. N : pour les engrais et + euh les pesticides ++ *agrotóxicos* ça marche ?

Néanmoins, les participants ont également fait attention à ne pas répéter les mêmes informations que celles données dans l'exemple, et à rendre leurs arguments plus personnels.

1. I : pour la technologie ++ il faut dire le *poder* des robots non ?
2. O : peut-être changer + pour pas que ce soit pareil
3. N : **oui** + on doit penser à autre solution + la pollution et la technologie *** + comment euh la technologie agit pour la pollution
4. O : ah oui ça c'est vrai
5. N : la technologie et la pollution + ça marche ensemble

De son côté, le groupe 2 qui défendait la thèse opposée à celle soutenue dans le texte-exemple, s'est aussi inspiré de la fiche-outil lors de sa recherche d'idées, en essayant notamment de trouver des contre-arguments à certaines idées avancées dans le modèle, comme nous l'observons ci-dessous :

1. R : par exemple euh ++ c'est possible on vit + on vit beaucoup de problèmes et tous ces problèmes qui ont vivre aujourd'hui + qui dit le texte ++ c'est possible + les solutions + on doit dire nos solutions

2. T : **oui** par exemple + la technologie ce n'est pas un *inimigo* euh ennemi ++ dans le texte il dit que ça permis d'améliorer les conditions de vie
3. E : oui il faut dire comment ++ on peut dire euh + faire un lien avec l'environnement

1.2.2. Développement des arguments et structure du texte

Si les deux groupes ont eu recours à l'outil de planification pour rechercher des idées, ils l'ont surtout employé pour développer leurs arguments et structurer leur texte en différentes parties. En effet, lors de cet atelier d'écriture, les participants – notamment ceux du groupe 1 - ont beaucoup échangé entre eux sur la manière de placer leurs idées dans leur texte et la façon de les lier entre elles en se basant sur le texte-modèle de la fiche-outil, comme nous le constatons avec cet extrait d'interaction entre les membres du groupe 1 :

1. O : on peut utiliser ces deux + arguments euh dans ce même paragraphe
2. I : peut-être oui c'est ++ euh cette phrase c'est bien pour faire la transition comme ça + ici dans la fiche + pour finir ++ c'est la transition pour faire la conclusion + comme dans l'exemple

En plus de se référer à l'outil de planification pour les aider à organiser leurs idées, les participants ont utilisé cet outil pour organiser leur activité de production écrite de façon générale. La fiche a donc servi de fil conducteur aux scripteurs, comme nous le montre la remarque d'un des membres du groupe 2 :

1. T : après ils ont annoncé le plan + ici + c'est ça qu'il faut faire

De plus, il est intéressant de souligner que certains participants se sont même penchés sur la question de l'ordre des arguments alors qu'ils ne s'en étaient pas préoccupés lors des ateliers antérieurs et que cet élément n'était pas présent explicitement dans la fiche-outil. Nous en avons un exemple avec cet échange dans le groupe 1 :

1. N : je pense que le taux de consommation c'est le +++ plus fort argument
2. O : le quoi ?
3. N : le taux de consommation
4. O : la consommation

5. N : je pense que c'est l'argument plus fort
6. O : oui
7. N : nous pouvons le mettre à la fin
8. O : ah oui + le plus fort
9. I : consommation c'est un argument différent à la fin ?
10. N : oui je pense que le dernier la consommation parce que + le plus fort + il euh + il *atinge todo o mundo ?*
11. O : accable tout le monde ?
12. N : touche
13. O : touche tout le monde

Pour conclure, nous nous rendons compte que la troisième fiche-outil a été très utilisée et plutôt bien comprise par les participants. Elle a également rempli son objectif puisqu'elle a amené les scripteurs à travailler le sous-processus d'organisation. Il est aussi intéressant de rajouter que les deux premiers outils de planification n'ont pas été réutilisés lors de cet atelier.

1.3. Séance n°5 : 3ème atelier expérimental

Lors du dernier atelier d'écriture, les participants ont reçu deux fiches-outils dont l'objectif était encore une fois d'activer le sous-processus d'organisation mais à la différence de l'outil précédent, ces fiches se focalisaient principalement sur les éléments linguistiques (en particulier les connecteurs logiques) permettant de lier les informations entre elles. Ces outils devaient également aider les scripteurs à mieux appuyer la prise de position du destinateur grâce aux modalisateurs. Au-delà d'étudier la façon dont les participants ont utilisé ces outils de planification, nous allons également analyser plus en détail le travail préparatoire réalisé, d'une part parce qu'il s'agit du dernier atelier d'écriture du cours d'extension et d'autre part, car les données ont été plus faciles à récolter étant donné qu'il n'y avait qu'un groupe lors de cette séance.

1.3.1. De la recherche à la sélection des idées

Lors de cette séance, comme il n'y avait qu'un seul groupe présent, les participants ont pu choisir la thèse qu'il voulait défendre par rapport au sujet d'écriture qui leur était proposé. Pour rappel, ils pouvaient produire un texte soit contre soit pour la création d'un parc d'attraction (voir annexe n°7, p.133-134). Pour se mettre d'accord, les

participants ont eu l'idée de d'abord lister individuellement et par écrit leurs arguments (voir annexe n°24, p.154-157) puis de les mettre en commun oralement pour ensuite choisir la thèse pour laquelle ils avaient le plus d'idées. Ainsi, contrairement aux autres séances, le groupe a produit un brouillon de type jet de notes avant de passer au brouillon rédigé.

Une fois la thèse choisie, les participants ont encore échangé entre eux pour sélectionner les arguments principaux. Cette étape n'a pas été simple pour le groupe à cause notamment d'une mauvaise connaissance de la situation de communication. En effet, les scripteurs n'ont pas pris le temps d'analyser l'identité du destinateur – ils n'ont d'ailleurs pas utilisé le tableau du premier outil de planification - ce qui les a amenés à choisir un argument qui ne coïncidait pas avec la thèse défendue. Comme nous le montrent les extraits suivants, il a fallu que l'animatrice intervienne à deux reprises pour que les participants se rendent compte de leur erreur :

1. O : quelles sont les raisons économiques que vous avez dit ?
2. Prof. : alors la quantité de bois + je ne vois pas l'avantage pour eux + les habitants
3. R : pour l'entreprise c'est très bon
4. Prof. : pour l'entreprise + mais ça c'est dit dans l'article d'accord ? là vous écrivez au nom des familles + qu'est-ce que ça va apporter qu'il y ait le parc ?
5. N : ah okay
6. O : au nom de la famille ?
7. R : le nom de la famille ?
8. Prof. : au nom des familles je veux dire des habitants

1. Prof. : quel est l'autre argument ? la localisation ?
2. O : la localisation
3. Prof. : vous voulez dire quoi avec la localisation ?
4. O : euh +++ mais ça ce n'est pas pour la les habitants
5. N : le premier c'est la le chômage
6. O : oui
7. N : le premier c'est le chômage
8. I : parce que la localisation c'est une avantage pour l'entreprise
9. Prof. : vous n'écrivez pas au nom de l'entreprise d'accord ?

1.3.2. Focus sur le sous-processus d'organisation

Tout d'abord, nous constatons qu'après s'être mis d'accord sur le choix de leurs arguments, les participants ont pris le temps d'ordonner ces raisons. Comme pour leur production antérieure, ils ont choisi l'ordre progressif puisqu'ils ont décidé de placer l'argument qu'ils jugeaient le plus important à la fin.

1. O : donc donc le dernier argument sera + comme le dernier argument c'est le plus lourd je pense que on doit mettre le + fait de + que ce n'est pas une question de + de ne pas euh avoir un parc mais euh + parce que + parce que l'idée de destruction n'est pas obligatoire + c'est une chose euh
2. N : je pense que ton argument pour + le parc c'est de le mieux
3. O : pour le + les ingénieurs forestiers ?
4. N : oui + c'est ça c'est le dernier
5. O : le dernier donc + le premier c'est donc + ce sont trois
6. N : je pense que + on peut commencer à parler sur le chômage

Ensuite, il est intéressant de noter que pour la production de son brouillon organisé (voir annexe n°24, p.154-157), le groupe a choisi de procéder paragraphe par paragraphe en suivant de nouveau le modèle de la troisième fiche-outil (celle de la séance précédente). En effet, les scripteurs ont accordé un soin particulier au respect de la structure du texte argumentatif et au développement des trois grandes parties principales, comme l'illustre leur échange sur l'élaboration de l'introduction :

1. O : c'est seulement pour + pour montrer le sujet divisé qu'elle a qu'elle nous a demandé + après on va développer tout ça
2. I : je pense que c'est premier c'est euh citer et donner l'exemple suivant que pas faire comme ça
3. O : mais c'est comme + comme elle a demandé + c'est pour ça que on fait
4. R : maintenant c'est très simple
5. O : c'est très + c'est seulement pour *apresentar* présenter

Enfin, nous avons noté que les scripteurs se sont beaucoup servis du quatrième outil de planification lors de cet atelier, aussi bien pour lier leurs idées que pour enrichir leur texte au niveau linguistique en évitant d'employer toujours les mêmes termes. En

effet, les participants ont pris le temps d'échanger entre eux pour trouver les connecteurs les plus adaptés comme nous le voyons ci-dessous :

1. R : les jeunes auront plus de choses pour s'occuper et s'amuser + par exemple ++ on commence avec ça ? + par exemple pour donner
2. I : euh il y a une autre forme + que par exemple ++ tel que oui ?
3. O : par exemple + **notamment** notamment *** et après on peut mettre tel que + parce que tel que je ne pense pas que ça marche
4. R : par exemple marche bien ici ou non ?
5. O : par exemple tel que l'alcoolisme
6. R : donc par exemple
7. N : je pense que notamment

2. L'évolution des productions finales

Dans cette seconde partie, notre objectif est de voir si les productions finales se sont améliorées au fil des ateliers d'écriture suite à l'utilisation des fiches-outils par les scripteurs. Pour ce faire, nous allons comparer les différents textes finaux produits par les participants en nous intéressant tout particulièrement aux deux éléments suivants : la pertinence et le développement des arguments en lien avec la situation de communication puis, l'organisation des idées à l'aide de connecteurs et de la structuration générale du texte. Nous avons choisi de nous concentrer sur ces deux aspects car ce sont principalement ceux que nous voulions améliorer avec nos fiches-outils.

2.1. Les arguments

Dans cette première sous-partie, nous nous intéressons principalement aux arguments sélectionnés et développés par les scripteurs afin de soutenir leurs différentes thèses. Pour cela, nous allons prêter attention aux arguments finalement choisis par les groupes et qui apparaissent dans les textes argumentatifs définitifs. Notre objectif est de voir si les scripteurs ont bien pris en compte la situation de communication pour la sélection de leurs arguments. De plus, nous allons analyser la manière dont ces raisons ont été développées et la façon dont les scripteurs ont impliqué l'auteur dans leurs textes.

2.1.1. Situation de communication et choix des arguments

De manière générale, il est plus facile d'identifier clairement les raisons avancées par les scripteurs pour défendre leur thèse dans les productions finales réalisées lors des ateliers expérimentaux. De plus, nous constatons que les deux groupes ont choisi avec plus de pertinence leurs arguments au fil des ateliers d'écriture.

En effet, dans la première production finale (voir annexes n°13, p.141 ; n°14, p.142), seul le deuxième argument avancé – qui est le même pour les deux groupes (la capacité de la famille à prendre soin de la maison) – a un lien direct avec les attentes du destinataire et, est plus à même de le convaincre.

Dans la seconde production écrite (voir annexes n°18, p.146 ; n°19, p.147) nous nous rendons compte que les deux groupes ont bien avancé des arguments qui valorisent la ville de Curitiba néanmoins, les raisons du groupe 2 ciblent mieux le destinataire. En effet, alors que le groupe 1 a fait appel à des arguments généraux (la qualité de vie dans la ville, l'organisation du campus) qu'il semble avoir créés en mélangeant différentes informations contenues dans la dernière partie de l'outil de planification n°2, le groupe 2 a cherché des raisons plus précises qui touchent directement le destinataire et notamment son statut d'étudiant en architecture : « *Ce qu'on trouve intéressant pour toi autant qu'étudiant d'architecture, ce sont les options de loisir, les charactéristiques de l'ensemble urbain et aussi la possibilité d'amméliorer ton niveau de portugais à l'UFPR.* ». Ainsi, malgré les nombreuses digressions qui ont eu lieu lors de leur travail préparatoire (comme nous l'avons vu précédemment), les scripteurs du groupe 2 ont su faire le tri parmi toutes leurs idées pour produire des arguments adaptés à la situation de communication.

En ce qui concerne les troisièmes textes finaux (voir annexes n°22, p.152 ; n°23, p.153) nous pouvons dire que les raisons avancées sont pertinentes par rapport à la thèse de chacun des groupes, mais qu'elles ne sont pas très distinctes les unes des autres car il est possible de les réunir sous un même argument plus général : l'environnement. De plus, nous remarquons que les scripteurs – qui n'avaient reçu aucune information sur le destinataire du texte lors de cet atelier – n'ont pas pensé que le lecteur pouvait être contre leur thèse et n'ont donc pas relativisé leur point de vue.

Au contraire, pour sa dernière production (voir annexe n°25, p.158), le groupe 1 a intégré cette idée et a été capable de proposer des arguments aussi bien en lien avec l'identité et les intérêts du destinateur et du destinataire, qu'avec les idées d'éventuels opposant à sa thèse. En effet, les scripteurs ont montré dans leur texte que le destinateur,

bien que pour la création du parc, était conscient des problèmes que la création de ce dernier pouvait engendrer (« *Ensuite, nous sommes conscients que la plus grande question de l'implantation du parc c'est de la destruction des ressources naturelles.* »).

Bien que nous notons une amélioration au niveau du choix des arguments et une plus grande prise en compte de la situation de communication dans les textes finaux, nous ne pouvons pas attribuer cela aux fiches-outils n°1 et 2 (qui visaient cet objectif) car, comme nous l'avons vu précédemment, les participants n'ont eu recours à ces outils que lors du premier atelier expérimental.

2.1.2. L'étayage argumentatif

Au-delà de prendre en compte la situation de communication, il est important de « s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments » (Golder, 1996 : 121) tout en appuyant sa prise de position pour construire un texte argumentatif. Ainsi, nous allons maintenant étudier la manière dont les scripteurs ont développé leurs arguments mais également la façon dont ils ont impliqué l'auteur dans l'argumentation.

Nous nous apercevons qu'au fil des ateliers d'écriture les participants ont essayé d'enrichir le développement de leurs arguments en insérant plus d'informations dans leurs paragraphes. En effet, à partir de la deuxième production (voir annexes n°18, p.146 ; n°19, p.147), les groupes ont commencé à donner des exemples précis pour illustrer leurs raisons, comme le prix du restaurant universitaire pour le groupe 1 ou encore les références aux architectes célèbres pour le groupe 2. Il est intéressant de souligner que le groupe 1 a également fait appel à un argument d'autorité, dans sa deuxième et troisième production, afin de renforcer son argumentation : « *L'UFPR est la septième meilleure université au Brésil, selon la dernière date du RUF* » ; « *Selon les rechercheurs especialisés en environnement, la contamination pour les agrotoxiques, pour des agents virales et bactériens va devenir plus dangereux vers la populations en un siècle.* ». De plus, nous pouvons dire que l'outil de planification n°3 a eu un impact positif sur le développement des arguments, notamment dans le groupe 1, puisque les scripteurs ont essayé de suivre la structure « présentation ; explication ; illustration » proposée dans cette fiche-outil. Bien que les participants aient souvent illustré leurs raisons avant de les expliciter, ce développement en trois temps leur a permis d'étayer plus clairement chacun de leur argument et de rendre plus pertinente leur argumentation de manière générale.

Penchons-nous maintenant sur les procédés utilisés par les scripteurs pour souligner la présence et le point de vue de l'auteur dans les différents textes produits. Pour rappel, nous comptions sur l'outil de planification n°5 pour aider les participants à introduire plus de marques de subjectivité du locuteur. Avant l'introduction de cette fiche-outil, nous voyons que les scripteurs (notamment ceux du groupe 1) étaient déjà habitués à utiliser différents modalisateurs et termes subjectifs, principalement pour exprimer des opinions qui renforcent leur thèse et formuler des certitudes : « *Je suis sûr qui ma famille prendra bien soin de votre maison* » ; « *Nous pensons que l'expérience de venir au Brésil sera très positive.* » ; « *À propos de la technologie, à notre avis, elle ne semble pas être la solution pour nos problèmes environnementaux.* ». Même si le groupe 1 a employé un peu plus de modalisateurs dans son dernier texte final, nous constatons qu'il s'agit encore majoritairement de verbes d'opinion (« *nous croyons qu'il est possible* » ; « *nous trouvons que* ») et de certitude (« *nous savons que* »). La cinquième fiche-outil n'a donc pas eu d'impact réellement positif sur les productions finales des participants.

2.2. L'organisation des idées

Nous avons décidé d'évaluer dans cette seconde sous-partie l'organisation des idées en nous basant à la fois sur la façon dont les scripteurs ont structuré leurs textes en différentes parties, ainsi que sur la présence et le bon emploi des connecteurs logiques.

Dans un premier temps, nous remarquons que les deux groupes ont toujours accordé de l'importance à la structure générale de leurs textes argumentatifs puisque toutes leurs productions contiennent une introduction, un développement et une conclusion. De plus, les scripteurs ont à chaque fois pensé à diviser leurs textes en plusieurs paragraphes, visibles grâce à un retour à la ligne et un alinéa. Néanmoins, dans les deux premières productions (voir annexes n°13, p.141 ; n°14, p.142 ; n°18, p.146 ; n°19, p.147), ces découpages graphiques ne sont pas toujours pertinents car ils ne participent pas forcément à l'articulation logique du texte. Par exemple, si nous nous arrêtons sur la première production du groupe 2 (voir annexe n°14, p.142), nous constatons qu'il y a un problème au niveau du découpage de l'introduction qui a été séparée en deux paragraphes, alors que le développement des arguments n'a pas été décomposé. Ce n'est qu'à partir des troisièmes textes finaux (voir annexes n°22, p.152 ; n°23, p.153) que les scripteurs ont effectué une bonne structuration de leurs textes argumentatifs et qu'ils ont construit leurs parties en suivant le modèle proposé par l'outil de planification n°3. En effet, même si les

conclusions restent très brèves et manquent systématiquement d'ouverture, nous notons que les groupes ont bien intégré le principe d'un argument par paragraphe pour le développement et qu'ils ont pris soin de développer leurs introductions en intégrant, au minimum, l'énonciation de leur thèse et de leur plan.

Dans un second temps, nous nous rendons compte qu'au fil des ateliers d'écriture et que suite à la distribution de la troisième fiche-outil, les productions se sont enrichies en liens logiques et que ces derniers ont été employés de manière plus pertinente par les scripteurs. D'une part, nous observons l'apparition de connecteurs de classification qui permettent de marquer la structure d'ensemble du texte. Comme le montrent les deux derniers textes du groupe 1 (voir annexes n°22, p.152 ; n°25, p.158), les scripteurs ont soigné l'annonce de leur plan à l'aide de connecteurs d'énumération (« *Dans un premier temps* » ; « *Dans second temps* » ; « *Dans un dernier temps* ») tout comme l'enchaînement de leurs arguments - bien qu'ils aient commis une erreur dans l'utilisation du triptyque « (Tout) d'abord / Ensuite / Enfin ». Toutefois, bien que nous ayons vu dans la partie précédente que le groupe 2 ait essayé de varier les connecteurs logiques pour sa dernière production, en s'aidant notamment de l'outil de planification n°4, nous constatons avec le tableau ci-dessous qu'il y a peu de variation puisque ce sont presque toujours les mêmes mots qui reviennent et ce, pour les mêmes parties.

Groupe 1	Production n°3	Production n°4
Introduction Annonce du plan	Dans un premier temps Dans un second temps Dans un dernier temps	Dans un premier temps Dans un second temps Dans un dernier temps
Développement Hiérarchisation des arguments	Tout d'abord À propos de Ensuite	Tout d'abord Ensuite Ensuite
Annonce de la conclusion	En somme	Finalement

D'autre part, nous notons qu'à partir de la troisième production écrite, les deux groupes ont employé plus de connecteurs pour enrichir le développement de leurs raisons et faciliter l'enchaînement de leurs idées à l'intérieur d'un même paragraphe. Les participants ont notamment pensé à introduire leurs exemples à l'aide de mots de liaison (« *comme exemple de* » ; « *par exemple* » ; « *telles que* » ; « *notamment* »).

Pour conclure cette sous-partie, nous pouvons donc avancer que l'outil de planification n°3, qui a aidé les groupes dans l'organisation de leurs idées lors de leur travail préparatoire, a également eu un impact positif sur les productions finales des participants. En effet, suite à l'utilisation de cet outil, les scripteurs ont produit des textes argumentatifs mieux structurés dans lesquels les enchaînements explicites des idées permettent de mieux orienter le lecteur dans son interprétation du texte. La quatrième fiche-outil, quant à elle, n'a pas joué un rôle significatif visible dans l'enrichissement des textes finaux même si les scripteurs l'ont beaucoup employée pendant l'élaboration de leur brouillon rédigé.

De manière générale, ce chapitre nous a montré que l'introduction de nos fiches-outils a modifié - en partie - le fonctionnement de l'activité d'écriture des participants de notre cours d'extension. En effet, à travers l'analyse des différentes données récoltées, nous avons vu que les scripteurs ont accordé plus de temps à planifier l'écriture de leurs textes argumentatifs au fil des séances. De plus, certains outils de planification les ont aidés à prendre en compte et à developper les différents sous-processus de cette opération cognitive de planification. L'amélioration de cette étape chez nos participants, leur a également permis de produire des textes argumentatifs finaux mieux construits. Néanmoins, nous avons aussi constaté que certaines fiches-outils ont été délaissées ou mal employées par les scripteurs. Ce chapitre nous a aussi fait prendre conscience que les participants pouvaient encore améliorer leur travail préparatoire, tout comme la qualité de leurs argumentations écrites finales.

Chapitre 3. Évaluation du projet ingénierique : critiques et suggestions

Dans ce dernier chapitre, nous allons évaluer dans son ensemble le projet ingénierique qui a été développé pour les besoins de notre recherche. Pour cela, nous commencerons par analyser les retours faits par les participants du cours d'extension, à travers le questionnaire final et les entretiens réalisés lors de la dernière séance. Par la suite, nous donnerons notre propre évaluation personnelle et proposerons des pistes possibles d'amélioration.

1. Le retour des participants

1.1. Le fonctionnement du cours d'extension

Les réponses aux deux premières questions de la première partie (« Fonctionnement du cours d'extension ») du questionnaire final, nous montrent que les participants sont satisfaits du cours d'extension car celui-ci a globalement répondu à leurs attentes de départ. Dans les sous-parties qui suivent, nous allons donc faire une synthèse des points principaux – aussi bien positifs que négatifs - abordés par les participants.

1.1.1. Le travail en groupe

Même si les fiches-outils étaient l'aide principale que nous proposions afin d'améliorer la planification des scripteurs, le travail en groupe nous semblait également être une solution intéressante que nous souhaitions tester à travers les ateliers d'écriture. Grâce au questionnaire final, nous constatons que les participants sont nuancés quant à l'impact de cette modalité de travail sur l'activité de production écrite, car comme le signale très justement une des personnes, « *travailler en groupe a ses points positifs et ses points négatifs* ». D'un côté, les participants ont apprécié cette forme sociale de travail car elle les a aidés aussi bien pour la recherche des idées que pour la correction linguistique : « *C'était plus facile parce que chacun avait des idées différentes sur le sujet proposé et s'aidait pour les mettre dans le texte.* » ; « *Les points positifs sont qu'on a ensemble plusieurs des idées et on nous aide pour corriger les erreurs.* » ; « *Mais il était préférable que, dans le choix de la grammaire, nous puissions nous aider.* ». Mais de l'autre côté, les

participants considèrent que le travail en groupe a parfois compliqué leur activité d'écriture car il n'était pas facile de choisir et d'organiser toutes les idées : « *Il était plus difficile de produire des textes en groupe. Il fallait discuter les idées avant de les mettre sur le papier.* » ; « *Les points négatifs sont qu'on a beaucoup des idées et ça peut nous confondre quand on va mettre ça dans en texte.* ». Ainsi, nous pouvons en conclure que si le travail en groupe a agi positivement sur le sous-processus de récupération des idées, il a parfois été un frein à l'étape d'organisation et il a ralenti la production écrite, notamment à cause des conflits qui ont émergé entre les membres des groupes (comme le note d'ailleurs un participant : « *les productions textuelles étaient beaucoup plus lentes à cause des discordances variées* »).

1.1.2. Le rôle de l'animatrice

Comme nous l'avons expliqué dans la troisième partie de ce mémoire, au-delà de valoriser le travail en groupe, nous avons fait le choix de minimiser les interventions de l'animatrice, notamment lors de la phase de production des ateliers d'écriture. Toutefois, nous nous rendons compte, grâce aux réponses au questionnaire final, que ce choix n'a pas toujours été bien compris et accepté par les participants, qui auraient préféré une participation plus active de la part de l'animatrice. Tout d'abord, ils déplorent que l'animatrice n'ait pas plus assumé la fonction de "médiateur" en gérant la parole au sein des groupes afin d'éviter les conflits (« *Cependant, la non-intervention dedans les dinamiques des groupes déclenchait des conflicts entre les élèves. Ça a été très épuisant et frustrant quelque fois.* »). Ensuite, les participants regrettent l'absence de situations expositives lors desquelles l'animatrice leur aurait transmis des savoirs plus théoriques (« *Introduction d'une partie théorique* ») et aurait expliqué plus en détail les outils de planification (« *Pendant l'exercise, on avait de doutes en regardant la consigne et qui se seraient clarifiés facilement si on avais étudié avec plus de soin cet outil.* »). Enfin, certains participants étaient très demandeurs des feedbacks de l'animatrice (« *J'ai préféré la possibilité de parler et de clarifier des doutes avec toi.* »), ce qui nous laisse penser qu'ils auraient aimé qu'elle endosse plus souvent le rôle d'"évaluateur" (« *J'ai des problèmes d'écriture, le problème de correction qui m'a laissé un peu peur, plus de corrections de la prof se serai mieux.* »).

1.1.3. Le contenu des ateliers d'écriture

Les réponses à la première question de la deuxième partie du questionnaire final (« Production écrite ») ainsi que les remarques faites lors des entretiens (voir annexes n°26, p.159 ; n°27, p.160), nous montrent que les participants ont apprécié les documents déclencheurs et les sujets d'écriture qui leur ont été proposés lors des ateliers d'écriture (« *Les documents étaient très bien choisis.* » ; « *Je considère que tu as choisi des bons matériaux à nous.* »). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le choix du sujet le plus intéressant ou le plus facile (deux personnes ont voté pour le sujet de l'atelier d'écriture témoin tandis que deux autres ont préféré celui du deuxième atelier expérimental), de manière générale les scripteurs semblent plus à l'aise et motivés par des sujets actuels, réels et sur lesquels ils ont un minimum de connaissances : « *Quand on parle sur les thèmes que je connais les plus. Comme ça c'est plus facile de mettre mes idées dans un texte argumentatif.* » ; « […] *les sujets étaient bien actuels, donc, on a pas eu de difficultés pour s'en sortir.* » ; « *Ce sont des choses actuelles, des choses que nous voyons sur Internet et que nous discutons le jour.* ».

1.2. Les fiches-outils

Les réponses à la première question de la dernière partie du questionnaire final (« Fiches de planification »), tout comme l'entretien collectif final (voir annexe n°27, p.160), nous montrent que tous les participants sont globalement satisfaits des outils que nous leur avons proposés (« *Les outils étaient fondamentaux pour faire des consults pour organiser ce que la professeure a expliqué au début de la séance.* » ; « *Les fiches étaient très utiles et nous aidaient beaucoup.* » ; « *C'était une très bonne idée.* »). Cependant, nous constatons que ces fiches-outils n'ont pas eu les mêmes intérêts en fonction des scripteurs : si elles ont servi de fil conducteur à certains (« *Elles nous avont fourni un chemin à suivre pour produire nos textes* »), elles ont facilité les échanges oraux pour d'autres (« *Ce sont d'excellents documents, clairs, évidents et capables de mener les gens aux discussions* ») ou ont aidé des participants au niveau linguistique (« *elles aides beaucoup sur la question du vocabulaire* »).

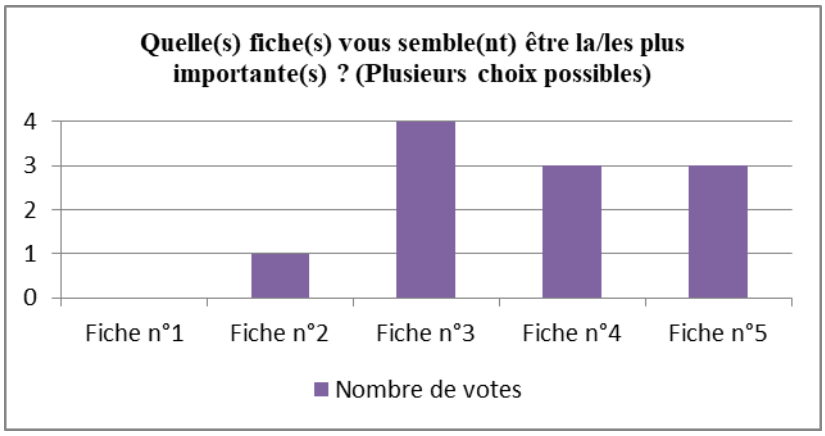


Figure 8. Récapitulatif des réponses à l'avant-dernière question du questionnaire final

Si nous regardons maintenant les réponses à la question suivante – que nous avons synthétisées dans le graphique ci-dessus - nous notons que c'est l'outil de planification n°3 qui a été préféré par les participants, notamment car celui-ci leur a fourni un exemple rédigé d'un texte argumentatif complet (« *D'après moi, la plus importante est la fiche numéro 3. Parce que avec elle a un pas a pas avec des exemples pour produire un texte argumentatif.* »). Les fiches 4 et 5 ont également été appréciées par les participants car elles les ont aidés dans la mise en mots et l'organisation de leurs idées (« *Les connecteurs nous aident à écrire d'une manière plus claire.* » ; « *Les expressions de nuances, c'est un outil pour écrire efficacement ce que nous voulons exprimer.* »). Il est intéressant de noter que les outils préférés des participants sont également les mêmes que les scripteurs ont le plus utilisés lors des ateliers d'écriture et qui ont eu le plus d'impact à la fois sur l'étape de planification que sur la qualité des productions finales, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Ainsi, les deux premières fiches, qui ont été très peu employées, sont également celles que les participants n'ont pas jugées être utiles.

Pour finir, soulignons que les trois participants du groupe 1 qui ont été présents à chaque séance, ont remarqué dans leur questionnaire que le dispositif mis en place lors du cours d'extension, a eu un effet positif aussi bien sur leur compétence linguistique en français que sur leurs stratégies de planification et la qualité de leurs productions écrites : « *Le texte argumentative était mieux réalisé après beaucoup d'autres exercises du mois d'avril.* » ; « *Je pense que les textes, après la lettre, ont grandi en qualité semaine à semaine.* » ; « […] *on améliore notre français aussi qu'on étudie comment faire un texte argumentatif en français.* » ; « *Elles nous ont aidé à préparer mieux nos textes et à les faire meilleur.* »

2. Auto-évaluation

Dans cette seconde partie, en tant que sujet-chercheuse, j'aimerais évaluer personnellement le projet ingénierique qui a été conçu et mis en place, ainsi que l'organisation générale de ce travail de recherche. En effet, je considère qu'il est essentiel de procéder à un retour critique en relevant les points positifs et négatifs du dispositif et en proposant des pistes pour l'améliorer.

2.1. Le cours d'extension

Je suis heureuse d'avoir pu mettre en place un cours d'extension car cela m'a permis de développer mon expérience professionnelle en étant confrontée à une situation d'enseignement-apprentissage différente de celle de mon stage au Celin-UFPR. En effet, même si le type de public était très semblable à celui du centre de langues, j'ai été beaucoup plus libre dans ma pratique étant donné que je n'avais pas de programme prédéfini à respecter. Néanmoins, j'ai eu plus de responsabilités lors de ce cours d'extension puisque j'ai dû concevoir moi-même chaque séance en fonction de mes propres objectifs. De plus, j'ai eu la chance d'endosser des rôles différents de celui d'enseignante, en étant à la fois animatrice d'atelier d'écriture et observatrice-chercheuse.

Globalement, le cours d'extension s'est déroulé comme prévu toutefois, il y a parfois eu des situations frustrantes et un peu difficiles à gérer. Par exemple, il n'a pas été aisé de créer une dynamique de classe d'une part car il y a eu moins de personnes qu'espéré, et d'autre part car les participants n'étaient pas toujours présents d'une séance à une autre. Je pense que cela a également eu un impact négatif sur la qualité de mes données car les textes argumentatifs n'ont pas été produits par des groupes de travail totalement identiques à chaque atelier. De plus, la contrainte institutionnelle temporelle a grandement impacté le déroulement des ateliers d'écriture et principalement l'étape de mise en commun des productions finales. En effet, comme de nombreux participants travaillaient ou avaient cours avant et/ou après le cours d'extension, les séances commençaient plutôt vers 16h45 et se terminaient aux alentours de 18h20. Ainsi, la mise en commun finale se résumait malheureusement souvent à une simple lecture à voix haute des textes mis au propre.

Concernant le contenu de mon cours d'extension, je dois admettre que je suis globalement satisfaite des sujets d'écriture que j'ai développés car je pense avoir créé des

sujets variés et cohérents par rapport à mon sujet de recherche. Les documents introducteurs me semblent également bien choisis car ils sont de différentes natures, ce qui a permis de susciter la curiosité des participants à chaque séance du cours d'extension. Je regrette cependant la manière dont j'ai élaboré les consignes d'écriture car, avec du recul, je me rends compte qu'elles n'étaient pas assez détaillées – et pas toujours compréhensibles. De plus, je pense que j'aurais dû prendre le temps de converser avec les scripteurs sur la question du destinataire, afin qu'ils dépassent l'idée d'écrire selon les attentes de l'animatrice du cours. En effet, j'aurais aimé lors de ce cours d'extension, dépasser l'idée couramment admise en contexte d'enseignement-apprentissage, que le professeur est le destinataire réel des textes des apprenants. Pour cela, je me rends compte que j'aurais dû moi-même étudier cette question dans mon cadrage théorique. Bien que j'aie présenté la distinction entre auteur empirique/auteur modèle et lecteur empirique/lecteur modèle, il aurait également fallu que j'aborde la question du destinataire fictif et du destinataire réel.

2.2. Le dispositif d'aide à la planification

En ce qui concerne mon dispositif d'aide à la planification, je pense que la création de fiches-outils à distribuer était une idée intéressante car il s'agit d'un outil facilement consultable par les scripteurs qui leur laisse une grande liberté dans leur travail. En effet, ils peuvent s'y référer à n'importe quel moment de leur activité d'écriture sans pour autant être obligés de les utiliser s'ils n'en ressentent pas le besoin. Ce dispositif permet un enseignement implicite et non-directif des stratégies de planification, qui s'intègre bien dans une pratique d'atelier d'écriture.

Néanmoins, pour que ces fiches soient véritablement efficaces, je me rends compte qu'il aurait fallu mieux préparer leur contenu. Par exemple, je suis consciente que les fiches n°1 et 5 ne sont pas assez développées – il aurait été bon de contextualiser les expressions d'opinions proposées en rajoutant des exemples - et que la fiche n°2 n'est pas réutilisable facilement puisqu'elle est trop en lien avec le sujet d'écriture. Je suis donc tout à fait d'accord lorsqu'une personne suggère dans son questionnaire final que ces outils « *devraient être reformulés* ». De plus, suite aux remarques des participants, il est évident qu'il aurait fallu étudier en détail chaque outil avec les scripteurs avant la phase de production en groupe. Ainsi, avec du recul, je crois qu'il aurait était plus judicieux

d'intercaler une séance supplémentaire entre l'atelier d'écriture témoin et les ateliers expérimentaux, lors de laquelle j'aurais étudié puis testé les cinq fiches-outils avec les participants en reprenant par exemple le premier sujet d'écriture. Un des participants a justement proposé dans son questionnaire final, d'introduire « *un petit entraînement, avant la pratique* ».

2.3. Le recueil et l'analyse des données

Je souhaiterais maintenant revenir sur la méthodologie qui a été mise en place car, bien que très diversifiée selon moi, je pense que des changements seraient nécessaires afin d'obtenir des données plus précises et complètes.

Premièrement, je me rends compte que les deux questionnaires élaborés contiennent trop de questions textuelles ouvertes, ce qui n'est pas forcément adaptés aux scripteurs de langue étrangère. En effet, je suppose que certains sujets n'ont pas développé leurs réponses car ils n'avaient pas forcément les connaissances nécessaires en français pour le faire ou bien par peur de commettre des erreurs de langue (ils avaient pourtant la possibilité de remplir les questionnaires en portugais). Je constate également que les questions proposées ne sont pas assez en lien avec mon thème de recherche c'est pourquoi je n'ai récolté que très peu d'informations sur la façon de planifier des participants. Je pense qu'il aurait été préférable de proposer plus de questions qualitatives à réponses multiples. Par exemple, au lieu de la question « Comment vous organisez-vous pour rédiger un texte argumentatif en français ? », j'aurais pu me focaliser plus spécifiquement sur le travail préparatoire des scripteurs (« Que faites-vous avant de rédiger un texte argumentatif ? ») et proposer une liste d'idées directement en lien avec les sous-processus de l'opération de planification afin de fournir des pistes de réponses aux interrogés.

Deuxièmement, je prends conscience que ce n'était pas forcément une bonne idée de mettre les participants en groupe directement lors de l'atelier témoin. D'une part, cela ne m'a pas permis de récolter des informations sur la planification individuelle des scripteurs et, d'autre part, si les participants avaient eu l'occasion d'écrire une première fois seuls, j'aurais pu par la suite mesurer l'impact du travail en groupe sur le processus de production écrite et la qualité des textes. Au-delà de l'atelier d'écriture témoin, afin d'obtenir plus de données sur les effets des fiches-outils élaborées, il aurait été intéressant d'avoir également un groupe témoin qui aurait eu les mêmes documents, sujets et

consignes d'écriture qu'un groupe recherche, mais qui n'aurait pas reçu d'outils d'aide à la planification.

Dernièrement, je regrette de ne pas avoir conçu un outil spécifique pour l'analyse des productions finales des ateliers d'écriture. Je suis certaine qu'une grille d'analyse contenant des critères précis et objectifs mettant en lien l'opération de planification avec les éléments fondamentaux du texte argumentatif, aurait permis d'évaluer beaucoup plus finement la qualité des textes et de mieux mesurer l'impact des fiches-outils. Néanmoins, je dois avouer qu'au début de mon travail, je ne savais pas avec certitude si j'allais analyser les textes finaux, c'est pourquoi je n'ai pas pris le temps de développer un outil d'analyse. Ce n'est que lors de l'étude de mes autres données, que je me suis rendu compte que je ne pourrais pas laisser de côté les productions finales des scripteurs. Par manque de temps, mais souhaitant tout de même consacrer une partie à l'évolution des textes finaux, j'ai donc décidé de me concentrer uniquement sur deux composants (les arguments et l'organisation des idées).

Conclusion

Avec ce travail, nous savons désormais que l'opération cognitive de planification est spécifique et essentielle lors de la production d'un texte argumentatif. Comme le note Golder, « Le discours argumentatif pose en effet des problèmes tout à fait particuliers de planification : gérer simultanément des arguments et des contre-arguments en vue d'une conclusion […] » (1996 : 129). De plus, pour pouvoir élaborer une argumentation écrite convaincante, il est primordial de s'intéresser de près à la situation de communication, notamment au destinataire du texte. En effet, plus que dans n'importe quel autre type de texte, il est important pour l'auteur d'entrer en relation avec son lecteur s'il souhaite construire une argumentation plus à même d'obtenir son adhésion à la thèse qu'il défend. Dans le cadre de l'activité d'écriture, c'est justement lors de son travail préparatoire que le scripteur va pouvoir organiser ses connaissances et ses idées en fonction des contraintes liées à la situation. Toutefois, nous avons appris que pour que cette étape de planification soit véritablement efficace, le scripteur doit travailler sur deux niveaux : « un niveau conceptuel non-langagier et un niveau linguistique » (Alcorta, 2001 : 101). Le passage du premier au second niveau est souvent plus complexe en langue étrangère, en particulier pour les scripteurs étrangers débutants puisqu'ils font face à de nombreuses difficultés linguistiques. Leurs incertitudes par rapport à la langue cible les amènent à se focaliser sur les aspects locaux de leur texte et donc, à délaisser le travail lié au choix et à la sélection des idées ainsi que l'organisation globale du texte.

C'est dans l'objectif d'aider les scripteurs étrangers à procéder à une meilleure planification, notamment à passer par une étape de transformation de leurs connaissances, que nous avons développé des fiches-outils qui tentent de faire le lien entre les différents sous-processus de l'opération cognitive de planification et les éléments caractéristiques du texte argumentatif. L'analyse des données récoltées confirme en partie nos deux grandes hypothèses de départ étant donné que les participants de notre cours d'extension ont accordé plus de temps à leur travail préparatoire au fil des ateliers d'écriture, et que nous avons noté quelques améliorations dans leurs productions écrites finales. Il est important de souligner que tous les outils de planification n'ont pas eu le même impact sur la planification des scripteurs et la qualité de leurs textes finaux. De plus, bien que notre dispositif ait incité les participants à prêter davantage attention aux choix et à la

hiérarchisation de leurs connaissances, plutôt qu'aux normes linguistiques du français, les scripteurs ont privilégié un travail préparatoire oral et n'ont pas eu recours à de réels brouillons instrumentaux. Néanmoins, nous avons constaté que notre intervention – à travers les fiches-outils – a principalement aidé les participants à accorder plus d'importance au sous-processus d'organisation. En effet, grâce à l'outil de planification n°3, ils ont réfléchi à la façon d'organiser et de développer leurs arguments dans le texte pour construire une argumentation plus efficace. Ils ont également mieux compris la structure du texte argumentatif en français et l'emploi des liens logiques. Malgré ces constatations plutôt positives, nous nous demandons si ces scripteurs seraient capables de réutiliser les connaissances développées pendant ce cours d'extension, lors de futures productions écrites de textes argumentatifs en français. Ont-ils intégré les différentes étapes nécessaires à une bonne planification ? Sont-ils désormais capables de produire un texte argumentatif bien organisé sans l'aide de la troisième fiche-outil ?

Ce qui est sûr, c'est que ce cours d'extension nous a montré qu'il était possible d'enseigner d'une manière différente la production écrite avec des scripteurs de FLE, et qu'il existait des solutions pour les sensibiliser au processus d'écriture. Au-delà de fiches à distribuer, il serait intéressant de se pencher sur les autres méthodes qui permettent de travailler la planification. Quelles sont les activités ou exercices qu'il est possible de pratiquer en classe de FLE (à travers différentes modalités de travail) pour aider les scripteurs à identifier la situation de communication, à rechercher, sélectionner et organiser leurs idées ? Il pourrait être également judicieux de comparer l'efficacité d'un enseignement-apprentissage explicite des stratégies de planification par rapport à une sensibilisation plus indirecte comme nous l'avons fait. À travers notre recherche documentaire, nous avons aussi souligné à plusieurs reprises l'interactivité des opérations composant le processus d'écriture ainsi, nous pouvons légitimement nous demander s'il ne serait pas préférable et plus efficace de travailler en même temps sur ces trois opérations cognitives (planification, mise en texte, révision), plutôt que d'essayer de les enseigner séparément.

Pour clore ce mémoire, et de façon plus personnelle, je dois admettre qu'il n'a pas toujours été facile de traiter mon sujet de recherche, d'une part car l'étude de l'activité rédactionnelle selon une approche de psychologie cognitive, me semblait au départ très abstraite et car il était parfois difficile de faire des liens entres les concepts théoriques et les

pratiques réels. D'autre part, à travers l'élaboration et la mise en place de mes ateliers d'écriture, j'ai pris conscience qu'il n'était pas aisé d'aborder la question de l'argumentation écrite, notamment en classe de langue étrangère, car c'est un sujet très riche qui nécessite d'avoir de bonnes connaissances théoriques :

> […] sur les épaules des enseignants responsables de développer une compétence textuelle argumentative écrite auprès d'apprenants novices, pèse une responsabilité importante, car il ne s'agit seulement d'une des compétences les plus difficiles à faire acquérir, mais aussi parce que derrière elle se cache un tas de connaissances théoriques que les enseignants doivent de façon incontournable bien maîtriser pour atteindre leur objectif. (Justo, 2012 : 50-51).

Davantage encore que l'année dernière, la réalisation de mon mémoire a donc été un réel défi pour moi, notamment dans l'articulation de mon cadrage théorique avec mes analyses. Cependant, j'ai pris beaucoup de plaisir à concevoir et à mettre en place mon projet ingénierique, car cela m'a permis de m'entraîner à la conception d'activités concrètes. Je suis également convaincue que mes recherches documentaires m'ont apporté de précieuses connaissances qui me serviront dans la suite de mon parcours professionnel.

Bibliographie

Adam, J-M. 1987. Types de séquences élémentaires. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°56,* pp.54-79. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1987_num_56_1_1461, consulté le 12/06/19.

Adam, J-M. 2005. La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion « dépassée » ? *Recherches, n°42,* pp.11-23. En ligne : http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/42_011-023__adam_.pdf, consulté le 20/05/19.

Akmoun, H. 2016. Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 35, n°1,* n.p. En ligne : https://journals.openedition.org/apliut/5352, consulté le 20/02/19.

Alamargot, D. & Chanquoy, L. 2002. Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique, vol. 102, n°2*, pp. 363-398. En ligne : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2002_num_102_2_29596, consulté le 19/02/19.

Alamargot, D. & Chanquoy, L. 2003. Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme, vol. 38, n°2*, pp. 171-190. En ligne : http://cogprints.org/3438/1/12_Chanquoy.pdf, consulté le 20/05/19.

Alcorta, M. 2001. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie, n°137,* pp. 95-103. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF137_9.pdf, consulté le 10/06/19.

Amossy, R. 2008. Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du discours, n°1,* n.p. En ligne : https://journals.openedition.org/aad/200, consulté le 04/05/19.

Auricchio, A., Masseron, C. & Perrin-Schirmer, C. 2004. La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°123-124,* pp. 171-211. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_123_1_2054, consulté le 15/06/19.

Barbier, M-L. 2003. Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se, www.arobase.to, volume 1-2,* pp. 6-21. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/266035696_Ecrire_en_L2_bilan_et_perspectives_des_recherches, consulté le 08/02/19.

Bégin, C. 2008. Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation, vol.34, n°1,* pp. 47-67. En ligne : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar/, consulté le 09/05/19.

Bernardin, J. 2011. L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui, n°174,* pp. 27-36. En ligne : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-27.htm#, consulté le 14 :02 :19.

Bidaud, E. & Megherbi, H. 2005. De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et l'adolescence, n°61,* pp. 19-24. En ligne : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm?contenu=resume, consulté le 15/02/19.

Bouchard, R. 1996. Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française, n°112,* pp.88-105. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5362, consulté le 05/05/19.

Brassard, D. 1988. Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? *Recherches, n°9,* pp.123-164. En ligne : http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/R9_123-164_Brassart.pdf, consulté le 16/04/19.

Breton, P. 2009. L'argumentation dans la communication. Paris : La Découverte.

Breyton, M. & Fraisse, P. 1959. Comparaison entre les langages oral et écrit. *L'année psychologique, vol. 59, n°1,* pp. 61-71. En ligne : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596, consulté le 12/02/19.

Brossard, M. 2004. *Vygotsky. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. En ligne : https://books.openedition.org/septentrion/14170?lang=fr, consulté le 10/02/19.

Calas, F. 2006. Cohérence et discours. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Cavanagh, M. 2005. Stratégies pour écrire un texte d'opinion. Montréal : Chenelière Éducation.

Chanier, T. & Jeannot, L. 2008. Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone. *Alsic, vol.11, n°2,* pp.39-78. En ligne : https://journals.openedition.org/alsic/879, consulté le 15/05/19.

Charaudeau, P. 1998. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. *Le Français aujourd'hui, n°123,* pp. 6-15. En ligne : http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre,223.html, consulté le 15/03/19.

Charolles, M. 1980. Les formes directes et indirectes de l'argumentation. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°28, pp.7-43. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1980_num_28_1_1179, consulté le 20/05/19.

Chartrand, S-G. 1993. Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation, vol.19, n°4*, pp. 679–693. En ligne : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n4-rse1857/031672ar.pdf, consulté le 12/06/19.

Chauveau, G. 1990. Acte de lecture et décodage. *Revue de recherches en éducation, n°3,* pp. 31-50. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1990_num_3_1_1839, consulté le 15/02/19.

Chaves, N. et *al*. 2012. La mémorisation de l'orthographe des mots lus en CM2 : effet du traitement visuel simultané. *L'Année psychologique, vol.112*, pp.175-196. En ligne : https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-2-page-175.htm, consulté le 02/03/19.

Chesnet, D. et *al*. 1995. Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°11*, pp. 29-46. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_11_1_2140, consulté le 22/02/19.

Colletta, J-M. 2004. Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. *Corps, langage et cognition*. Bruxelles : Mardaga.

Combettes, B. 1987. Texte, discours, cohérence. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°71*, pp. 85-91. En ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1987_num_71_1_1903, consulté le 04/05/19.

Connac, S. 2017. La coopération entre élèves. Futuroscope : Réseau Canopé.

Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cornaire, C. & Raymond, P. 1999. La production écrite. Paris : CLE International.

Croisile, B. 2009. Approche neurocognitive de la mémoire. *Gérontologie et société, vol. 32, n°130*, pp.11-29. En ligne : https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2009-3-page-11.htm, consulté le 21/02/19.

Cuq, J-P. & et Gruca, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : PUG.

Du Pasquier, M-A. 2009. Comment l'écriture vient à l'enfant. *Le Journal des psychologues, n°272*, pp. 22-25. En ligne : https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-9-page-22.htm, consulté le 10/02/19.

Faux, J. & Kervyn, B. 2014. Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? *Pratiques, n°161-162,* n.p. En ligne : https://journals.openedition.org/pratiques/2172, consulté le 05/01/19.

Favart, M. & Golder, C. 2003. Argumenter c'est difficile…Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Ela. Etudes de linguistique appliquée, n°130,* pp. 187-209. En ligne : https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-187.htm, consulté le 06/02/19.

Favart, M. & Olive, T. 2005. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française, n°50,* pp. 273-285. En ligne : https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0033298405000373, consulté le 06/02/19.

Fayol, M. 1996. La production du langage écrit. In. David, J. et *al. L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège.* Paris : PUF, pp. 7-36. En ligne : https://www.cairn.info/l-apprentissage-de-l-ecriture-de-l-ecole-au-colleg--9782130477358-page-7.htm#, consulté le 10/02/19.

Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.

Fayol, M. [2013] 2017. *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.

Foucambert, J. 1974. Apprentissage et enseignement de la lecture. *Communication et langage, n°24,* pp.46-59. En ligne : https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1974_num_24_1_4154, consulté le 14/02/19.

Garcia-Debanc, C. 1986. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49,* pp. 23-49. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449, consulté le 06/02/19.

Giguère, J. et *al*. s.d. Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *RCAL-CJAL, vol.5, nos.1-2,* pp.23-50. En ligne : file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/19838-Article%20Text-26322-1-10-20121015%20(1).pdf, consulté le 13/04/19.

Golder, C. 1996. La production de discours argumentatifs : revue de questions. *Revue française de pédagogie, vol.116,* pp. 119-134. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_116_1_1196, consulté le 07/08/19.

Groult, N. & López del Hierro, E. 2017. Enseigner/apprendre à écrire en français langue étrangère : un casse-tête chinois. *Synergies Mexique, n° 7,* pp. 39-47. En ligne : http://gerflint.fr/Base/Mexique7/groult_lopez.pdf, consulté le 25/03/19.

Hidden, M-O. 2013. *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Livre.

Jaubert, A. 2005. Cohésion et cohérence. *Étude de linguistique textuelle*. Lyon : ENS Éditions.

Justo, L. 2012. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. *Synergies Venezuela, n°7,* pp.39-53. En ligne : https://gerflint.fr/Base/venezuela7/justo.pdf, consulté le 04/04/19.

Lamy, C. 2009. Les ateliers d'écriture. *Le journal des psychologues, n°272,* pp. 36-39. En ligne : https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2009-9-page-36.htm , consulté le 06/02/19.

Lehmann, S. 2010. Le couple interactif *texte/phrase* dans l'histoire de la langue française. *Discours, n°7,* pp. 1-28. En ligne : https://journals.openedition.org/discours/7991, consulté le 15/05/19.

Mangenot, F. 1996. Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et L2. In. Université de Franche-Comté. *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Besançon : PUFC, pp. 531-542.

Masseron, C. 1997. Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets, propositions (II). *Pratique : linguistiques, littérature, didactique, n°96,* pp. 35-61. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_96_1_2473, consulté le 13/05/19.

Meirieu, P. 1989. Apprendre en groupe ? Itinéraire des pédagogies de groupe. Lyon : Chronique sociale.

Micheli, R. 2011. L'argumentation au carrefour des disciplines : sciences du langage et sciences sociales. *A contrario, n°16,* pp. 3-9. En ligne : https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-2-page-3.htm, consulté le 20/05/19.

Nussbaum, L. 1999. Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. Langages, n°134, pp.35-50. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2191, consulté le 18/07/19.

Olive, T. & Piolat, A. 2003. Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme, vol. XXXVIII, n°2*, pp. 191-206. En ligne : http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf, consulté le 06/02/19.

Pellat, J-C.1988. Indépendance ou interaction de l'écrit et de l'oral ? Recensement critique des définitions du graphème. Pour une Théorie de la Langue Ecrite, pp. 133-146. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00932313/document, consulté le 13/02/19.

Petitjean, A. 1989. Les typologies textuelles. *Pratiques, n°62,* pp.86-125. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_62_1_1510, consulté le 25/05/19.

Plantin, C. 1996. Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue française, n°112,* pp. 9-30. En ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5358, consulté le 20/05/19.

Plaza, M. 2014. Le développement du langage oral. *Contraste, n°39*, pp. 99 à 118. En ligne : https://www.cairn.info/revue-contraste-2014-1-page-99.htm, consulté le 11/02/19.

Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

Revaz, F. 1988. Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Jean-Paul Bronckart avec la collaboration de D. Bain, B. Schneuwly,

Robert, S. 2003. L'épaisseur du langage et la linéarité de l'énoncé: vers un modèle énonciatif de production. In. Aboubakar Ouattara (éd.). *Parcours énonciatifs et parcours interprétatifs - Théories et applications*. Paris/Gap : Ophrys, pp. 255-274. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00022415, consulté le 22/02/19.

Robert, J-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Tricot, A. 2009. *La régulation de la charge cognitive : un nouveau point de vue*. En ligne : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_Epique2009.pdf, consulté le 11/04/19.

Vignaux, G. 1973. Le discours argumenté écrit. *Communications, n°20*, pp.101-159. En ligne : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1973_num_20_1_1300, consulté le 16/04/19

Sigles et abréviations utilisés

Celin :	Centre de Langues et d'Interculturalité
CECRL :	Cadre Européen Commun de Références pour les Langues
FLE :	Français Langue Étrangère
FLES :	Français Langue Étrangère et Seconde
UFPR :	Université Fédérale du Paraná
UGA :	Université Grenoble-Alpes

Table des illustrations

Figure 1. Première modélisation du processus d’écriture de Hayes et Flower (1980) 20
Figure 2. Remue-méninges collectif autour du terme "argumenter" (séance introductive) 80
Figure 3. Comparaison de l'explication et de l'argumentation (séance introductive) 81
Figure 4. Partie du brouillon du groupe 1 (atelier d'écriture témoin) 86
Figure 5. Brouillon individuel d'un membre du groupe 2 (atelier d’écriture témoin) 87
Figure 6. Partie de la production finale du groupe 1 (atelier d'écriture témoin) 88
Figure 7. Partie de la production finale du groupe 2 (atelier d'écriture témoin) 88
Figure 8. Récapitulatif des réponses à l'avant-dernière question du questionnaire final ... 108

Table des annexes

Annexe 1. Affiche du cours d'extension 127
Annexe 2. Plan séance introductive 128
Annexe 3. Sujet et consigne du jeu de rôle – Séance introductive 129
Annexe 4. Atelier d'écriture témoin 130
Annexe 5. Atelier d'écriture expérimental n°1 132
Annexe 6. Atelier d'écriture expérimental n°2 133
Annexe 7. Atelier d'écriture expérimental n°3 134
Annexe 8. Questionnaire initial 136
Annexe 9. Questionnaire final 138
Annexe 10. Autorisation d'enregistrement 139
Annexe 11. Brouillon collectif – Atelier témoin – Groupe 1 140
Annexe 12. Brouillon collectif – Atelier témoin – Groupe 2 141
Annexe 13. Production finale – Atelier témoin – Groupe 1 142
Annexe 14. Production finale – Atelier témoin – Groupe 2 143
Annexe 15. Brouillon collectif – Atelier expérimental 1 – Groupe 1 144
Annexe 16. Outil de planification 1 – Atelier expérimental 1 – Groupe 1 145
Annexe 17. Brouillon collectif – Atelier expérimental 1 – Groupe 2 146
Annexe 18. Production finale – Atelier expérimental 1 – Groupe 1 147
Annexe 19. Production finale – Atelier expérimental 1 – Groupe 2 148
Annexe 20. Brouillons collectifs – Atelier expérimental 2 – Groupe 1 149
Annexe 21. Brouillons collectifs – Atelier expérimental 2 – Groupe 2 151
Annexe 22. Production finale – Atelier expérimental 2 – Groupe 1 153
Annexe 23. Production finale – Atelier expérimental 2 – Groupe 2 154
Annexe 24. Brouillons collectifs – Atelier expérimental 3 – Groupe 1 155
Annexe 25. Production finale – Atelier expérimental 3 – Groupe 1 159
Annexe 26. Transcription entretien individuel 160
Annexe 27. Transcription entretien collectif 161

Annexe 1.

Affiche du cours d'extension

ATELIERS D'ÉCRITURE

Pour s'entraîner à la production de textes argumentatifs

Une première séance ludique autour de la notion d'argumentation (remue-méninges, discussions, jeux de rôles) puis, des ateliers d'écriture afin de vous exercer à la production de textes argumentatifs.
Travail en groupe, contraintes d'écriture, documents déclencheurs et lectures des productions sont au programme !

Curso de extensãogr atuito

Data: Terças-feiras, dias 02, 09, 16, 23 e 30 de Abril de 2019
Horário: das 16:30 às 18:30
Local: Lab 04 (10° andar) - D. Pedro I
Pré-requisito: francês intermediário
(Aulas ministradas em francês)

Inscrições: laura.lindo@laposte.net
(enviar nome completo, instituição e nível de francês)
Atenção vagas limitadas

Certificação ao finald oc urso!

Todas as produções escritas dos participantes serão coletadas e alguns momentos das aulas serão gravados

Annexe 2.

Plan séance introductive

SÉANCE N°1 : QU'EST-CE QU'ARGUMENTER ?
Le 02/04/2019

Objectif principal

- Recueillir les connaissances et les représentations des apprenants sur ce qu'est argumenter.

Objectifs secondaires

À la fin de la séance, les participants doivent être capables :

- d'exposer un point de vue argumenté.
- de produire un énoncé argumenté dans une situation interactive fictive.

Déroulement

Activité n°1 : « Brise-glace » *(à l'écrit et à l'oral, 15 minutes, individuellement puis collectivement)*

- Chaque personne note 4 petites phrases : *« J'aime… / Je n'aime pas… / Je suis (qualité) / Je suis (défaut). »*
- Ramasser tous les papiers puis en faire piocher un à chaque participant : la personne lit le papier et doit deviner de quel participant il s'agit.

Activité n°2 : « Remue-méninges » *(à l'oral, 10 minutes, collectivement)*

Remue-méninges autour du terme « argumenter » : le noter au tableau et demander à chaque apprenant de lui rattacher un autre mot. Noter les mots des participants au tableau.

Activité n°3 *(à l'oral, 10 minutes, collectivement)*

Poser la question suivante aux apprenants et la noter au tableau : « Si vous pouviez changer une chose dans la ville de Curitiba, qu'est-ce que ce serait ? »

Après une ou deux minutes de réflexion individuelle, à tour de rôle et à l'oral, chaque personne répond à la question sans donner de justification (noter les réponses des apprenants au tableau).

Activité n°4 *(à l'oral, 15 minutes, en binôme)*

Demander aux étudiants de se mettre deux par deux et d'expliquer leur choix (au moins 2 ou 3 raisons) par rapport à la question posée précédemment. Pendant qu'un étudiant donne sa justification, son partenaire prend des notes puis inversement.

Activité n°5 : Jeu de rôle/Simulation *(à l'oral, entre 40 et 50 minutes, en binôme puis collectivement)*

Débat collectif oral à partir d'une situation fictive :

1) Expliquer la situation puis mettre les participants en binôme et leur attribuer un rôle.
2) Temps de préparation (environ 20 minutes) : échanges oraux entre les membres du duo afin de chercher des arguments pour préparer la défense de leur personnage (prises de notes possibles).
3) Débat collectif à l'oral, entre 15 et 20 minutes : chaque binôme argumente en la faveur de son personnage et essaie de discréditer les autres personnages. Les participants doivent également prendre des notes par rapport à ce que disent les autres binômes.
4) Élection du personnage à sauver : choisir la meilleure argumentation (les binômes n'ont pas le droit de voter pour leur propre personnage).

Activité n°6 : Réflexion *(à l'oral, 5/10 minutes, collectivement)*

Demander aux apprenants de relever les différences entre les activités 4 et 5 : expliquer une opinion personnelle / faire adhérer quelqu'un à notre opinion.

Annexe 3.

Sujet et consigne du jeu de rôle – Séance introductive

SÉANCE N°1 : QU'EST-CE QU'ARGUMENTER ?
Le 02/04/2019

Jeu de rôle : « Fin du monde : qui sera l'élu ? »

Scénario

Nous sommes en 2200. Malgré les avertissements des scientifiques et des écologistes, les êtres humains n'ont pas changé leur mode de vie : ils ont continué à surproduire, à surconsommer et bien évidemment, à polluer.
La Terre, dévastée, est sur le point d'imploser.
Les personnes les plus influentes et les plus riches du monde ont décidé de s'exiler sur une autre planète, récemment découverte et surnommée Hope, afin de sauver leur peau.
Les scientifiques sont catégoriques : cette planète a exactement les mêmes caractéristiques que la Terre.
Une seule ombre au tableau : une autre espèce humanoïde a été détectée.
Le jour du départ approche. Les vaisseaux sont prêts, toutes les places ont été vendues.
Toutes ? Ah non, il en reste une !
Dans un élan de générosité, les dirigeants de cet exil massif, décident d'offrir cette dernière place à une personne quelconque. Mais alors, qui sera l'heureux/heureuse élu(e) ? Faites vos jeux …

Personnages

- Huguette : Personne âgée de plus de 80 ans, ancienne chirurgienne de renom, elle sait fabriquer des remèdes naturels très efficaces avec ce qu'elle trouve autour d'elle.

- George : Trentenaire en très bonne santé, il a une très grande endurance et il est capable de soulever et de déplacer des charges très lourdes. Il a besoin d'une grande quantité de nourriture pour survivre.

- Thomas : Quadragénaire, il est aveugle mais il a une ouïe surdéveloppée et il maîtrise parfaitement plusieurs arts-martiaux.

- Julie : La vingtaine, elle est surdouée (elle a le QI le plus élevé de tous les temps), elle est en fauteuil roulant car elle est tétraplégique.

- Mathieu : Orphelin de 8 ans, il a un métabolisme extraordinaire : il n'a pas besoin de manger ou de boire pour survivre.

- Marion : Quinquagénaire, elle est très manuelle : elle peut réparer n'importe quoi. Elle est considérée comme instable et imprudente à cause de son obsession pour les extraterrestres, qu'elle connaît parfaitement.

Consigne

Vous êtes les dirigeants de cette opération de sauvetage de l'Humanité. Vous décidez d'organiser une réunion de dernière minute avant le départ, afin de choisir la personne qui aura le privilège de participer à cet exil gratuitement ! Malheureusement, vous vous rendez compte que le choix va être difficile car vous n'arrivez pas à vous mettre d'accord.

En binôme ou trinôme, cherchez des arguments pour défendre le personnage qui vous a été attribué. Vous disposez de 15 minutes de préparation. Une fois le temps écoulé, défendez oralement votre personnage lors du débat collectif. Vous pouvez utiliser différents types d'arguments tant qu'ils correspondent au profil du personnage. Pensez également à formuler des contre-arguments pour discréditer les autres personnages. Après le débat, vous devez élire le personnage qui, selon vous, mérite la dernière place dans le vaisseau (vous n'avez pas le droit de voter pour votre propre personnage).

Annexe 4.

Atelier d'écriture témoin

SÉANCE N°2 – ATELIER D'ÉCRITURE N°1
« Tout pour une maison au Canada ! »
Le 09/04/2019

Document déclencheur

« Pour gagner cette villa, il suffit d'écrire une lettre de motivation »

Au Canada, il suffit d'écrire une lettre de motivation convaincante pour gagner une maison au bord d'un lac. La villa située dans le hameau de Millarville, près de la ville de Calgary, en Alberta, vaut 1,7 million de dollars canadiens (environ 1,1 million d'euros). Sa propriétaire, Alla Wagner, doit déménager dans une structure adaptée pour des raisons de santé. Cette Canadienne d'un certain âge n'a pas réussi à la vendre sur le marché immobilier classique. Elle a donc décidé d'organiser un concours pour céder son bien à de nouveaux propriétaires.
Les participants sont invités à rédiger un texte de 350 mots maximum pour se présenter et expliquer pourquoi ils souhaitent vivre dans cette maison. Ils doivent ensuite l'envoyer par voie postale ou par email, et s'acquitter des frais de participation, qui ont été fixés à 25 dollars canadiens, soit 16,50 €.

Un concours ouvert aux non-Canadiens

Le concours se déroule en plusieurs étapes, comme l'indique la page Facebook consacrée à cette initiative. Dans un premier temps, les textes les plus convaincants seront sélectionnés pour la demi-finale. Ils seront publiés, avec le consentement des auteurs, sur les réseaux sociaux et soumis au vote des internautes. Puis, les textes des 500 finalistes seront examinés par « un panel de juges indépendants » qui choisira le vainqueur.
Le concours est ouvert à toute personne majeure, quelle que soit sa nationalité. Seuls les membres de la famille d'Alla Wagner n'ont pas le droit de participer.

Vue sur les Rocheuses canadiennes

Plusieurs conditions sont requises pour que le concours aboutisse. Il faut qu'au moins 68 000 personnes participent afin que la totalité des frais de participation couvrent le prix de la maison. Le concours sera également annulé si Alla Wagner trouve, entre-temps, un acheteur convenable ou si elle décède. Dans le cas d'une annulation, les frais de participation seront remboursés.
Selon l'agence immobilière, la maison est de « style géorgien ». Elle fait 360 m^2, comprend trois chambres, une cave à vin, deux salons avec de grandes cheminées et est riche en boiseries. Elle offre une « vue panoramique » sur les Rocheuses canadiennes et sur un lac.

Plus qu'une maison, une « œuvre d'art »

Alla Wagner vit dans cette maison depuis 2011, année de sa construction, et c'est à contrecœur qu'elle la quitte. En juin 2018, elle est tombée de sa chaise de bureau et s'est blessée à la colonne vertébrale. « Quand les infirmières à domicile sont venues chez moi, elles m'ont suggéré de réaménager ma maison pour l'adapter à mon handicap, mais je n'en avais pas envie, explique-t-elle à la chaîne locale CTV News Calgary. Cette maison est une œuvre d'art et je ne veux pas effectuer des travaux qui gâcheraient le travail des artisans. »
Alla Wagner a eu l'idée d'organiser ce concours cinq mois après la mise en vente de sa maison.
Elle admet que lire plus de 60 000 lettres de motivation risque d'être fastidieux, mais elle dit n'avoir « rien à perdre ». Tout ce qu'elle espère, c'est « qu'une famille emménagera dans cette maison, et sera heureuse ici, aussi heureuse que je le fus ».

Les aléas du concours

La Canadienne s'est inspirée d'initiatives similaires. Par exemple, en 2015, les propriétaires de l'auberge *Center Lovell*, dans le Maine, aux États-Unis, avaient organisé un concours d'écriture pour céder leur bien immobilier. Cependant, après que le nom de l'heureux élu avait été annoncé, plusieurs participants s'étaient plaints et la police avait dû mener une enquête pour prouver que le concours n'était pas truqué.
La mauvaise foi des participants n'est pas le seul obstacle à prévoir. En 2016, les propriétaires d'une autre auberge, à Ogunquit, toujours dans le Maine, ont dû annuler leur concours d'écriture car le nombre de participants était insuffisant.

Source article : https://www.ouest-france.fr/leditiondusoir/data/43203/reader/reader.html#!preferred/1/package/43203/pub/62616/page/5

Sujet d'écriture

Imaginez que votre groupe est une famille brésilienne qui souhaite changer de vie et partir vivre dans un autre pays. Vous venez de lire un article dans le journal local de Curitiba qui présente le concours pour gagner la maison d'Alla Wagner au Canada. C'est l'opportunité parfaite pour vous de réaliser votre rêve de changement de vie. Vous décidez donc de participer au concours en rédigeant un texte argumentatif qui défende votre candidature.

Consignes d'écriture

- Votre texte doit comporter entre 300 et 350 mots.
- Vous pouvez écrire votre texte à la première personne du singulier (« je ») si vous décidez d'être une personne précise de la famille, ou à la première personne du pluriel (« nous ») si vous préférez parler au nom de la famille en général.
- Dans votre texte, vous devez vous adresser directement à Alla Wagner, que vous vouvoierez.
- Vous êtes libres d'organiser et de structurer votre texte comme vous le souhaitez (parties, paragraphes, etc.), mais faites en sorte qu'il soit cohérent, lisible et compréhensible.
- Vous êtes libres d'utiliser tous les types d'arguments que vous souhaitez tant qu'ils correspondent à la situation.
- Le lecteur doit comprendre clairement les raisons pour lesquelles votre famille devrait recevoir cette maison.

Annexe 5.

Atelier d'écriture expérimental n°1

SÉANCE N°3 – ATELIER D'ÉCRITURE N°2
« Curitiba, ça vaut le coup ! »
Le 16/04/2019

Document déclencheur

Thomas

1 post

Curitiba : une ville qui vaut le coup ?

Enregistrer

11 avr. 2019 à 16:48

Bonjour tout le monde,

Je m'appelle Thomas, j'ai 22 ans et j'ai besoin de vos conseils !!!

Je suis étudiant en deuxième année de master d'architecture à l'ENSAP de Bordeaux et j'ai la possibilité de partir à l'étranger faire ma dernière année d'étude. Mon école à un partenariat avec l'Université fédérale de Curitiba au Brésil.

J'ai toujours rêvé d'étudier à l'étranger et le Brésil c'est la classe quand même !

Le souci c'est que ça fait seulement un an que j'apprends le portugais, mon niveau est pas top et à ce qu'il paraît les Brésiliens ne parlent pas beaucoup anglais, du coup ça risque d'être compliqué.

En plus, en cherchant des infos sur Curitiba, j'ai trouvé pas mal d'avis négatifs.

Apparemment c'est pas la ville idéale pour connaître le Brésil typique : le climat semble assez mauvais et les gens sont pas hyper chaleureux.

Bon, je sais que tout dépend de l'expérience personnelle de chacun mais du coup je sais pas trop quoi faire !! Et en même temps ce serait une super opportunité !

Donc si certains d'entre vous connaissent cette ville, y sont déjà allés en vacances ou pour étudier, ce serait super d'avoir vos avis !!

Merci d'avance, obrigado ;)

Répondre

Signaler un contenu inapproprié

Consignes d'écriture

- Répondez à Thomas pour lui prouver que « Curitiba, est une ville qui vaut le coup ». Pour ce faire, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous donnez **trois arguments** en faveur de Curitiba, chacun illustré par **un ou deux exemples**.
- Votre texte doit comporter entre 200 et 250 mots (indiquez le nombre de mots sur la production finale).
- Écrivez le texte à la première personne du pluriel (« nous ») afin de parler au nom du groupe entier.
- Dans votre texte, vous devez vous adresser directement à Thomas, que vous tutoierez.

Annexe 6.

Atelier d'écriture expérimental n°2

SÉANCE N°4 – ATELIER D'ÉCRITURE N°3
« Le monde dans 100 ans… »
Le 23/04/2019

Dans 100 ans, la vie sur Terre sera-t-elle meilleure ou pire qu'aujourd'hui ?

Guerre nucléaire, domination de l'espèce humaine par l'intelligence artificielle, épuisement des ressources naturelles, etc., pour certains scientifiques tels que Stephen Hawking ou Frank Fenner, la vie sur Terre ne va pas aller en s'arrangeant. Ils prédisent même la fin de l'Humanité dans moins de 100 ans. D'autres, plus optimistes, sont convaincus qu'il est possible de résoudre les grands problèmes environnementaux, notamment grâce aux technologies. Ils pensent même que, grâce aux connaissances accumulées jusqu'à maintenant, nous pourrons construire un monde meilleur : paix dans le monde, éradication des maladies, intelligence artificielle au service de l'Humain, etc. ***Qu'en pensez-vous ?***

Consignes d'écriture :

- Exprimez votre opinion personnelle dans un essai argumenté qui comprendra les trois parties suivantes : introduction, développement et conclusion.
- Donnez (et développez) au moins 3 arguments et illustrez-les par un ou plusieurs exemples.
- Structurez votre texte à l'aide de connecteurs logiques et pensez à faire des transitions entre les parties et les sous-parties.
- Variez les expressions ainsi que les verbes d'opinion.
- Vous pouvez écrire votre texte à la première personne du singulier (« je ») ou à la première personne du pluriel (« nous »).
- Votre texte doit comporter entre 300 et 350 mots.

Annexe 7.

Atelier d'écriture expérimental n°3

SÉANCE N°5 – ATELIER D'ÉCRITURE N°4
« Le parc d'attraction de la discorde ! »
Le 30/04/2019

Document déclencheur

Implantation d'un parc d'attraction : vers la renaissance de Villemorte ?

Publié le 29/04/19 à 8:33 sur blablabla-villemorte-info.fr

Vendredi 26 avril, le maire de Villemorte, M. Morose, a reçu les dirigeants de l'entreprise « Amuse-toi ».
Les célèbres entrepreneurs, Mme. Fête et M. Jeu, souhaitent construire leur 10ème parc d'attraction, « Passe-temps » de son petit nom, afin de rivaliser avec les grandes entreprises mondiales « Funland » et « Alegriaworld ».
Ils ont choisi Villemorte car selon eux, la ville a des atouts indéniables tels que sa localisation et ses ressources naturelles : « Villemorte est proche de l'Allemagne et de la Suisse et elle se situe à seulement 50 km de l'aéroport de Strasbourg. Elle pourrait devenir un véritable carrefour européen grâce au parc. De plus, nous pourrions utiliser la rivière Chagrin pour alimenter certaines de nos attractions comme la piscine à vagues ou les chutes de la mort. Après avoir rasé une partie de la forêt Tourment, nous aurons une grande quantité de bois pour construire notre attraction Timber. Cette ville est parfaite ! » s'enthousiasme Mme. Joie.

De son côté, l'adjoint au maire, M. Fourbe, voit lui aussi d'un très bon œil l'implantation de ce parc d'attraction dans cette petite ville de 5000 habitants : « Malgré tous nos efforts, Villemorte n'arrive pas à décoller, le taux de chômage est de 30% (et de 50% chez les jeunes de moins de 25 ans), les commerçants sont de moins en moins nombreux et nous n'avons pas assez de moyens pour développer les infrastructures urbaines. Grâce à ce parc, nous pourrions attirer de nombreux touristes et ainsi relancer l'économie de la ville. Ce serait un nouvel environnement pour tout le monde.»
L'environnement justement, parlons-en ! Les quelques écologistes de la ville se sont réunis pour former l'association « 50 nuances de vert ». Ils s'opposent fortement à la création du parc d'attraction car selon eux, celui-ci va détruire la faune et la flore de la région et engendrer une énorme pollution : « Ils veulent détruire une partie de la forêt alors qu'elle abrite de nombreuses espèces animales et sert de poumon vert à la ville !

L'eau va être détournée et salie par les attractions, les champs vont être remplacés par des parkings et notre air va devenir irrespirable à cause du trafic routier ! », s'insurge Isa Larévolte.
Quant à eux, les habitants de Villemorte ont eu des réactions partagées à l'annonce de ce projet. Certains sont très emballés tels que Jean Flamme, animateur de la maison des jeunes. D'autres, comme Mme. Crainte mère de 3 enfants, sont plus mitigés à cause des désagréments qui pourraient être engendrés par l'afflux massif des touristes.
« Création d'emploi, loisir pour les jeunes, rayonnement européen, ce ne sont que des paroles en l'air ! L'argent, voilà ce qu'ils veulent ! Des sous, du fric et encore des ronds !», lance violemment Tex Agère, nouvellement retraité.
Face à toutes ces réactions, M. Morose a décidé de donner la parole aux habitants afin de connaître plus en détail leurs opinions et de trouver la meilleure solution possible pour Villemorte…
On sent que ce n'est pas gagné !

Jean Doute et Seb Peyre-Plexe

Sujet d'écriture

Situation n°1 : Vous habitez à Villemorte et vous êtes contre la création du parc d'attraction. Vous décidez de vous unir avec les autres habitants qui sont défavorables à ce projet et de créer le collectif de protestation « Passe ton chemin ! ». Après avoir vu cet article dans le journal local, vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, qu'il s'agit d'un projet néfaste pour Villemorte et ses habitants.

Situation n°2 : Vous habitez à Villemorte et vous pour contre la création du parc d'attraction. Vous décidez de vous unir avec les autres habitants qui sont favorables à ce projet et de créer le collectif de soutien « À fond le fun ! ». Après avoir vu cet article dans le journal local, vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, qu'il s'agit d'un projet avantageux pour Villemorte et ses habitants.

Consignes d'écriture

- Votre texte doit contenir les trois parties suivantes : introduction, développement et conclusion, et être organisé en paragraphes.
- Donnez (et développez) au moins 3 arguments et illustrez-les par un ou plusieurs exemples.
- Structurez votre texte à l'aide de connecteurs logiques et pensez à faire des transitions entre les parties et les sous-parties.
- Variez les expressions ainsi que les verbes d'opinion.
- Écrivez votre texte à la première personne du pluriel (« nous »).
- Votre texte doit comporter environ 300 mots.

Annexe 8.

Questionnaire initial

COURS D'EXTENSION - QUESTIONNAIRE INITIAL
(Élaboré par Laura Lindo)

I) Généralités

a) Identité

Prénom et nom :	
Date de naissance :	Nationalité :
Adresse mail :	Téléphone portable :
Profession / Études (actuelles) :	
Langue(s) première(s) :	
Langues parlées ou étudiées :	

b) Connaissances en français

1. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?

2. Comment avez-vous appris/apprenez-vous le français (cours dans un centre de langue, cours individuels privés, en autodidacte, etc.) ?

3. Dans quelle(s) activité(s) langagière(s) avez-vous le plus de facilités en français (expression orale/écrite, compréhension orale/écrite) ?

4. Dans quelle(s) activité(s) langagière(s) avez-vous le plus de difficultés en français (expression orale/écrite, compréhension orale/écrite) ?

II) Cours d'extension

1. Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e) à ce cours d'extension ? Quelles sont vos attentes ?

a) Votre rapport à l'écriture

1. Aimez-vous écrire en dehors de vos études / votre travail ? Ecrivez-vous souvent dans la sphère privée ?

2. Quels genres d'écrits pratiquez-vous (écrits formels /informels, réseaux sociaux, lettres, cartes postales, journal personnel *(= diário)*, courriers électroniques, etc.) ?

3. Aimez-vous écrire en cours de langue étrangère ?

4. Est-ce facile ou difficile pour vous d'écrire en langue étrangère ? Pourquoi ?

5. Est-il important pour vous de pratiquer l'écrit en classe de langue étrangère ? Pourquoi ? Quel est le rôle de l'écrit dans l'apprentissage de la langue selon vous ?

b) Les ateliers d'écriture

1. Avez-vous déjà participé à des ateliers d'écriture ? Si oui, dans quel contexte (scolaire, professionnel, personnel, etc.) ?

2. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture pour vous ?

III) Projet de recherche

1. Qu'est-ce qu'un texte argumentatif pour vous ?

2. Est-ce facile ou difficile pour vous de rédiger un texte argumentatif dans votre/vos langue(s) première(s) ? Pourquoi ?

3. Vous sentez-vous à l'aise quand vous devez rédiger un texte argumentatif en français ? Pourquoi ?

4. Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous quand vous rédigez un texte argumentatif en français ?

5. Comment vous organisez-vous pour rédiger un texte argumentatif en français ?

6. Faites-vous un/des brouillon(s) avant de rédiger le texte final ? Si oui, quels éléments marquez-vous principalement sur ce(s) brouillon(s), à quoi vous servent-ils ?

7. Que faites-vous généralement quand vous avez fini de rédiger votre texte ? Vous le lisez une ou plusieurs fois, vous vérifiez l'orthographe, vous comparez votre production finale avec votre brouillon initial, etc. ?

Annexe 9.

Questionnaire final

COURS D'EXTENSION - QUESTIONNAIRE FINAL
(Élaboré par Laura Lindo)

Nom : …… **CPF :** ……..

I) Fonctionnement du cours d'extension

1. Ce cours d'extension a-t-il répondu à vos attentes de départ ? De quelle manière ?

2. Qu'avez-vous pensé du fonctionnement du cours en général, et des ateliers d'écriture en particulier ?

3. Qu'avez-vous préféré dans ce cours ? Qu'est-ce que vous n'avez pas apprécié ?

4. Quel a été l'impact du travail en groupe ? Etait-ce plus facile ou plus difficile de produire un texte à plusieurs ? Pourquoi ?

II) Production écrite

1. Qu'avez-vous pensé des documents déclencheurs (textes, vidéos, photos, etc.) et des sujets de production écrite proposés ? Quel sujet vous-a le plus motivé à écrire, pourquoi ?

2. Comment vous êtes-vous organisés dans votre groupe ? Aviez-vous une organisation précise que vous mettiez en place lors de chaque atelier ? Avez-vous beaucoup échangé à l'oral ? À quel moment en particulier ?

3. Êtes-vous satisfait(e) des textes finaux écrits par votre groupe ? Pourquoi ?

III) Fiches de planification

4. Que pensez-vous des fiches « outil de planification » ? Ont-elles été utiles ou inutiles, pourquoi ?

5. Quelle(s) fiche(s) vous semble(nt) être la/les plus importante(s) ? Pourquoi ?

☐ Fiche n°1 : Identifier la situation de communication	☐ Fiche n°2 : Rechercher des idées
☐ Fiche n°3 : Structurer le texte	
☐ Fiche n°4 : Hiérarchiser et lier les idées	☐ Fiche n° : Exprimer et nuancer ses opinions

6. Avez-vous des suggestions pour améliorer ces fiches ? (Que faudrait-il rajouter, enlever, modifier ?)

Annexe 10.

Autorisation d'enregistrement

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE ÁUDIOS E VÍDEOS

Eu, (nome completo)....., depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada ***Sensibiliser les apprenants de FLE à la planification des textes argumentatifs*** poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade dessa gravação, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora ***Laura Harmony Lindo*** a realizar a gravação de alguns momentos de trabalho durante o curso de extensão intitulado ***Ateliers d'écriture : pour s'entraîner à la production de textes argumentatifs*** sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ver os vídeos, escutar os áudios e ler a transcrição de minha gravação se eu quiser;

2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;

3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;

4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora e dos coordenadores da pesquisa ***Jean-Pascal Simon*** e ***Francisco Javier Calvo Del Olmo***, e após esse período, serão destruídos e,

6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Curitiba, Paraná, o dia .....

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____

Assinatura da pesquisadora

Modelo adaptado do site :
file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/7._Modelo_de_Termo_de_Autorizao_para__gravao_de_voz_CEP_FACISA.pdf

Annexe 11.

Brouillon collectif – Atelier témoin – Groupe 1

1ère personne : Je (un ~~enfant~~ garçon), 12 ans.

Chère Madame Alla Wagner,

Je suis fatigué de vivre dans un studio,
nous sommes 3 personnes (mes parents) et le
chien.

Je veux plus d'espace. Je veux voir la niège
changement de vie. Mon père est veterinaire et
ma mère est profesour, mais ils sont au ~~chôma~~
chômage. J'ai une ~~soeur~~ ~~soer~~ soeur et un
petit frère qui est un bébé.

Je m'appelle ~~Martin~~ Paulo. J'habite au banlieu
de Curitiba, ~~à Sitio Cercado~~ dans le quartier
Sítio Cercado.

~~Je~~ J'ai lu l'article avec ma professeur ~~de~~
~~et d'ain d'angles~~ d'anglais, elle m'a parle
de cette opportunité de changement de vie. Elle
me trouvé très doué en ~~en~~ anglais. Comme à cause de
~~notre bugat~~ ~~je~~ budget nous sommes dans ~~unt~~ une situations diffiale,
~~je decide de~~ j'ai decidé de vous écrire cette lettre pour vous expliquer mes
rêves. Je sais que ~~tes~~ les études son très importants
pour ~~ameillo~~ ~~améliorer~~ améliorer notre ~~conditions~~ ~~vie~~
conditions de vie. ~~Je l'~~ J'ai l'envie de étudier dans une
~~meilloreure~~ meilleure ~~écolle~~ école, pour après entrer ~~dans~~
~~l'univerit~~ à l'université de Galgary pour être médecin.

Je suis sûr que ma famille ~~prendrai~~ prendra bien soin
de votre maison, chaque un sera responsable ~~pour~~ de la
~~la garder~~ maintenir. ~~On sera le~~ Nous serons très
~~heru~~ heureux si nous ~~sommes~~ étions choisi !

~~Merci d'avance.~~

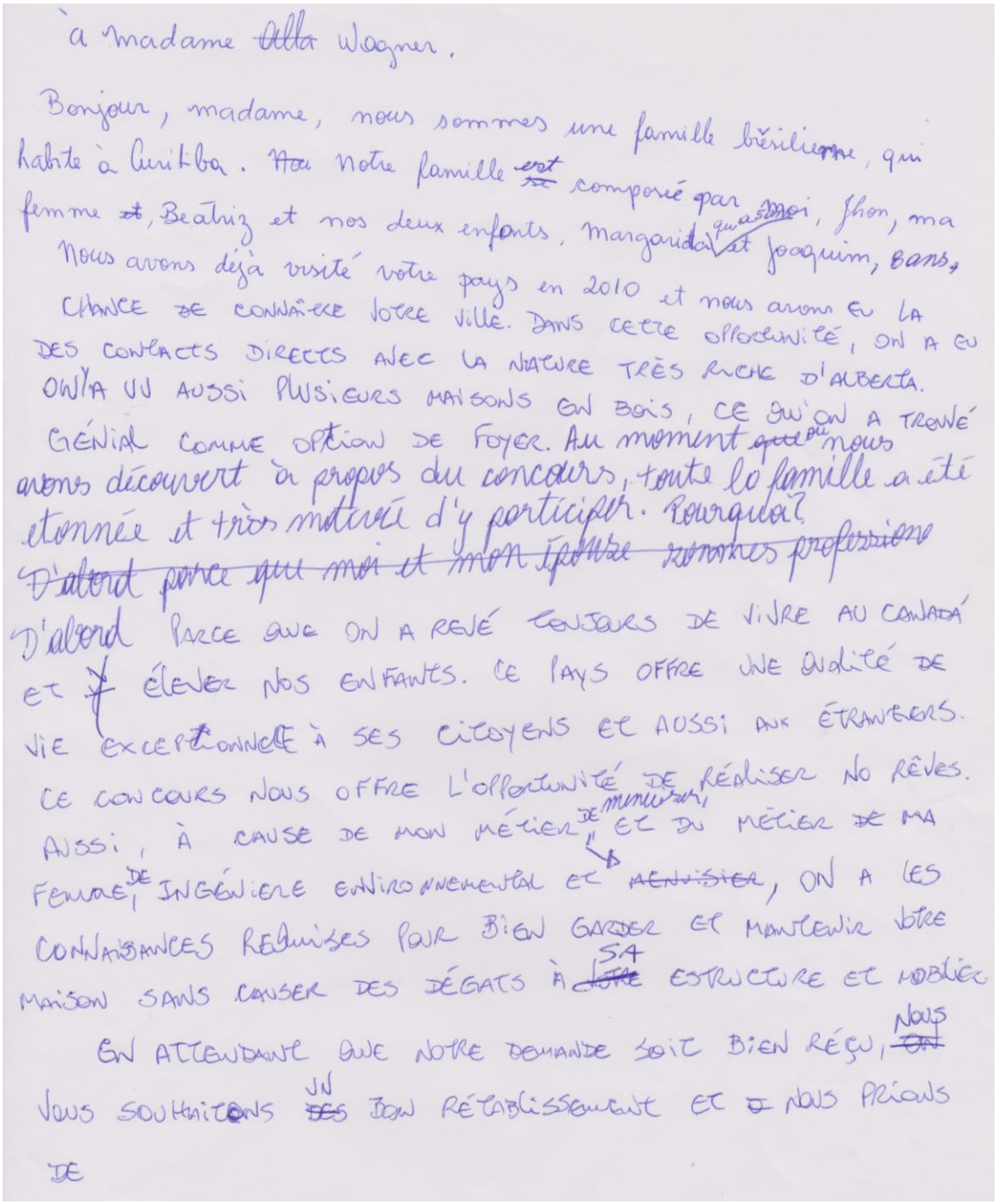
J'espère vous connaître !

Merci, (e* obrigado)

Paulo

Annexe 12.

Brouillon collectif – Atelier témoin – Groupe 2



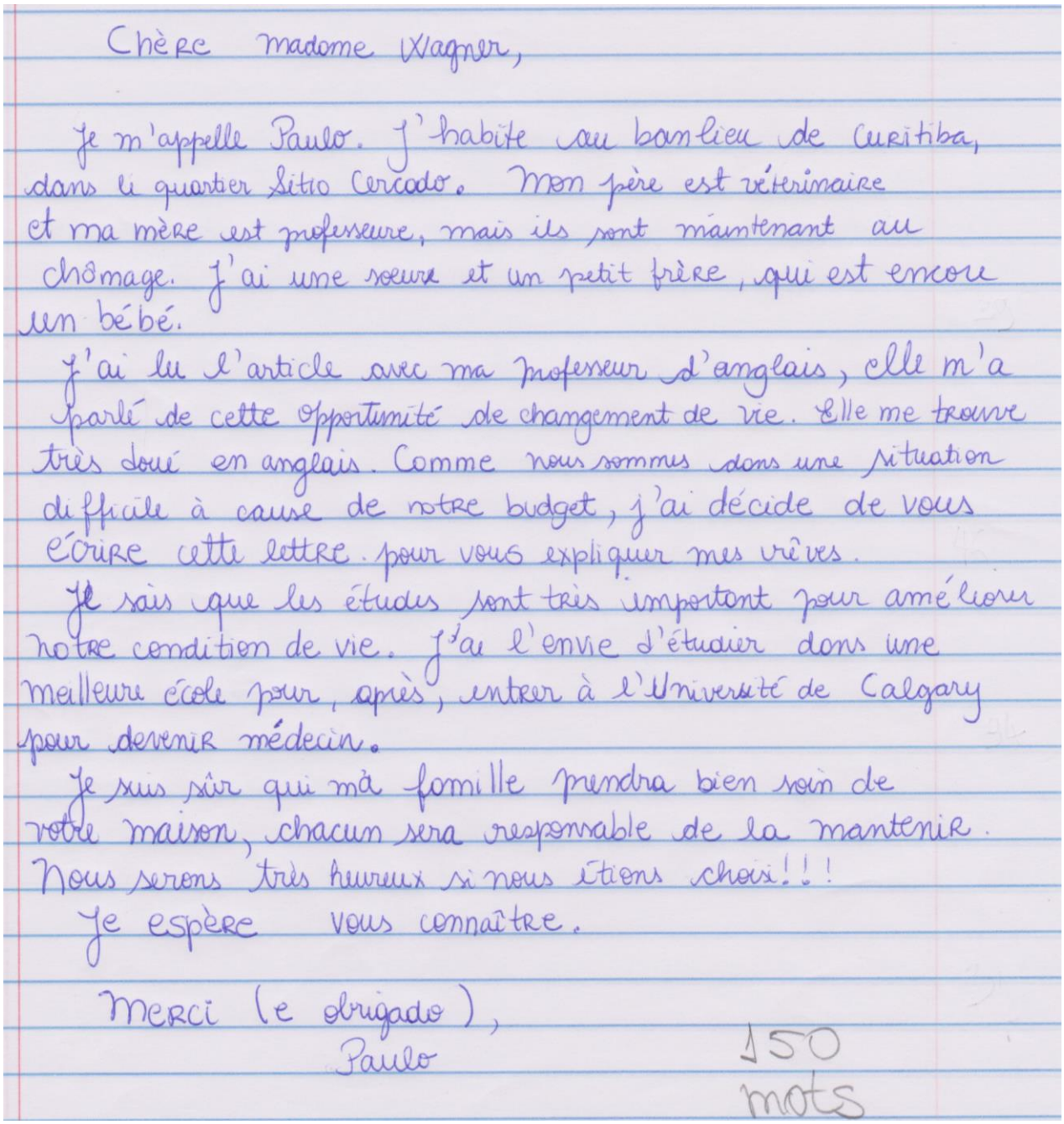
à madame Wagner.

Bonjour, madame, nous sommes une famille brésilienne, qui habite à Curitiba. Notre famille est composé par moi, Jhon, ma femme et, Beatriz et nos deux enfants, Margarida et Joaquim, Dans, Nous avons déjà visité votre pays en 2010 et nous avons eu la CHANCE DE CONNAÎTRE VOTRE VILLE. DANS CETTE OPPORTUNITÉ, ON A EU DES CONTACTS DIRECTS AVEC LA NATURE TRÈS RICHE D'ALBERTA. ON'A VU AUSSI PLUSIEURS MAISONS EN BOIS, CE QU'ON A TROUVÉ GÉNIAL COMME OPTION DE FOYER. Au moment nous avons découvert à propos du concours, toute la famille a été étonnée et très motivée d'y participer. Pourquoi? D'abord parce que moi et mon épouse nous professions D'abord PARCE QUE ON A REVÉ TOUJOURS DE VIVRE AU CANADÁ ET ÉLEVER NOS ENFANTS. CE PAYS OFFRE UNE QUALITÉ DE VIE EXCEPTIONNELLE À SES CITOYENS ET AUSSI AUX ÉTRANGERS. CE CONCOURS NOUS OFFRE L'OPPORTUNITÉ DE RÉALISER NO RÊVES. AUSSI, À CAUSE DE MON MÉTIER DE MINEUR ET DU MÉTIER DE MA FEMME, DE INGÉNIERE ENVIRONNEMENTAL ET AENVISTER, ON A LES CONNAISSANCES REQUISES POUR BIEN GARDER ET MAINTENIR VOTRE MAISON SANS CAUSER DES DÉGATS À SA ESTRUCTURE ET MOBILIER

EN ATTENDANT QUE NOTRE DEMANDE SOIT BIEN REÇU, NOUS ON VOUS SOUHAITONS JN BON RÉTABLISSEMENT ET NOUS PRIONS DE

Annexe 13.

Production finale – Atelier témoin – Groupe 1



Chère Madame Wagner,

Je m'appelle Paulo. J'habite au banlieu de Curitiba, dans le quartier Sitio Cercado. Mon père est vétérinaire et ma mère est professeure, mais ils sont maintenant au chômage. J'ai une soeur et un petit frère, qui est encore un bébé.

J'ai lu l'article avec ma professeur d'anglais, elle m'a parlé de cette opportunité de changement de vie. Elle me trouve très doué en anglais. Comme nous sommes dans une situation difficile à cause de notre budget, j'ai décide de vous écrire cette lettre. pour vous expliquer mes vrêves.

Je sais que les études sont très important pour améliorer notre condition de vie. J'ai l'envie d'étudier dans une meilleure école pour, après, enter à l'Université de Calgary pour devenir médecin.

Je suis sûr qui ma famille prendra bien soin de votre maison, chacun sera responsable de la manteniR. Nous serons très heureux si nous étions choisi!!!

Je espère vous connaître.

Merci (e obrigado),

Paulo

150 mots

Annexe 14.

Production finale – Atelier témoin – Groupe 2

À madame Wagner.

Bonjour, madame, nous sommes une famille brésilienne, qui habite à Curitiba. Notre famille est composée par moi, Jhon, ma femme, Beatriz et nos deux enfants, Margarida, qui a 5 ans et Joaquim, 8 ans.

Nous avons déjà visité votre pays en 2010 et nous avons eu la chance de connaître votre ville. Dans cette opportunité on a eu des contacts directs avec la nature très riche d'Alberta. On y a vu aussi plusieurs maisons en bois, ce qu'on a trouvé génial comme option de foyer. Au moment où nous avons découvert à propos du concours, toute la famille a été etonnée et très motivée d'y participer. Pourquoi?

D'abord parce que on a revé toujours de vivre au Canada et y élever ~~nous~~ nos enfants. Ce pays offre une qualité de vie exceptionelle à ses citoyens et aussi aux etrangers. Ce concours nous offre l'opportunité de realiser nos rêves. Aussi, à cause de mon métier, de menuisieur, et du métier de ma femme, ingénieur environmental, on a les connaissances requises pour bien garder et maintenir votre maison sans causer de dégats à sa estructure et mobilier.

En attendant que notre demande soit bien reçu, nous vous souhaitons un bon rétablissement et nous prions d'être choisis pour INTÉGRER LA SOCIÉTÉ CANADIENNE.

Annexe 15.

Brouillon collectif – Atelier expérimental 1 – Groupe 1

- Sur Nous, Nous présenter
- Saluer Thomas
- Pourquoi venir à Curitiba ?
-

- Sur la Ville (Vert / propre / le mieux transport publique)
- Sur la Fac (Parlez nos expériences / Parlez sur les cours, statuts, FAP)
- L'Expérience

~~[illegible]~~

Bonjour Thomas, Nous sommes étudiants à l'Université Fédérale du Paraná ~~(pas Curitiba,~~ à Curitiba. Nous sommes trois étudiant et nous habitons ici entre deux mois et dix ans. Alors, nous essayons de t'expliquer comment c'est la vie ici et comment ça marche l'université.

Curitiba est une ville verte, très arborée pleine de parcs (Les principaux : Barigui, le majeur, São Lourenço, avec le beau lac, Jardim Botanique, le plus célèbre). C'est une capitale très propre, la sécurité, en comparation des autres capitales, est pas mauvaise. En plus le transport publique fonctione bien – il est quand même considéré le mieux des Brésil – même ~~[illegible]~~ si s'il n'y a que le bus. (pas de métro ou train). Il y a beaucoup qui utilisent des vélos, ce type de transport est encore en train de se développer.

L'UFPR est la ~~huitième~~ ~~[illegible]~~ septième meilleure université au Brésil, selon la dernière RUF. dates du RUF. ~~Nous sommes étudiants des Humanités~~, mais nous connaissons le campus d'architecture. Il est à presque 7km du centre ville, il est très arboré recouvert de pelouse et large. Il y a des bus gratuit pour déplacer les étudiant et il y a le restaurant universitaire qui est très bien marché, presque €0,30

Nous pensons que l'expérience de vivre au Brésil sera très bonne. Tu peux connaître la culture brésilienne et même si ton portugais n'est pas si top, ne t'inquiète pas. À l'université il y a beaucoup de gens qui parlent anglais et un peu qui parlent français aussi. L'expérience d'étudier à l'étranger peut être très bonne et tu ne peux pas la perdre. Même si ~~[illegible]~~ à Curitiba les gens ne sont pas hyper chaleureux, ça n'est pas la règle, il y a beaucoup de fêtards et ~~[illegible]~~ les étudiants sont très ~~réceptifs~~. chaleureux.

Annexe 16.

Outil de planification 1 – Atelier expérimental 1 – Groupe 1

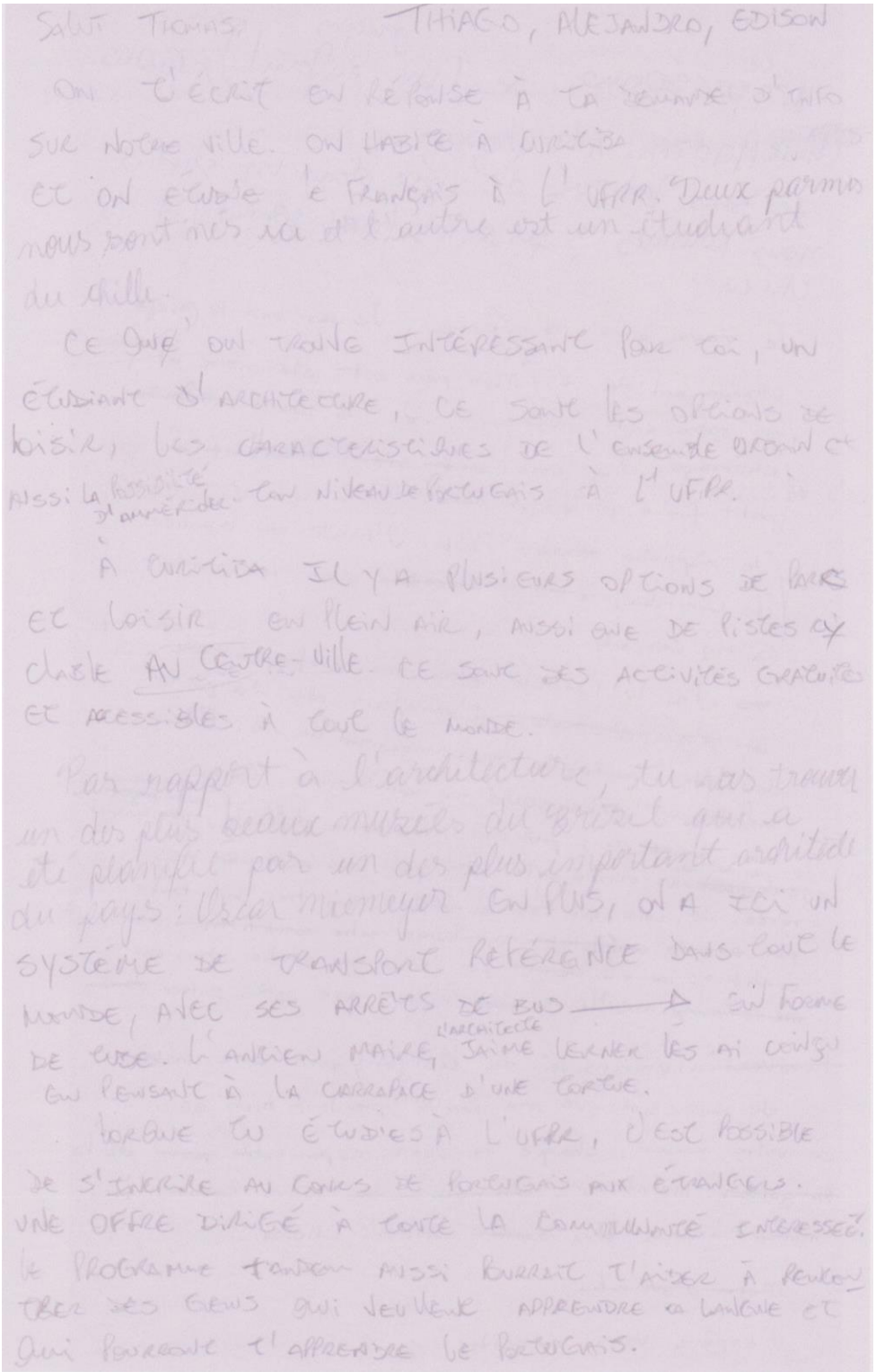
OUTIL DE PLANIFICATION N°1

Identifier la situation de communication

Qui écrit à qui ?	Destinateur / Destinataire	
Quel est le profil du destinateur ? (personne qui produit le message)	Informations principales sur le destinateur	Nous habitons ici 10 ans. Travaillé. nous étud. UFPR.
Quel est le profil du destinataire ? (personne qui reçoit le message)	Informations principales sur le destinataire	Thomas, 22, master, l'année dernière à Curitiba. 1 an de portugais.
Pourquoi écrivons-nous ?	Les objectifs du texte	pour l'aider à venir plus à l'aise.
Quelle est la situation générale ?	Thème	Poser des raisons à Ctba sans souci.
À quelle question devons-nous répondre ?	Problématique	le nom correcte de l'Université c'est Un. Federale du Paraná, à Curitiba.
Quelle idée défendons-nous ?	Thèse	les Brésiliens ne parlent pas l'anglais dans au mois dans l'université c'est possible trouver plus des gens.
Pour quelles raisons défendons-nous cette idée ?	Arguments	• pas de belles villes et plages pas loin d'ici • la ville est propre, transp public est bien, plusieurs parcs, centres comerc théâtre, des concerts de plus types music.
Comment pouvons-nous illustrer concrètement ces raisons ?	Exemples	vi

Annexe 17.

Brouillon collectif – Atelier expérimental 1 – Groupe 2



Salut Tiomas, Thiago, Alejandro, Edison

On t'écrit en réponse à ta demande d'info sur notre ville. On habite à Curitiba et on étudie le français à l'UFPR. Deux parmi nous sont nés ici et l'autre est un étudiant du chili.

Ce que tu trouve intéressant par toi, un étudiant d'architecture, ce sont les options de loisir, les caractéristiques de l'ensemble urbain et aussi la possibilité d'améliorer ton niveau de portugais à l'UFPR.

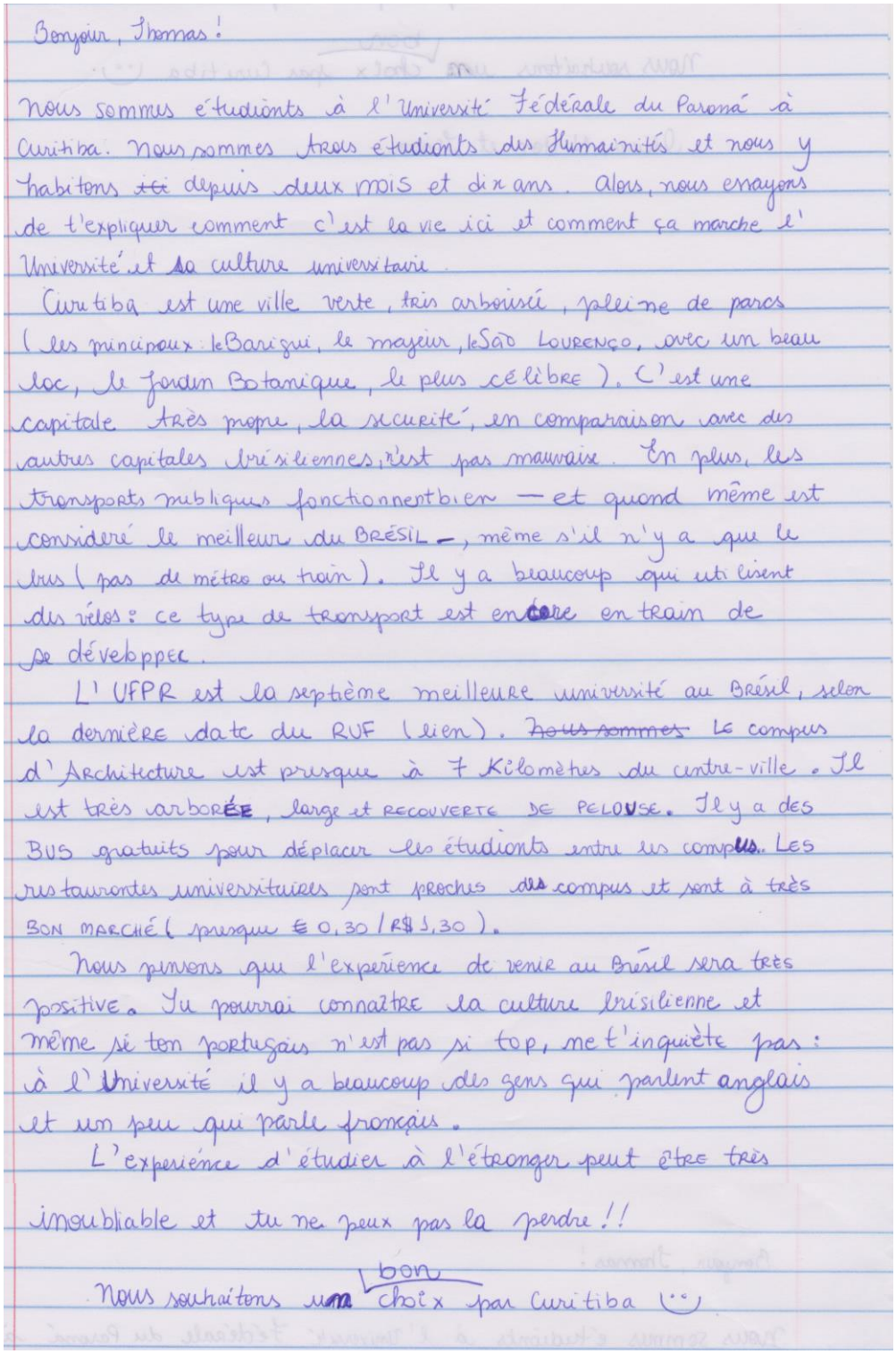
À Curitiba il y a plusieurs options de parcs et loisir en plein air, aussi que de listes qui chacle au centre-ville. Ce sont des activités gratuites et accessibles à tout le monde.

Par rapport à l'architecture, tu as trouvé un des plus beaux musées du Brésil qui a été planifié par un des plus important architecte du pays: Oscar Niemeyer. En plus, on a ici un système de transport référence dans tout le monde, avec ses arrêts de bus ⟶ qui forme de tube. L'ancien maire, l'architecte Jaime Lerner les a conçu en pensant à la carrosserie d'une tortue.

Lorsque tu étudies à l'UFPR, c'est possible de s'inscrire au cours de portugais aux étrangers. Une offre dirigé à toute la communauté interessé. Le programme tandem aussi pourrait t'aider à rencontrer des gens qui veulent apprendre ta langue et qui pourront t'apprendre le portugais.

Annexe 18.

Production finale – Atelier expérimental 1 – Groupe 1



Bonjour, Thomas!

Nous sommes étudiants à l'Université Fédérale du Paraná à Curitiba. Nous sommes trois étudiants des Humanités et nous y habitons ~~ici~~ depuis deux mois et dix ans. Alors, nous essayons de t'expliquer comment c'est la vie ici et comment ça marche l'Université et la culture universitaire.

Curitiba est une ville verte, très arborisé, pleine de parcs (les principaux: le Barigui, le majeur, le São Lourenço, avec un beau lac, le Jardin Botanique, le plus célèbre). C'est une capitale très propre, la sécurité, en comparaison avec des autres capitales brésiliennes, n'est pas mauvaise. En plus, les transports publiques fonctionnent bien — et quand même est considéré le meilleur du BRÉSIL —, même s'il n'y a que le bus (pas de métro ou train). Il y a beaucoup qui utilisent des vélos: ce type de transport est encore en train de se développer.

L'UFPR est la septième meilleure université au Brésil, selon la dernière date du RUF (lien). ~~Nous sommes~~ Le campus d'Architecture est presque à 7 Kilomètres du centre-ville. Il est très arborée, large et recouverte de pelouse. Il y a des BUS gratuits pour déplacer les étudiants entre les campus. Les restaurantes universitaires sont proches des campus et sont à très BON MARCHÉ (presque € 0,30 / R$ 1,30).

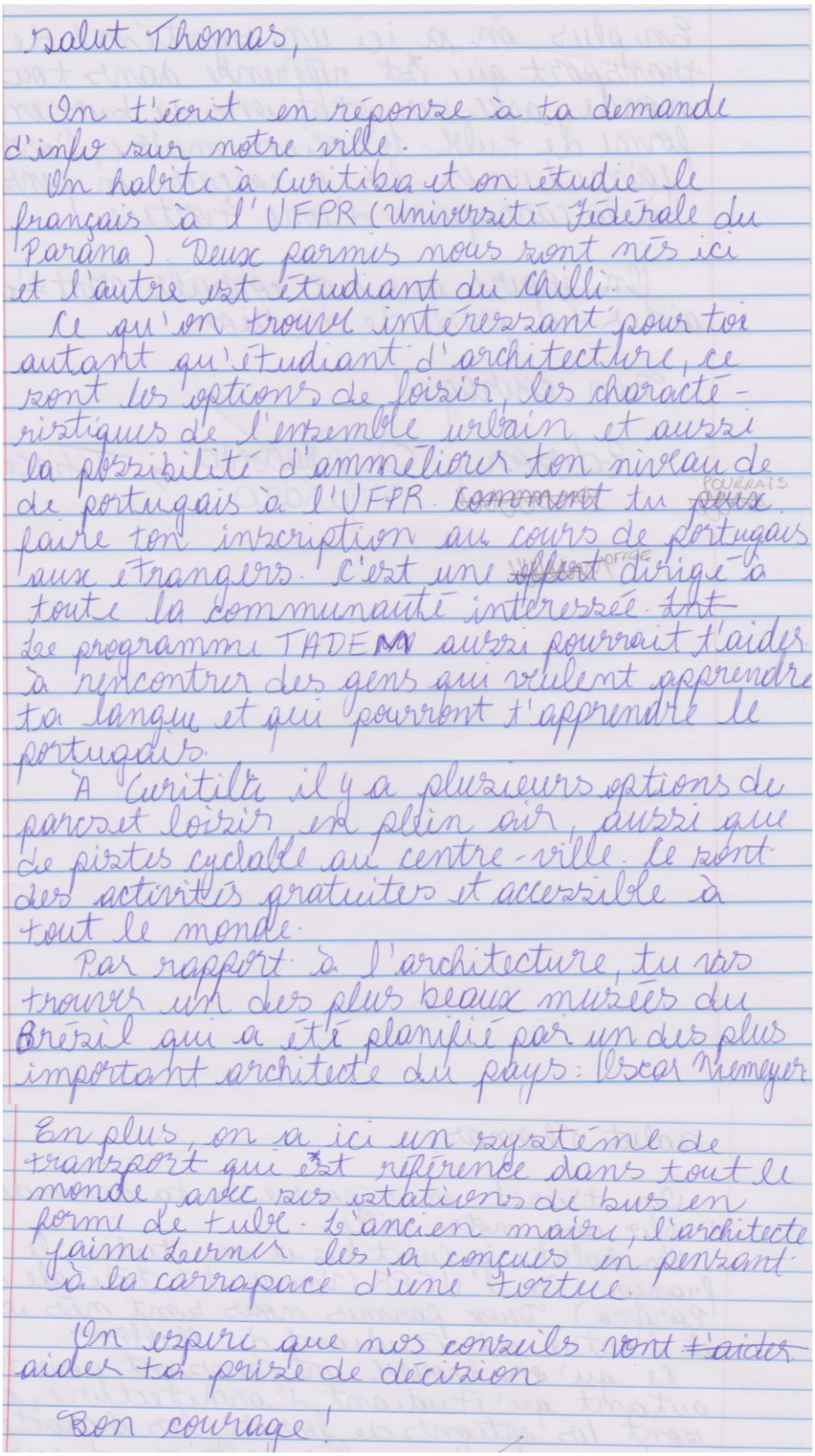
Nous pensons que l'expérience de venir au Brésil sera très positive. Tu pourrai connaître la culture brésilienne et même si ton portugais n'est pas si top, ne t'inquiète pas: à l'Université il y a beaucoup des gens qui parlent anglais et un peu qui parle français.

L'experience d'étudier à l'étranger peut être très inoubliable et tu ne peux pas la perdre!!

Nous souhaitons un bon choix par Curitiba (:)

Annexe 19.

Production finale – Atelier expérimental 1 – Groupe 2



Salut Thomas,

On t'écrit en réponse à ta demande d'info sur notre ville.

On habite à Curitiba et on étudie le français à l'UFPR (Université Fédérale du Paraná). Deux parmis nous sont nés ici et l'autre est étudiant du Chili.

Ce qu'on trouve intéressant pour toi autant qu'étudiant d'architecture, ce sont les options de loisir, les caractéristiques de l'ensemble urbain et aussi la possibilité d'améliorer ton niveau de de portugais à l'UFPR. ~~Comment tu peux~~ POURRAIS faire ton inscription au cours de portugais aux étrangers. C'est une ~~offert~~ OFFRE dirigé à toute la communauté intéressée. ~~Tout~~ Le programme TANDEM aussi pourrait t'aider à rencontrer des gens qui veulent apprendre ta langue et qui pourront t'apprendre le portugais.

A Curitiba il y a plusieurs options de parcs et loisir en plein air, aussi que de pistes cyclable au centre-ville. Ce sont des activités gratuites et accesible à tout le monde.

Par rapport à l'architecture, tu vas trouver un des plus beaux musées du Brésil qui a été planifié par un des plus important architecte du pays: Oscar Niemeyer.

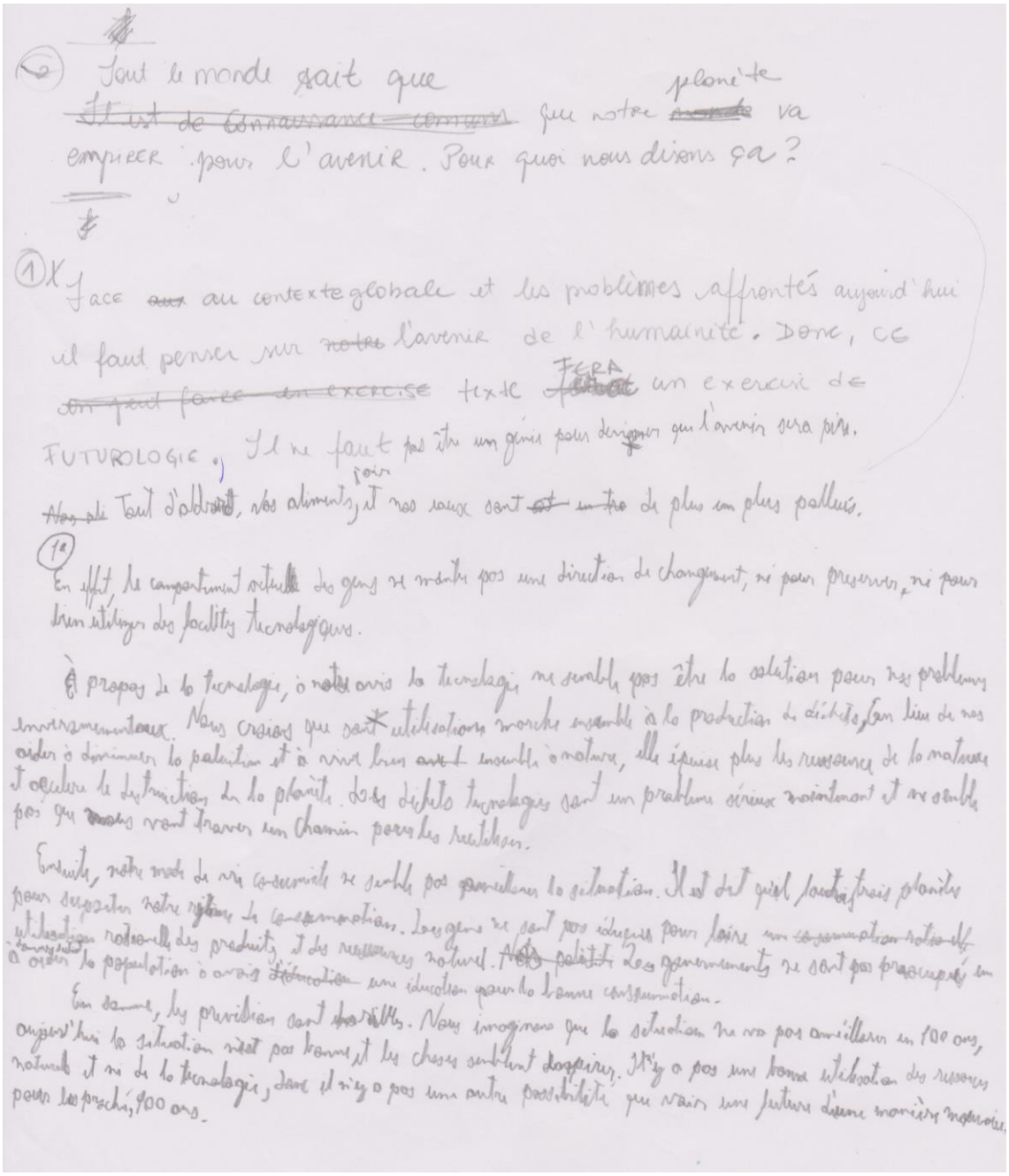
En plus, on a ici un système de transport qui est référence dans tout le monde avec ses stations de bus en forme de tube. L'ancien maire, l'architecte jaime Lerner les a conçues en pensant à la carrapace d'une tortue.

On espère que nos conseils vont ~~t'aider~~ aider ta prise de décision.

Bon courage!

Annexe 20.

Brouillons collectifs – Atelier expérimental 2 – Groupe 1



(2) Tout le monde sait que ~~Il est de connaissance commun~~ que notre ~~monde~~ planète va empirer pour l'avenir. Pour quoi nous disons ça?

(1) X Face ~~aux~~ au contexte globale et les problèmes affrontés aujourd'hui il faut penser sur ~~notre~~ l'avenir de l'humanité. Donc, ce ~~on peut faire un exercise~~ texte ~~[illegible]~~ FERA un exercice de FUTUROLOGIE. Il ne faut pas être un génie pour deviner que l'avenir sera pire.

~~Nos ali~~ Tout d'abord, vos aliments, et nos eaux sont ~~[illegible]~~ de plus en plus pollués.

(1a) En effet, le comportement actuelle des gens ne montre pas une direction de changement, ni pour preserver, ni pour bien utiliser des facilités tecnologiques.

À propos de la tecnologie, à notre avis la tecnologie ne semble pas être la solution pour nos problèmes environnementaux. Nous croions que sont utilisations marche ensemble à la production de déchets, au lieu de nos aider à diminuer la pollution et à vivre bien ~~avec~~ ensemble à nature, elle épuise plus les ressources de la nature et accélère la destruction de la planète. Les déchets tecnologiques sont un problème sérieux maintenant et ne semble pas que ~~nous~~ vont trouver un chemin pour les réutiliser.

Ensuite, notre mode de vie consumiste ne semble pas ~~ameillorer~~ la situation. Il est dit qu'il faudra trois planètes pour supporter notre rythme de consommation. Les gens ne sont pas éduqués pour faire ~~une consommation rationelle~~ utilisation rationelle des produits et des ressources naturel. ~~Nos politiques~~ Les gouvernements ne sont pas préoccupés en donnant des à aider la population à avoir ~~éducation~~ une éducation pour la bonne consommation.

En somme, les prévision sont horribles. Nous imaginons que la situation ne va pas améillorer en 100 ans, aujourd'hui la situation n'est pas bonne et les choses semblent empirer. Il n'y a pas une bonne utilisation des ressources naturels et ni de la tecnologie, donc il n'y a pas une autre possibilité que voir une future d'une manière mauvaise pour les prochains 100 ans.

– Des eaux, des aliments et l'air sont contaminés – selon le recherchecheur environnementaux, il y a plus de parties par million ~~que la~~ que la science considère secure pour la santé de la population.

– Les consumotion – Les planète ne vois pas supporter la consumotion massif qu'on a aujourd'hui

E – Transition – Conseilles pour améliorer la consumotion.

– La tecnologie = la polution

1.500

~~Des ea~~

1: SELON quelques RECHERCHEURES ENVIRONMENTAUX la contamination pour les agrotoxiques, et pour des agents virales et bacteriens, va devenir plus dangereux pour la population incertains.

En effet,

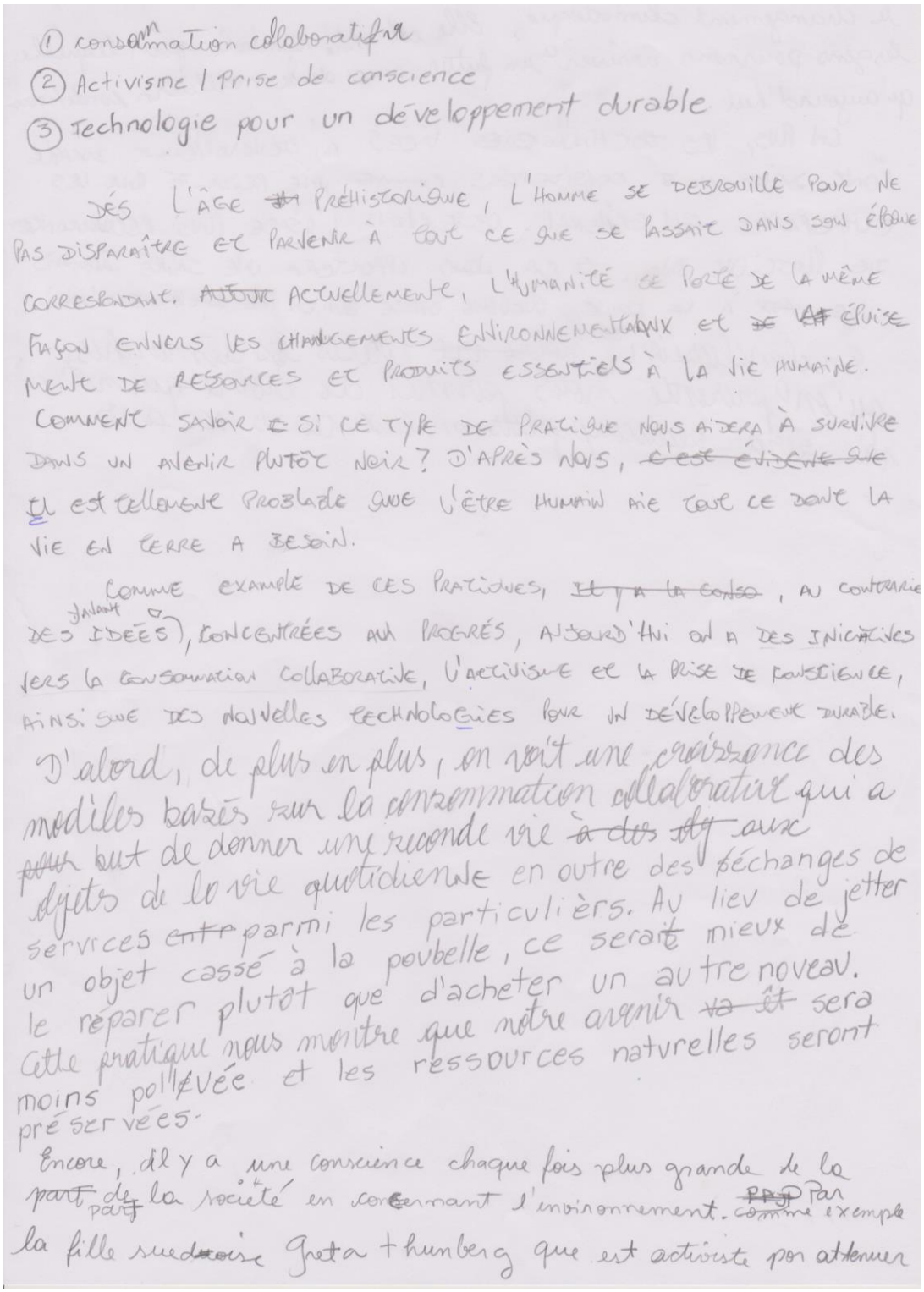
– pollution des ressources naturels épuiseront la planète

– La technologie nous n'aide pas

– La consommation massif ne fait qu'empirer la situations.

Annexe 21.

Brouillons collectifs – Atelier expérimental 2 – Groupe 2



① consommation collaborative
② Activisme / Prise de conscience
③ Technologie pour un développement durable

DÉS L'ÂGE ~~DU~~ PRÉHISTORIQUE, L'HOMME SE DÉBROUILLE POUR NE PAS DISPARAÎTRE ET PARVENIR À TOUT CE QUE SE PASSAIT DANS SON ÉPOQUE CORRESPONDANT. ~~AUJOURD'HUI~~ ACTUELLEMENT, L'HUMANITÉ SE PORTE DE LA MÊME FAÇON ENVERS LES CHANGEMENTS ENVIRONNEMENTAUX ET ~~DE LA~~ ÉPUISE MENTE DE RESSOURCES ET PRODUITS ESSENTIELS À LA VIE HUMAINE. COMMENT SAVOIR ~~E~~ SI CE TYPE DE PRATIQUE NOUS AIDERA À SURVIVRE DANS UN AVENIR PLUTÔT NOIR? D'APRÈS NOUS, ~~C'EST ÉVIDENTE QUE~~ IL EST TELLEMENT PROBLABLE QUE L'ÊTRE HUMAIN AIE TOUT CE DONT LA VIE EN TERRE A BESOIN.

COMME EXAMPLE DE CES PRATIQUES, ~~IL Y A LA CONSO~~, AU CONTRAIRE DES IDÉES (AVANT), CONCENTRÉES AUX PROGRÉS, AUJOURD'HUI ON A DES INICIATIVES VERS LA CONSOMMATION COLLABORATIVE, L'ACTIVISME ET LA PRISE DE CONSCIENCE, AINSI QUE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE.

D'abord, de plus en plus, on voit une croissance des modèles basés sur la consommation collaborative qui a ~~pour~~ but de donner une seconde vie ~~à des~~ ~~dy~~ aux objets de la vie quotidienne en outre des échanges de services ~~entre~~ parmi les particulièrs. Au lieu de jetter un objet cassé à la poubelle, ce serait mieux de le réparer plutôt que d'acheter un autre noveau. Cette pratique nous montre que notre avenir ~~va~~ ~~et~~ sera moins pollèvée et les ressources naturelles seront préservées.

Encore, il y a une conscience chaque fois plus grande de la ~~part~~ de la société en concernant l'environnement. ~~PAR~~ Par exemple la fille suédoise Greta Thunberg que est activiste pour obtenir

le changement climatique. Elle est une symbole grace laquelle les gens pourrons arriver à un futur avec deux meilleurs conditions qu'aujourd'hui.

EN PLUS, LES TECHNOLOGIES VIÉES AU DÉVELOPPEMENT DURABLE SONT DÉSORMAIS CONSIDERÉES COMME UNE PRIORITÉ POUR LES ENTREPRISES EN GÉNÉRAL. OBSERVONS L'USAGE PLUS RÉCURRENT DE PLASTIQUE BIO, ÇA APPORTERA UNE SANTÉ JAMAIS VUE À LA FAUNE. QUELQUE CHOSE QU'ON NE VOIT PAS AUJOURD'HUI.

En conclusion, toutes les démarches qu'on a presenté nous permet de croire que notre vie sera beaucoup mieux dans 100 ans

② Greta Thunberg — initiatives pour atténuer du changement climatique ②

- la nouvelle économi
- il y a des associations des collecteur
- energie sustentable

③ ~~econom~~ ~~économi~~ vert =

La nouvelles economi fait avec que les enterprise rencontre des solutions pour aider la nature et pouvoir produire

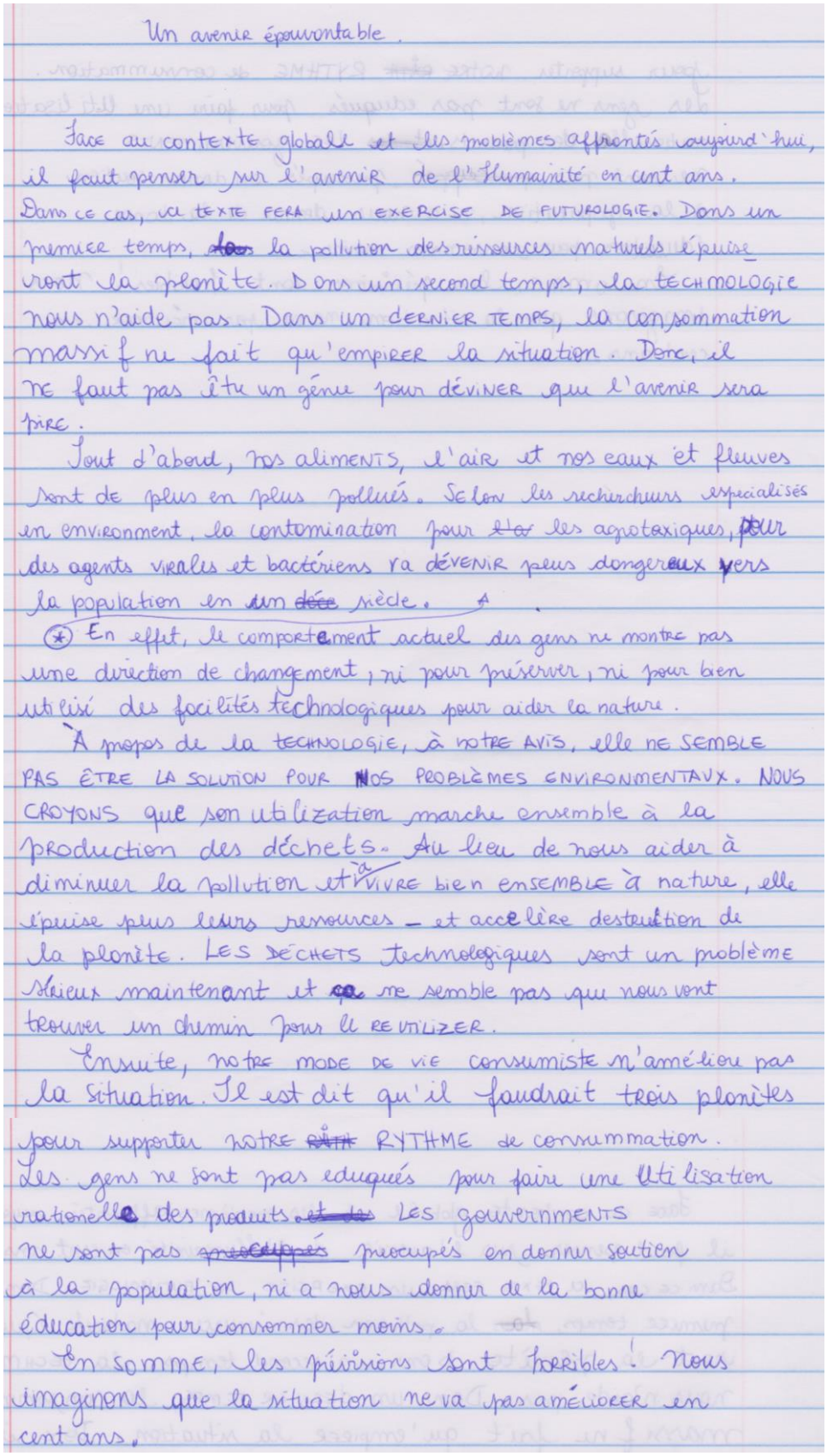
---

Si ~~nous~~ continuer avec consen

la conscience colaborative demontre que d'ici jusqu'à 100 ans le champs

Annexe 22.

Production finale – Atelier expérimental 2 – Groupe 1



Un avenir épouvantable.

Face au contexte globale et les problèmes affrontés aujourd'hui, il faut penser sur l'avenir de l'humanité en cent ans. Dans ce cas, ce texte fera un exercise de futurologie. Dans un premier temps, ~~dans~~ la pollution des ressources naturels épuiseront la planète. Dans un second temps, la technologie nous n'aide pas. Dans un dernier temps, la consommation massif ne fait qu'empirer la situation. Donc, il ne faut pas être un génie pour deviner que l'avenir sera pire.

Tout d'abord, nos aliments, l'air et nos eaux et fleuves sont de plus en plus pollués. Selon les rechirchuers especialisés en environment, la contamination pour ~~l~~ les agrotoxiques, pour des agents virales et bactériens va devenir peus dongereux vers la population en un ~~déce~~ siècle.

(*) En effet, le comportement actuel des gens ne montre pas une direction de changement, ni pour préserver, ni pour bien utiliser des facilités technologiques pour aider la nature.

À propos de la technologie, à notre avis, elle ne semble pas être la solution pour nos problèmes environnementaux. Nous croyons que son utilization marche ensemble à la production des déchets. Au lieu de nous aider à diminuer la pollution et à vivre bien ensemble à nature, elle épuise peus leurs ressources – et accelère destruction de la planète. Les déchets technologiques sont un problème sérieux maintenant et ~~ce~~ ne semble pas que nous vont trouver un chemin pour le revilizer.

Ensuite, notre mode de vie consumiste n'améliore pas la situation. Il est dit qu'il faudrait trois planètes pour supporter notre ~~rith~~ rythme de convummation. Les gens ne sont pas eduqués pour faire une utilisation rationelle des produits. ~~et des~~ Les gouvernments ne sont pas ~~preoccupés~~ preocupés en donner soutien à la population, ni a nous donner de la bonne éducation pour consommer moins.

En somme, les pérvisions sont horribles! Nous imaginons que la situation ne va pas améliorer en cent ans.

Annexe 23.

Production finale – Atelier expérimental 2 – Groupe 2

Dés l'âge préhistorique, l'homme se débrouille pour ne pas disparaître et parvenir à tout ce que se passait dans son époque correspondant. Actuellement, l'humanité se porte de la même façon envers les changements environnementaux et ~~de~~ l'épuisement de ressources et produits essentiels à la vie humaine.

Comment savoir si ce type de pratique nous aidera à survivre dans un avenir plutôt noir et avoir une belle vie en 100 ans? D'après nous il est tellement probable que l'être humain aie tout ce dont la vie en terre a besoin pour mieux vivre en 2119.

Comme exemple de ces pratiques, au contraire des idées d'avant, concentrées au progrès, aujourd'hui on a des initiatives vers la consommation collaborative, l'activisme et la prise de conscience, ainsi que des nouvelles technologies pour un développement durable.

D'abord, de plus en plus, on voit une croissance des modèles basés sur la consomation qui a pour but de donner une seconde vie aux objets de la vie quotidienne en outre des échanges de services parmi les particuliers. Au lieu de jeter un objet cassé à la poubelle, ce serait mieux de le réparer plutôt que d'acheter un autre nouveau. Cette pratique nous montre que nôtre avenir sera moins pollluées

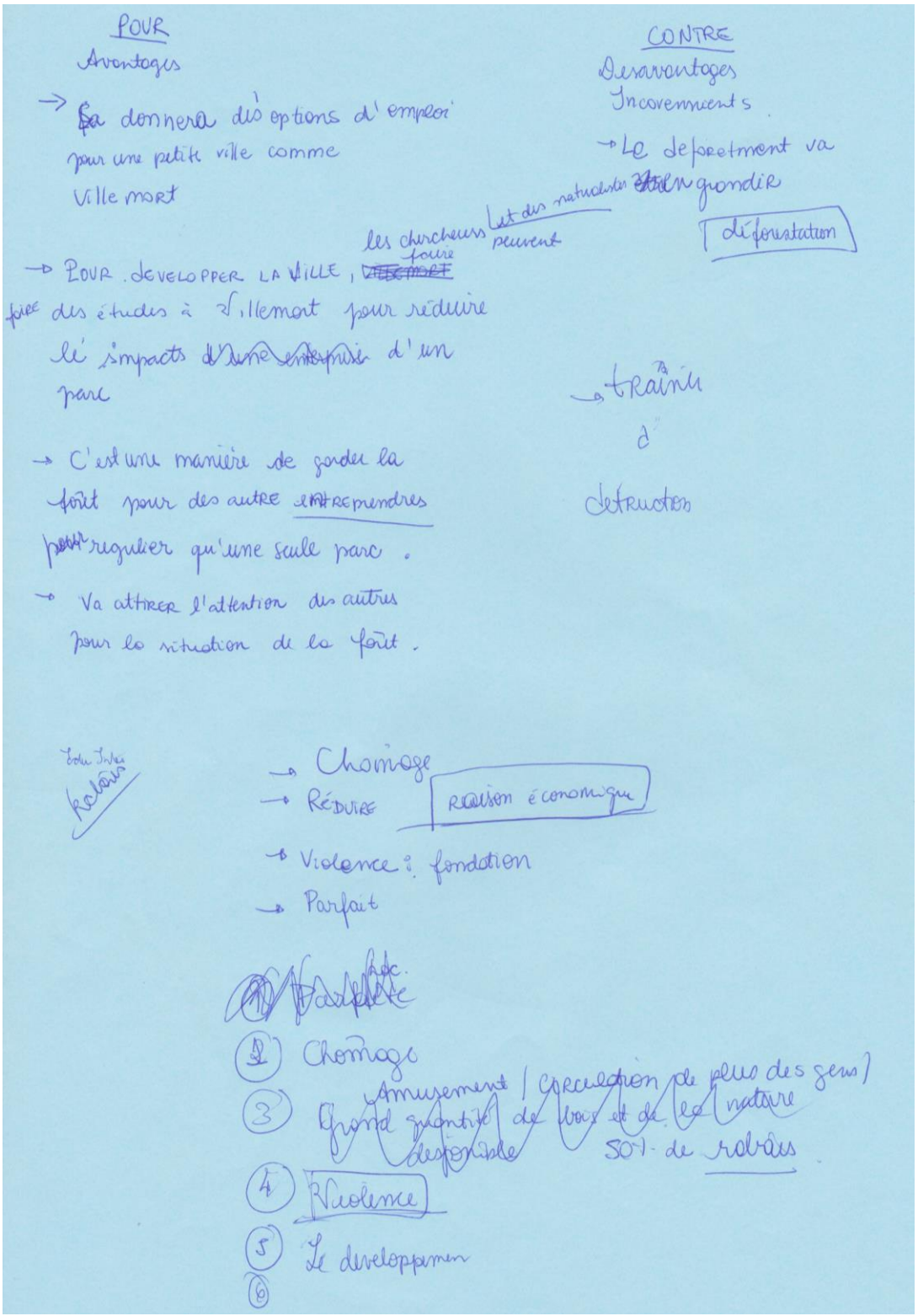
Encore, il y a une conscience chaque fois grande de la part de la société en concernant l'environnement. Par exemple la fille suedoise Greta thumberg que est activiste par atténuer le changement climatique. Elle est symbole par lequel les gens pourrons arriver à un futur avec meilleurs conditions qu'aujourd'hui.

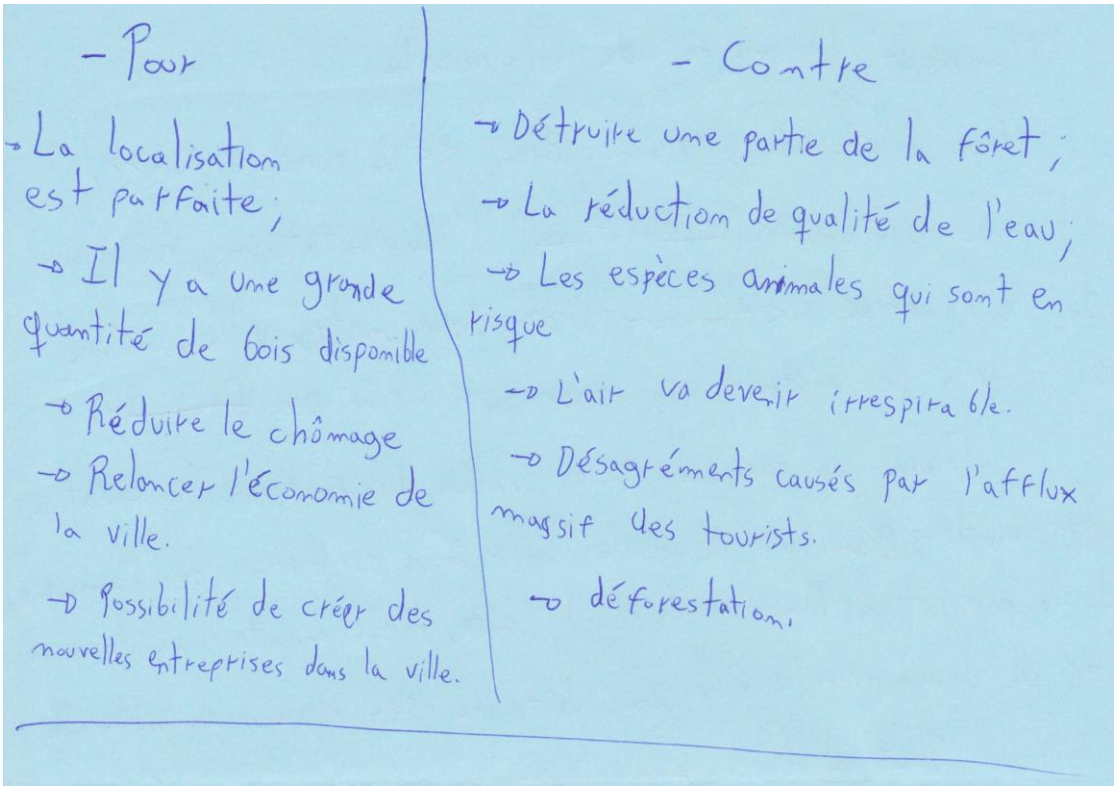
En plus, les technologies liées au développement durable sont désormais considerées comme une priorité pour les entreprise en général. Observons l'usage plus récurrant de plastique bio. Ça apportera une santé jamais vue à la faune. Avec Quelque chose qu'on ne voit pas aujourd'hui

En conclusion, toutes les demarches qu'on a presenté nous permet de croire que notre vie sera beaucoup mieux dans 100 ans.

Annexe 24.

Brouillons collectifs – Atelier expérimental 3 – Groupe 1




- Pour
→ La localisation est parfaite;
→ Il y a une grande quantité de bois disponible
→ Réduire le chômage
→ Relancer l'économie de la ville.
→ Possibilité de créer des nouvelles entreprises dans la ville.
- Contre
→ Détruire une partie de la fôret;
→ La réduction de qualité de l'eau;
→ Les espèces animales qui sont en risque
→ L'air va devenir irrespirable.
→ Désagréments causés par l'afflux massif des touristes.
→ déforestation.

Monsieur le maire de Villemorte,

Nous représentons l'association << À fond le fun >>, et nous soutenons (~~la création~~) l'implantation du parc de l'entreprise << Amuse-toi >> dans notre ville, même si il y a des restrictions pour son création. (~~Dans un~~)

Dans un premier temps, nous discuterons la création des emplois. Dans un seconde temps nous parlerons de l'amusement de la population. Dans un dernier temps, nous montrerons la possibilité de développer la ville sans détruire ses ressources naturelles.

Tout d'abord, (~~nous sommes en plein crise économique~~,) ça fait longtemps que nous affrontons la crise économique: la ville a un haut taux de chômage, plutôt entre les jeunes. (~~Le~~) (~~peuvent~~) ~~parc (peuvent) (pourra)~~ pourra bénéficier. La ville va bénéficier des nouveaux emplois, créés par le parc. Par example, des travaux lié à l'administration, à la nettoyage à la sécurité, et même à l'ingénerie.

(~~Ensuite~~),

(~~De~~) Ensuite, nous savons que la population de notre ville a besoin des (~~nouvelles~~ plusieurs) possibilités de loisir. Les (~~jeunes~~) gens de Villemorte auront plus de chôses pour s'occuper et s'amuser. (~~Par exemple~~, Notamment, notre ville fait face a un grand problème d'alcoolisme, et de violence et donc les options de loisir (~~peuvent aider~~) (~~diminuerons~~) diminueront cette (~~problème~~) situation.

CONTINUE →

Pour

- Développement de la ville (économie)
- La création de ~~chôma~~ emplois
- Donner la ville un peu plus moderne

Contre

- Le parc va détruire l'environnement
- Il va finir avec la paix des habitants
- Ça va créer de violence
- La circulation va être mauvaise
- Des emplois qu'ils vont créer ne sont pas suffisant pour réduire le chômage.

En fin, ~~le plus grand~~ nous sommes conscients que la plus grande ~~problème~~ question de ~~l'implemen~~ l'implantation du parc c'est la destruction des ressources naturelles. Cependant, nous croyons ~~que~~ qu'il est possible de construire le parc sans détruire la nature. L'idée générale de l'ingénierie ~~forestière~~ forestière c'est de faire des études pour ~~diminuer~~ réduire l'impact des entreprendres dans la nature. ~~Nous~~ Nous exigerons qui l'entreprise fasse des études avec des ingénieures spécialisés pour prend soin des toutes les questions ~~de~~ environnementales, telles que la déforestation, la pollution, et l'extinction des animaux.

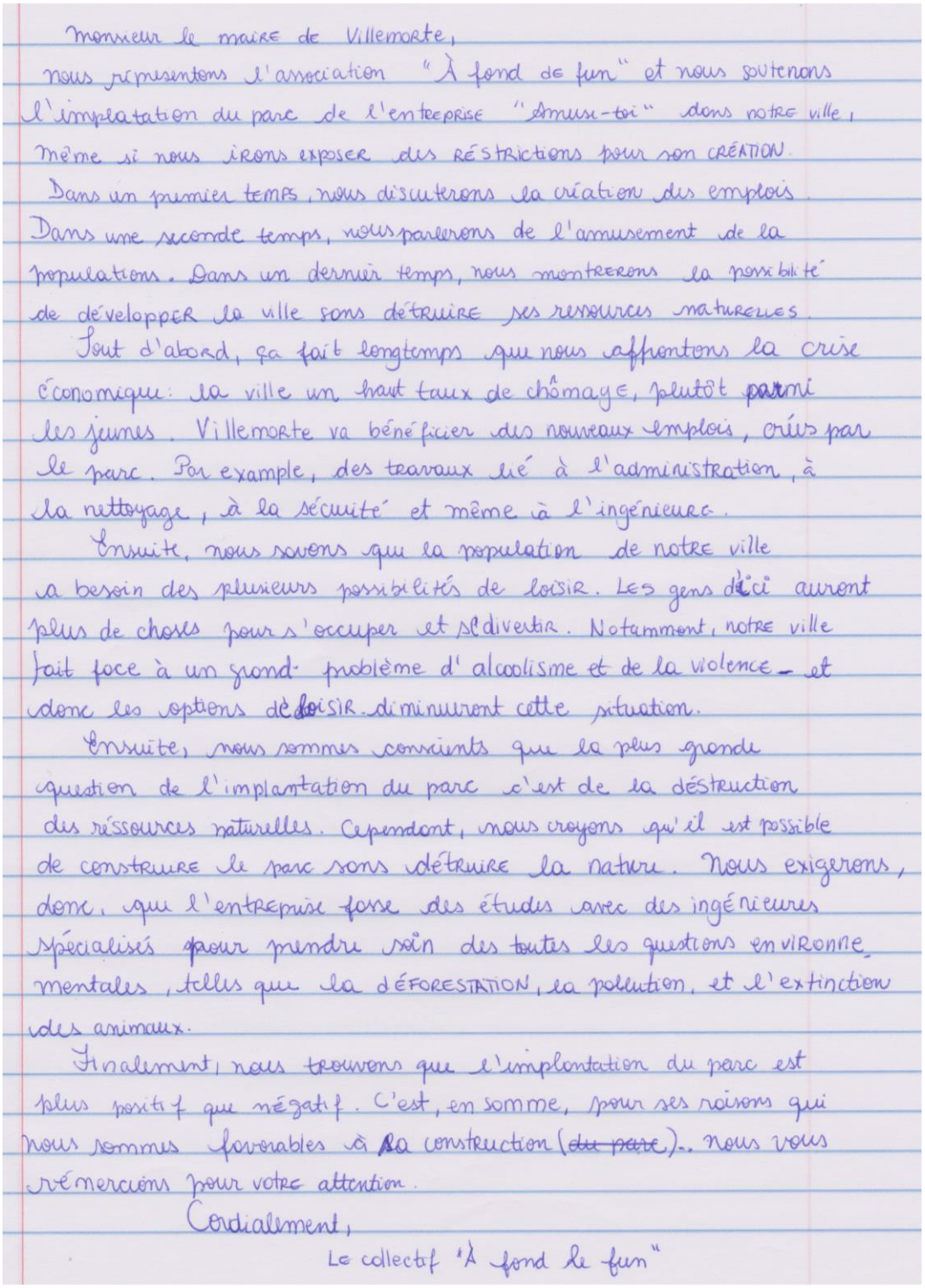
Finalement, nous trouvons que l'implantation du parc est plus positif que négatif. c'est pour ses raisons qui nous sommes favorables à la construction du parc. Nous vous remercions pour votre attention.

Cordialement,

Le collectif << À fond le fum >>.

Annexe 25.

Production finale – Atelier expérimental 3 – Groupe 1



Monsieur le maire de Villemorte,

nous représentons l'association "À fond de fun" et nous soutenons l'implatation du parc de l'entreprise "Amuse-toi" dans notre ville, même si nous irons exposer des restrictions pour son création.

Dans un premier temps, nous discuterons la création des emplois. Dans une seconde temps, nous parlerons de l'amusement de la populations. Dans un dernier temps, nous montrerons la possibilité de développer la ville sans détruire ses ressources naturelles.

Tout d'abord, ça fait longtemps que nous affrontons la crise économique: la ville un haut taux de chômage, plutôt parmi les jeunes. Villemorte va bénéficier des nouveaux emplois, créés par le parc. Par example, des travaux lié à l'administration, à la nettoyage, à la sécurité et même à l'ingénieurs.

Ensuite, nous savons que la population de notre ville a besoin des plusieurs possibilités de loisir. Les gens d'ici auront plus de choses pour s'occuper et se divertir. Notamment, notre ville fait face à un grand problème d'alcoolisme et de la violence – et donc les options de loisir diminuiront cette situation.

Ensuite, nous sommes convaints que la plus grande question de l'implantation du parc c'est de la déstruction des ressources naturelles. Cependant, nous croyons qu'il est possible de construire le parc sans détruire la nature. Nous exigerons, donc, que l'entreprise fasse des études avec des ingénieures spécialisés pour prendre soin des toutes les questions environnementales, telles que la déforestation, la pollution, et l'extinction des animaux.

Finalement, nous trouvons que l'implantation du parc est plus positif que négatif. C'est, en somme, pour ses raisons que nous sommes favorables à la construction (~~du parc~~). Nous vous remercions pour votre attention.

Cordialement,

Le collectif "À fond le fun"

Annexe 26.

Transcription entretien individuel

1. L : alors parmi les sujets de production écrite d'accord les trois qu'on a eus est-ce qu'il y en a un que tu as trouvé plus intéressant que les autres ou plus facile ?
2. N : plus facile ?
3. L : ou plus intéressant
4. N : intéressant je pense que les + sur le monde + le climat
5. L : le monde dans cent ans
6. N : dans cent ans c'est ça
7. L : ouais pourquoi ?
8. N : je pense que que c'est un thème + très important euh aujourd'hui + c'est ça j'ai +
9. L : est-ce que tu avais plus d'idées ?
10. N : oui
11. L : ouais ? okay + est-ce que tu préfères écrire sur des sujets inventés comme le monde dans cent ans tout ça + ou sur des thèmes réels ?
12. N : réels
13. L : réels ? pourquoi ?
14. N : je pense que pour moi c'est plus facile d'organiser les choses c'est plus concret pour parler sur ça
15. L : d'accord okay + alors quels ont été pour toi les avantages et les inconvénients du travail en groupe pendant les ateliers ?
16. N : les avantages c'est que + tout le monde il a des idées + et il a des connaissances sur la langue française sur les + sur faire un texte argumentatif mais c'est + le problème c'est qu'il y a beaucoup d'idées (*rires*) il y a beaucoup de gens parler en même temps
17. L : ouais + c'est dur à organiser ?
18. N : organiser c'est difficile
19. L : ouais et est-ce que tu penses que ça a eu un impact sur votre produit final sur le texte final ?
20. N : euh travailler en groupe ?
21. L : ouais
22. N : ah oui
23. L : est-ce que tu penses que si tu l'avais fait tout seul le texte final il aurait été différent ?
24. N : oui
25. L : ouais ? dans quel sens ? il aurait été plus long plus court ? moins d'idées ?
26. N : je ne sais pas dire parce que c'est plus moi + c'est + je travaille avec des idées <u>des autres</u>
27. L : <u>d'accord</u> ça aurait été plus personnel tu veux dire ?
28. N : oui

Annexe 27.

Transcription entretien collectif

1. L : vas-y + pourquoi est-ce que ça aide et pourquoi ça n'aide pas qu'il y ait beaucoup d'idées ?
2. I : parce que si nous avons beaucoup d'idées euh nous avons de choisir quelle idée c'est mieux et peut-être nous pouvons se euh se déranger pour écrire toutes les idées que nous voulons
3. L : okay + est-ce que ce sujet il était plus facile que les autres ? plus intéressant plus facile ou pas du tout ?
4. I : à moi je pense qu'il n'y a pas quelques sujets que je n'écris pas + c'est + sauf si je n'ai + pas lu quelque chose par exemple si tu me demandes d'écrire sur l'astrophysique je n'ai pas lu quelque chose sur ça je ne + je n'écrivera mais quelque chose que j'ai déjà entendu parler j'ai lu
5. L : mais par rapport aux quatre sujets qu'on a fait ? d'accord entre les
6. O : je pense c'est ce celui-ci le plus facile
7. L : le plus facile ?
8. O : le plus intéressant
9. I : je pense que non
10. O : pour moi pour moi
11. I : ils sont pareils
12. L : pareils ?
13. I : à mon avis
14. L : oui oui non mais c'est justement pour avoir des avis personnels est-ce que les fiches elles vous ont aidé ou pas du tout ? + les fiches-outils que je vous donnais à chaque cours
15. I : c'est bon c'est bon + oui
16. L : tu as le droit de dire non hein (*rires collectifs*) tu as le droit de dire non
17. I : oui oui mais je pense que
18. L : est-ce que toutes les fiches ont été utiles ? ou est-ce qu'il y'en a plus que d'autres ?
19. O : euh c'est la dernière
20. I : je pense que les connecteurs c'est plus bon
21. L : c'est bien ?
22. N : oui oui c'est bien
23. O : et la structure
24. L : et la structure ?
25. R : peut-être l'outil de planification numéro 4 peut-être le plus utile aujourd'hui
26. L : ah okay (*rires collectifs*)
27. R : pour hiérarchiser et lier les idées + euh ++ nous avons beaucoup de difficultés pour utiliser les connecteurs
28. I : oui
29. L : ça vous a un peu aidé ?
30. N : et pour le vocabulaire aussi + c'est difficile
31. I : il y a quelques-unes qui nous fait des confusions parce que + c'est *como* faux *amiga* quand nous comparons au portugais
32. L : ça ressemble ? ++ okay très bien

MOTS-CLÉS : français langue étrangère ; production écrite ; planification rédactionnelle ; argumentation écrite

RÉSUMÉ

Ce mémoire de master 2 professionnel en didactique des langues, spécialité français langue étrangère et seconde, a été réalisé dans le cadre du double diplôme Grenoble-Curitiba. Il s'intéresse à l'opération cognitive de planification chez les scripteurs lusophones lors de la production écrite de textes argumentatifs en français langue étrangère. Plus spécifiquement, ce travail tente de répondre à la problématique suivante : Comment aider les scripteurs de FLE à mieux planifier l'écriture de leurs textes argumentatifs et en quoi cela peut-il les aider à améliorer leurs productions écrites finales ? Un dispositif d'aide à la planification a été conçu puis testé dans un cours d'extension au Celin-UFPR dans l'objectif de sensibiliser les scripteurs étrangers à l'importance du travail préparatoire lors de l'activité d'écriture. Ce mémoire présente l'ensemble de ce travail à travers quatre parties : tout d'abord, un ancrage théorique explique les principaux concepts liés à la production écrite et au texte argumentatif. Vient ensuite la description du contexte général du stage d'enseignement ainsi que celui du cours d'extension. Cette contextualisation est suivie de la présentation du projet ingénierique et de la méthodologie. Enfin, la dernière partie est consacrée à l'analyse des données récoltées et à l'évaluation du projet dans son ensemble.

PALAVRAS-CHAVE: francês língua estrangeira ; produção escrita ; planificação redacional ; argumentação escrita

RESUMO

Esta dissertação de mestrado 2 profissional em didáticas das línguas, especialidade francês língua estrangeira e segunda, foi realisada para o duplo mestrado Grenoble-Curitiba. Ela interessa-se pela operação cognitiva de planificação nos escritores lusófonos durante a produção escrita de textos argumentativos em francês língua estrangeira. Mais especificamente, este trabalho tenta responder à seguinte problemática: Como ajudar os escritores de FLE a planificar melhor a escrita de seus textos argumentativos e, como isso pode melhorar suas produções escritas finais? Um dispositivo de ajuda à planificação foi elaborado e testado em um curso de extensão ao Celin-UFPR no objetivo de sensibilizar os escritores estrangeiros à importância do trabalho preparatório durante a atividade de escrita. Esta dissertação apresenta todo este trabalho a través de quatro partes: antes de tudo, uma ancoragem teórica explica os prinicpais conceitos relacionados à produção escrita e ao texto argumentativo. Vem depois a descrição do contexto geral do estágio de ensino e do curso de extensão. Esta contextualização é seguida pela apresentação do projeto e da metodologia. Por fim, a última parte é dedicada à análise dos dados coletados e à avaliação do projeto.

KEY-WORDS: french as a foreign language ; written production ; written planning ; written argumentation

ABSTRACT

This double degree dissertation professional in language didactics, specialty French as a foreign language and second, was realized in the framework of the double diploma Grenoble-Curitiba. He is interested in the cognitive planning operation of Portuguese-speaking scriptwriters during the written production of argumentative texts in French as a foreign language. More specifically, this work attempts to answer the following problem: How to help FLE writers better plan their writing of argumentative texts and how can this help them to improve their final written productions? A planning aid was designed and tested in an extension course at Celin-UFPR with the aim of sensitizing foreign writers to the importance of preparatory work during the writing activity. This dissertation presents the whole of this work through four parts: first, a theoretical anchorage explains the main concepts related to the written production and the argumentative text. Next comes the description of the general context of the teaching period as well as that of the extension course. This contextualization is followed by the presentation of the engineering project and the methodology. Finally, the last part is devoted to the analysis of the data collected and the evaluation of the project as a whole.